

Der Erwerb ethischer Kompetenzen in der Lehramtsausbildung aus der Sicht von Studierenden

Silvia Wiedebusch^{1,*}, Pia Jauch² und Michael Quante^{2,**}

¹ Hochschule Osnabrück

² Westfälische Wilhelms-Universität Münster

* Kontakt: Hochschule Osnabrück,

Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften,

Caprivistr. 30, 49076 Osnabrück

** Kontakt: Westfälische Wilhelms-Universität Münster,

Philosophisches Seminar, Domplatz 23, 48143 Münster

s.wiedebusch@hs-osnabrueck.de; michael.quante@uni-muenster.de

Zusammenfassung: Die Veränderung der Schullandschaft hin zu einem inklusiven Bildungssystem geht mit vielfältigen ethischen Herausforderungen einher, die sich Lehrkräften im Umgang mit heterogenen Lerngruppen, bei der individuellen Förderung von Schüler*innen sowie der Realisierung ihrer Bildungschancen und sozialen Teilhabe stellen. In der inklusionsorientierten Lehramtsausbildung wird der Erwerb ethischer Kompetenzen bisher jedoch vernachlässigt. Erstmals wurden Lehramtsstudierende ($N = 517$) im Rahmen einer Online-Befragung um Einschätzungen zum Bedarf und zur Relevanz einer ethischen Ausbildung gebeten. Studierende erachteten ethische Kompetenzen für ein breites Spektrum schulischer Aufgaben als notwendig; dennoch gaben nur 16,7 Prozent an, in ihrem bisherigen Studium entsprechende Kompetenzen erworben zu haben. Auch die Vermittlung weiterer Lehrkraftkompetenzen für die Tätigkeit in inklusiven Schulen wurde als gering ausgeprägt erlebt. Die Studierenden wünschten sich hier Kompetenzzuwächse und sprachen sich dafür aus, dass die Vermittlung ethischer Kompetenzen zukünftig im Lehramtsstudium einen höheren Stellenwert einnimmt. Als vorrangige Lern- und Kompetenzziele gaben sie an, ethische Entscheidungen kritisch reflektieren und in der Kommunikation mit Anderen argumentativ begründen zu können. Eine anwendungsbezogene Ausbildung zogen sie dem Erwerb ethischen Grundlagenwissens deutlich vor. Erfahrungen im Praxissemester hatten auf den Wunsch nach Vermittlung ethischer Kompetenzen in der Lehramtsausbildung keinen Einfluss. Es zeigten sich aber Bezüge zu einer positiven Einstellung zur schulischen Inklusion sowie zu Erwartungen bezüglich diverser Tätigkeiten und Arbeitsweisen von Lehrkräften in inklusiven Schulen. Insgesamt bringen die Ergebnisse zum Ausdruck, dass Lehramtsstudierende sich auf die ethische Dimension ihres pädagogischen Handelns in inklusiven Schulen nicht hinreichend vorbereitet fühlen. Ihr Wunsch nach einer berufsethischen Qualifizierung in der universitären Erstausbildung sollte in zukünftigen Studiengangsentwicklungen berücksichtigt werden.

Schlagwörter: ethische Kompetenz; Lehramtsstudium; Kompetenzerwerb; Inklusion; Schule



1 Einleitung

Die deutsche Schullandschaft entwickelt sich gemäß schulpolitischer Vorgaben zu einem zunehmend inklusiv ausgerichteten Bildungssystem. Dementsprechend ist es seit Jahren ein erklärtes Ziel, die Lehramtsausbildung inklusionsorientiert und diversitätssensibel zu gestalten, um zukünftige Lehrkräfte für ihre Aufgaben in heterogen zusammengesetzten Lerngruppen (Emmerich & Moser, 2020; Massumi, 2019) und die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Schulteams zu qualifizieren (Bauer & Fabel-Lamla, 2020; Filipiak, 2020). Die Hochschulrektoren- und die Kultusministerkonferenz legten 2020 einen Zwischenbericht dazu vor, wie die Zielvorgabe, Lehramtsstudierende durch curriculare Anpassungen in den Studiengängen auf eine zunehmende Diversität an Schulen angemessen vorzubereiten, bislang umgesetzt wird. Demnach werden nach Angaben der befragten Hochschulen in ca. 80 Prozent der Lehramtsstudiengänge sowohl allgemein- als auch sonderpädagogische Kompetenzen vermittelt, damit zukünftige Lehrkräfte förderdiagnostische Aufgaben übernehmen können. Des Weiteren beziehen mittlerweile zwei Drittel der Hochschulen explizit die Reflexion der eigenen Haltung zur Inklusion in ihr Studienangebot ein (HRK & KMK, 2020). Trotz dieser Entwicklungen fühlen sich Lehramtsstudierende bisher nur unzulänglich auf ihre Aufgaben in inklusiven Schulen vorbereitet und wünschen sich eine umfassendere Anpassung des Curriculums sowie eine engere Verzahnung des Studiums mit Praxisphasen (Endres et al., 2020; Wagener et al., 2019). Das Ziel, Studierende durch eine breit gefächerte, kompetenzorientierte und zugleich anwendungsbezogene Ausbildung auf ihre zukünftigen Aufgaben als Lehrkräfte vorzubereiten, ist also noch nicht erreicht. Es bleibt nach wie vor eine zentrale Aufgabe, die Lehramtsstudiengänge weiterzuentwickeln und an die sich verändernden schulischen Rahmenbedingungen anzupassen (Greiten et al., 2017). In diesem Kontext stellt sich auch die Frage, welcher Stellenwert der Vermittlung ethischer Kompetenzen, d.h. Kompetenzen der Wahrnehmung ethischer Fragen und Spannungsfelder sowie des reflektierten und begründeten Bewertens und Urteilens im Einzelfall (vgl. Dietrich, 2007), in einer inklusionsorientierten Lehramtsausbildung zukommt.

Lehrkräfte sind im Schulalltag bei zahlreichen Aufgaben mit ethischen Dimensionen ihres pädagogischen Handelns und Entscheidens konfrontiert (Ehrich et al., 2011): In inklusiven Schulen sind sie herausgefordert, allen Schüler*innen faire Bildungschancen zu eröffnen, ihnen zieldifferente Lern- und Förderangebote zu unterbreiten sowie die Lern- und Bildungsräume so zu gestalten, dass eine soziale Teilhabe gelingen und exkludierenden Mechanismen entgegengewirkt werden kann (z.B. Melzer & Stahl-Morabito, 2018; Neumann & Lütje-Klose, 2020). Um diese täglichen Herausforderungen erfolgreich bewältigen zu können, bedarf es sowohl einer professionellen ethischen Haltung als auch einer stetigen ethischen Reflexion und Bewertung des schulpädagogischen Handelns im Einzelfall. Hierauf werden Lehrkräfte in ihrer Ausbildung jedoch nicht regelhaft vorbereitet. Entsprechend berichten Maxwell und Boon (2020) von einer gering ausgeprägten ethischen Sensitivität von Lehrkräften, die mit einem standardisierten Testverfahren erhoben wurde. Um die ethischen Dimensionen des Lehrer*innenberufs in der universitären Erstausbildung angemessen zu berücksichtigen, gilt es den Autor*innen zufolge Lehrformate umzusetzen, in denen Studierende eine ethische Sensitivität entwickeln, ethisch relevante Theorien und Konzepte kennenlernen, ihre Fertigkeiten in der ethischen Analyse verbessern sowie insgesamt ein professionelles Ethos ausbilden. Da es letztlich um Entscheidungen für ethisch angemessene Handlungen im Einzelfall geht, ist die Entwicklung der ethischen Urteilskraft ein weiteres Ausbildungsziel (Biesta, 2015). Im Kontext inklusiver Bildung ist es zugleich erforderlich, solche Entscheidungen in einem sozialen Aushandlungsprozess mit weiteren Beteiligten zu erörtern, um auf diese Weise eine „moral community“ aufzubauen (Shortt et al., 2015, S. 95). In einer kompetenzorientierten Lehramtsausbildung sollte dies im Zusammenhang mit der Befähigung zur multiprofessionellen Kooperation eingeübt werden.

In der nationalen wie auch internationalen Lehramtsausbildung ist eine hierfür geeignete ethische Grundbildung jedoch bislang im Lehrangebot curricular nicht verankert (vgl. Boon & Maxwell, 2016; Maxwell & Schwimmer, 2016; Orchard & Davids, 2019). Maxwell et al. (2016) werteten Curricula der Lehramtsausbildung in fünf Ländern (USA, England, Kanada, Australien, Niederlande) aus und kamen zu dem Ergebnis, dass lediglich in einem Viertel der Studienprogramme mindestens ein verpflichtendes Ethikmodul vorgesehen war. Dennoch wird der Erwerb ethischer Kompetenzen im Lehramtsstudium international befürwortet und eingefordert (Davies & Heyward, 2019; Malone, 2020). Im deutschsprachigen Raum fordert Zutavern (2021), berufsethische Inhalte in die Ausbildungscurricula von Lehramtsstudiengängen aufzunehmen. Auch Müller und Pfrang (2021) sprechen sich für eine Förderung moralischer Kompetenz in der Lehramtsausbildung aus, da ihnen diese für eine gelingende Umsetzung von schulischer Teilhabe als sozial-ethischem Bildungsziel notwendig erscheint. Um alle Schüler*innen im Unterricht sowie im gesamten Schulalltag teilhaben zu lassen, sollten Lehrkräfte aus ihrer Sicht neben weiteren Kompetenzen auch über ethische Kompetenzen verfügen. Für die konkrete Umsetzung dieses Ausbildungsziels in der universitären Erstausbildung legten Quante und Wiedebusch (2021) eine Modellkonzeption für eine ethische Grundbildung in Lehramtsstudiengängen vor, in denen Studierende eine *Ethical Literacy* erwerben, die sie für ethische Dimensionen ihres Handelns in inklusiven Schulen sensibilisiert, ihre ethische Urteilskraft ausbildet sowie es ihnen ermöglicht, eine ethisch-reflexive Haltung einzunehmen. Hierdurch könnte die Kompetenz von Lehrkräften, in inklusiven Schulen ethisch angemessen zu handeln, verbessert werden.

In einer empirischen Bedarfserhebung, an der verantwortliche Akteur*innen für Lehramtsstudiengänge aus mehreren Ländern teilnahmen, sprachen sich die Befragten mehrheitlich für die Einführung eines verpflichtenden Ethikmoduls in der Erstausbildung von Lehrkräften aus (Maxwell et al., 2016). Die wichtigsten Ausbildungsziele wurden darin gesehen, zukünftige Lehrer*innen für ethische Fragen im Kontext von Schulen und spezifische Anforderungen an ihre Profession sowie für eine angemessene Berücksichtigung von Werten und Normen zu sensibilisieren. Dagegen wurde das Ziel, Studierende mit philosophischen Theorien der normativen Ethik vertraut zu machen, von den Befragten als nachrangig eingeschätzt. Als Pendant zu diesen Einschätzungen von Hochschullehrenden liegen bislang allerdings keine Studienergebnisse dazu vor, wie Lehramtsstudierende selbst angesichts ihrer zukünftigen Aufgaben in Schulen den Erwerb ethischer Kompetenzen bewerten, wie sie die Vermittlung ethischer Kompetenzen im aktuellen Curriculum einschätzen und welche Ausbildungsziele sie anstreben. Diese Forschungslücke soll durch die nachfolgend dargestellte Erhebung geschlossen werden.

2 Methodik

2.1 Fragestellungen

In der vorliegenden explorativen Bedarfserhebung wurden Studierende dazu befragt, wie sie angesichts der Veränderungen von Schulen hin zu inklusiv ausgerichteten Bildungseinrichtungen und der damit verbundenen Herausforderungen die Relevanz sowie den Bedarf nach einer ethischen Grundbildung für Lehrkräfte einschätzen. Im Einzelnen wurde dabei folgenden Fragestellungen nachgegangen:

- Für welche Aufgaben von Lehrkräften in Schulen werden aus der Sicht von Lehramtsstudierenden ethische Kompetenzen benötigt?
- In welchem Umfang haben Lehramtsstudierende in ihrer kompetenzorientierten Ausbildung nach eigener Einschätzung bereits Kompetenzen für die Gestaltung inklusiver Bildung erworben und in welchen Bereichen wünschen sie sich einen vertieften Kompetenzerwerb im weiteren Ausbildungsverlauf? Wie wird hier der

bisher im Studium erfolgte und der im weiteren Verlauf der Ausbildung erwünschte Erwerb ethischer Kompetenzen eingeschätzt?

- Welchen Stellenwert hat die Vermittlung ethischer Kompetenzen derzeit in der Lehramtsausbildung der Befragten und welchen Stellenwert sollte sie darin zukünftig haben? Welche spezifischen Lern- und Kompetenzziele sollten den Einschätzungen Studierender zufolge in einer ethischen Grundbildung verfolgt werden?
- Zeigen sich Zusammenhänge zwischen der erwünschten Vermittlung ethischer Kompetenzen im Lehramtsstudium und der generellen Einstellung zur schulischen Inklusion sowie den erwarteten zukünftigen Tätigkeiten als Lehrkraft? Haben erste berufspraktische Erfahrungen, die Studierende im Praxissemester sammeln, einen Einfluss auf den Wunsch, ethische Kompetenzen zu erwerben?

2.2 Erhebungsinstrument

Für die Erhebung wurde ein Fragebogen entwickelt, der sich an Lehramtsstudierende im Master of Education an der Westfälischen Wilhelms-Universität (WWU) Münster richtete. Die Studierenden belegen in den Lehramts-Masterstudiengängen ein bildungswissenschaftliches Wahlpflichtmodul, das mehrere Lehrveranstaltungen umfasst und in dem sie allgemeine philosophische Kompetenzen erwerben sowie mit der ethischen Reflexion schulischen Handelns vertraut gemacht werden. Daher kann bei den Befragten von einem weitgehend einheitlichen Wissensinput zu ethischen Kompetenzen ausgegangen werden. Im Einzelnen wurden im Fragebogen Einschätzungen zu folgenden Themen erhoben:

Aufgaben in Schulen. Hier gaben Studierende eine Einschätzung dazu ab, wie wichtig ihnen zwölf ausgewählte Aufgaben von Lehrer*innen (Items s. Abb. 1) in inklusiven Schulen erscheinen (Ratingskala von 1 = „gar nicht wichtig“ bis 6 = „sehr wichtig“). Danach wurden sie um eine Einschätzung gebeten, für welche der zuvor genannten Aufgaben aus ihrer Sicht ethische Kompetenzen benötigt werden (Ratingskala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 6 = „trifft voll und ganz zu“).

Kompetenzerwerb. Die folgenden Einschätzungen bezogen sich auf den Kompetenzerwerb im Studium, darunter auch den Erwerb ethischer Kompetenzen. Da für die inklusionsorientierte Lehramtsausbildung in Deutschland bislang kein konsensuales Kompetenzprofil vorliegt (Goldfriedrich et al., 2020), wurde eine Auswahl von zwölf Kompetenzen getroffen, die für die Gestaltung inklusiver Bildung als relevant erachtet werden (vgl. Fischer, 2017; Greiten et al., 2017). Die Studierenden konnten hier einschätzen, in welchem Umfang sie diese Kompetenzen in ihrer bisherigen Lehramtsausbildung bereits erworben haben und ob sie sich wünschen, diese in ihrer weiteren Lehramtsausbildung noch zu erwerben bzw. zu vertiefen (Ratingskala jeweils von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 6 = „trifft voll und ganz zu“).

Ethische Kompetenzen. Danach wurde der Erwerb ethischer Kompetenzen im Lehramtsstudium differenziert in den Blick genommen. Die Studierenden schätzten im Hinblick auf neun spezifische Lern- und Kompetenzziele ein, ob diese in der Lehramtsausbildung angestrebt werden sollten (1 = „trifft gar nicht zu“ bis 6 = „trifft voll und ganz zu“). Anschließend wurden die Studierenden um zwei übergreifende Einschätzungen zum Erwerb ethischer Kompetenzen in der Lehramtsausbildung gebeten: Sie konnten jeweils auf einer Skala von 1 („sehr gering“) bis 10 („sehr hoch“) angeben, welchen Stellenwert die Vermittlung ethischer Kompetenzen derzeit in ihrem Studium hat und welchen Stellenwert sie zukünftig im Lehramtsstudium einnehmen sollte. Mit dem Stellenwert wurde nach der Gewichtung des ethischen Kompetenzerwerbs im Vergleich zu anderen Kompetenzbereichen in der Lehramtsausbildung gefragt.

Einstellungen und Erwartungen. Durch insgesamt sieben Items wurden die allgemeine Einstellung der Studierenden zu inklusiven Schulen („Ich finde es richtig, dass

Schulen sich zu inklusiven Bildungseinrichtungen entwickeln, die Schüler*innen mit unterschiedlichen Besonderheiten und sonderpädagogischen Förderbedarfen aufnehmen.“) und ihre Erwartungen in Bezug auf zukünftige Tätigkeiten und Arbeitsweisen als Lehrkraft erhoben (Ratingskala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 6 = „trifft voll und ganz zu“). Bezüglich der Tätigkeiten wurde erfragt, ob die Lehramtsstudierenden erwarten, nach ihrer Ausbildung in einer inklusiven Schule sowohl Schüler*innen ohne als auch Schüler*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen zu unterrichten, und ob sie erwarten, dass die individuelle Förderung von Schüler*innen in ihrer Lehrtätigkeit ein zentraler Aufgabenbereich sein wird. Bei den Arbeitsweisen wurde erfragt, ob sie erwarten, in einem multiprofessionellen Schulteam zu arbeiten, im Schulunterricht mit anderen Berufsgruppen (z.B. Lehrkräften für Sonderpädagogik, Schulbegleiter*innen) zusammenzuarbeiten sowie den Schulunterricht im Regelfall allein oder in Abstimmung mit Lehrkräften für Sonderpädagogik vorzubereiten und durchzuführen.

Des Weiteren wurden *soziodemographische Daten* (Alter, Geschlecht) sowie *studienbezogene Daten* (Studienabschnitt, angestrebte Schulform und studierte Unterrichtsfächer) erhoben. Abschließend wurde den Befragten die Möglichkeit gegeben, *freie Kommentare* zur Vermittlung ethischer Kompetenzen im Lehramtsstudium abzugeben.

Zu den ausgewählten Themenbereichen und Items sowie den Itemformulierungen wurden Rückmeldungen von Expert*innen verschiedener Fachdisziplinen (Bildungswissenschaften, Philosophie, Psychologie, Sonderpädagogik) eingeholt, die an der Lehramtsausbildung beteiligt sind. Außerdem wurde der Fragebogen einem Pretest mit Lehramtsstudierenden ($N = 7$) unterzogen, um die Verständlichkeit der Items zu prüfen; anschließend wurde eine Itemformulierung modifiziert. Das Erhebungsinstrument wurde mit der Software SoSci Survey als Online-Fragebogen gestaltet.

2.3 Datenerhebung und -auswertung

Im Dezember 2021 wurden alle Lehramtsstudierenden im Master of Education an der WWU Münster (N -Grundgesamtheit = 3102) per Mail zur Teilnahme an der Online-Erhebung eingeladen, wobei ihnen eine datenschutzkonforme Auswertung zugesichert wurde. Zwei Wochen nach der ersten Einladung folgte eine Erinnerungsmail mit der erneuten Bitte um Teilnahme. Der Zeitaufwand zur Bearbeitung des Fragebogens betrug ca. zehn Minuten. Insgesamt nahmen 517 Lehramtsstudierende und damit etwa jede*r sechste Studierende im Master of Education an der Befragung teil; dies entspricht einer Rücklaufquote von 16,7 Prozent der Grundgesamtheit.

Für die nachfolgend dargestellten deskriptiven und inferenzstatistischen Auswertungen wurde das Programm SPSS (Version 28.0) verwendet. Gruppenunterschiede wurden mit einer einfaktoriellem ANOVA geprüft und Zusammenhänge zwischen Items mit der Pearson Produkt-Moment Korrelation berechnet.

3 Ergebnisse

Beginnend mit der Stichprobenbeschreibung werden nachfolgend die Ergebnisse der Befragung entlang der genannten Fragestellungen vorgestellt.

3.1 Stichprobenbeschreibung

Die teilnehmenden Lehramtsstudierenden waren zwischen 21 und 47 Jahren alt ($M = 25,2$; $SD = 3,01$); 2,9 Prozent der Befragten gaben ihr Alter nicht an. Mit 69,2 Prozent war der überwiegende Anteil der Befragten weiblich (26,9 % männlich, 0,6 % divers, 3,3 % keine Angabe). Dies entspricht dem Geschlechterverhältnis aller angeschriebenen Lehramtsstudierenden (71,0 % weiblich). Von den meisten Befragten wurde das Lehramt für Gymnasien und Gesamtschulen angestrebt (61,1 %), gefolgt vom Lehramt für die Primarstufe (19,3 %), für Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen (11,2 %)

sowie Berufskollegs (8,5 %); zwei Studierende machten hierzu keine Angabe. Die Mehrheit der Befragten studierte ein geistes- oder sozialwissenschaftliches Fach (1. Unterrichtsfach: 56,1 %; 2. Unterrichtsfach: 71,6 %), gefolgt von MINT-Fächern (1. Unterrichtsfach: 37,5 %; 2. Unterrichtsfach: 20,9 %) und sonstigen Fächern (1. Unterrichtsfach: 6,4 %; 2. Unterrichtsfach: 7,4 %); fünf Befragte nannten ihre Unterrichtsfächer nicht. Von den 130 Befragten, die zusätzlich ein drittes Unterrichtsfach studierten, entfielen ebenfalls die meisten Angaben auf ein geistes- oder sozialwissenschaftliches Fach (83,1 %), gefolgt von sonstigen Fächern (11,5 %) und MINT-Fächern (5,4 %). Zum Zeitpunkt der Befragung befanden sich die Studierenden in unterschiedlichen Studienabschnitten des Masterstudiengangs: 30,0 Prozent hatten noch keine schulpraktischen Erfahrungen gesammelt, 22,6 Prozent befanden sich im Praxissemester und 46,6 Prozent hatten dieses bereits absolviert; vier Befragte machten hierzu keine Angabe. Da das Praxissemester laut Studienverlaufsplan regelhaft im zweiten Semester der Masterstudiengänge vorgesehen ist, entspricht dies der zu erwartenden Verteilung der Studierenden auf die vier Fachsemester im Master of Education.

3.2 Notwendigkeit ethischer Kompetenzen für schulische Aufgaben von Lehrkräften

Die Lehramtsstudierenden schätzten auf einer sechsstufigen Ratingskala ein, für welche zukünftigen Aufgaben in inklusiven Schulen sie neben anderen Kompetenzen auch ethische Kompetenzen als notwendig erachten. Zuvor hatten sie als zutreffend bestätigt, dass alle zwölf angeführten Aufgaben von Lehrkräften relevant sind (durchschnittliche Zustimmungsrates $M = 5,3$). Im Durchschnitt sahen es die Befragten bei allen genannten Aufgaben als notwendig an, über ethische Kompetenzen zu verfügen. Aus ihrer Sicht werden diese jedoch vor allem für pädagogisches Handeln benötigt, durch das eine Diskriminierung oder Exklusion von Schüler*innen vermieden werden soll (s. Abb. 1). Bei Aufgaben bezüglich der individuellen Förderdiagnostik und Lernbegleitung von Schüler*innen wurden ethische Kompetenzen dagegen als vergleichsweise weniger notwendig erachtet (s. Abb. 1).

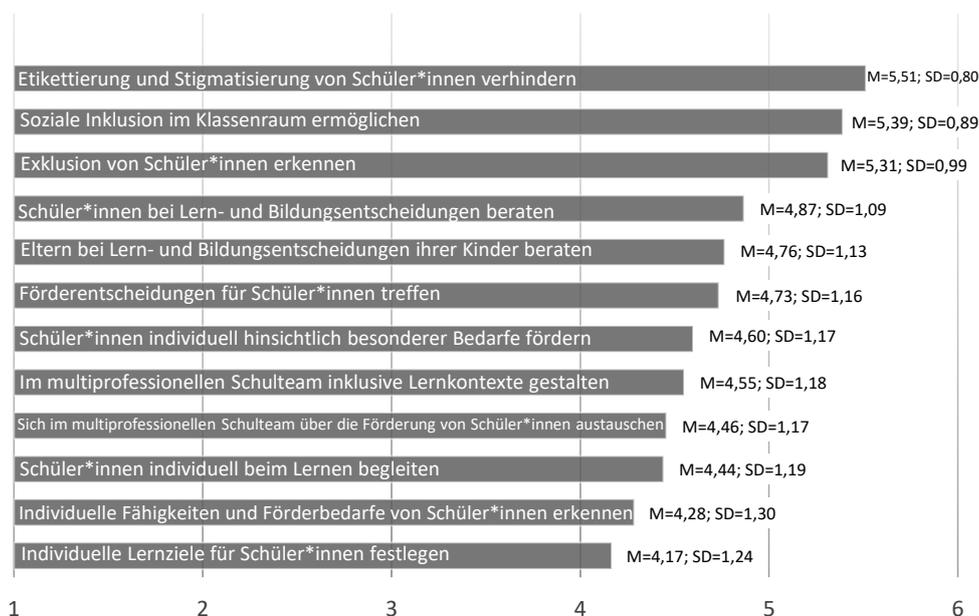


Abbildung 1: Einschätzungen Lehramtsstudierender zur Notwendigkeit ethischer Kompetenzen für zukünftige Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Schulen ($n = 434$; 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 6 = „trifft voll und ganz zu“)

3.3 Kompetenzerwerb im inklusionsorientierten Lehramtsstudium

Die Befragten gaben im Hinblick auf ihr Lehramtsstudium auf einer sechsstufigen Ratingskala Einschätzungen dazu ab, inwieweit sie eine vorgegebene Auswahl von zwölf Kompetenzen in ihrem bisherigen Studium bereits erworben haben bzw. diese in ihrer Lehramtsausbildung noch erwerben oder vertiefen möchten. Für den Erwerb fachwissenschaftlicher Kompetenz im bisherigen Studium ergaben sich die höchsten Zustimmungsraten. Das Ausmaß der bisher erworbenen ethischen Kompetenz fiel verglichen mit anderen Kompetenzen, die in der universitären Erstausbildung vermittelt wurden, eher gering aus (s. Abb. 2).

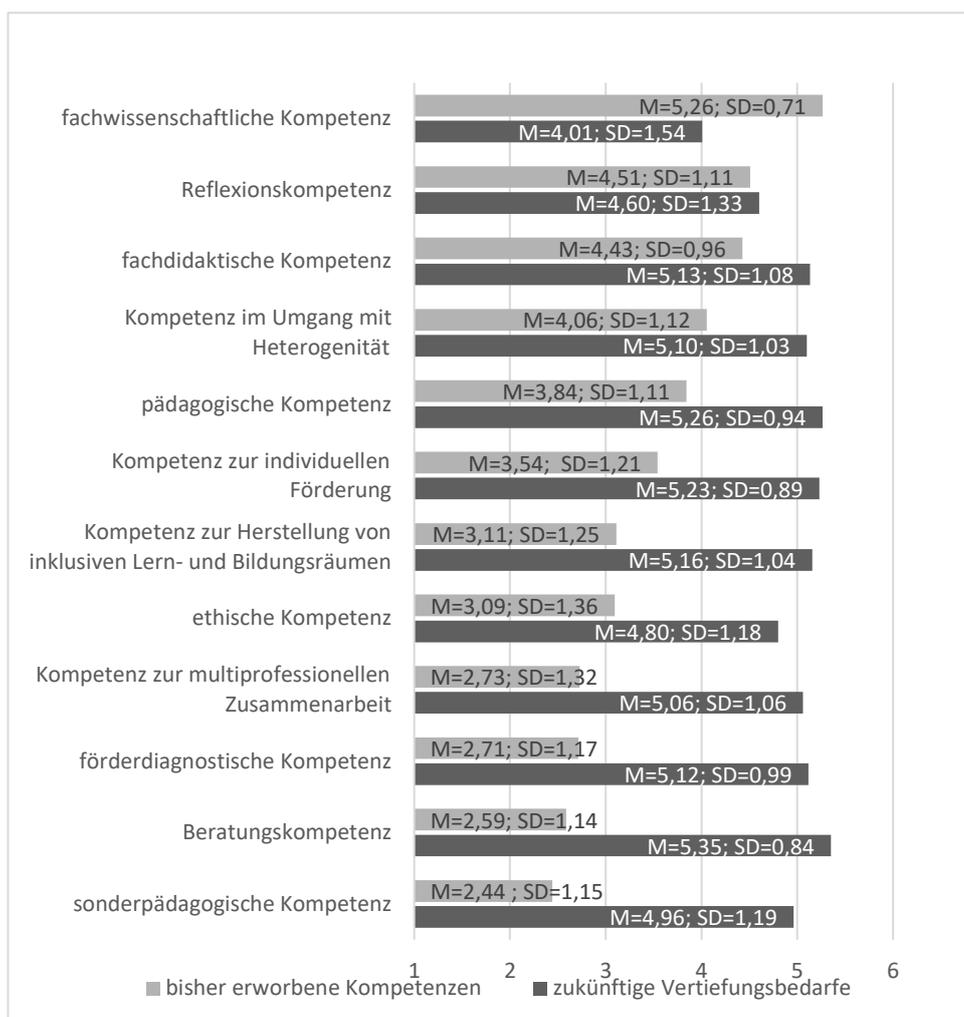


Abbildung 2: Einschätzungen Lehramtsstudierender zum Kompetenzerwerb im Lehramtsstudium ($n = 434$; 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 6 = „trifft voll und ganz zu“)

Lediglich 16,7 Prozent der Befragten schätzten es als zutreffend ein, im zurückliegenden Lehramtsstudium ethische Kompetenzen erworben zu haben, während 62,6 Prozent sich den Erwerb dieser Kompetenzen im Laufe ihrer weiteren Ausbildung erhofften (Antwortkategorien jeweils „trifft zu“ und „trifft voll und ganz zu“). Insgesamt zeigen die Angaben zum Kompetenzerwerb, dass die Vermittlung von Lehrkraftkompetenzen, denen in inklusiven Schulen eine zentrale Bedeutung zukommt, von den Studierenden subjektiv als gering ausgeprägt erlebt wird. So schätzten es die Lehramtsstudierenden bspw.

durchschnittlich eher als nicht zutreffend ein, bisher Kompetenzen für sonderpädagogische oder förderdiagnostische Aufgaben sowie für die Zusammenarbeit im multiprofessionellen Schulteam erworben zu haben, und wünschten sich in diesen Bereichen entsprechende Kompetenzzuwächse in ihrer weiteren Ausbildung (s. Abb. 2).

3.4 Lern- und Kompetenzziele bei der Vermittlung ethischer Kompetenzen

Die Studierenden wurden um eine differenzierte Einschätzung dazu gebeten, welche der neun vorgegebenen Lern- und Kompetenzziele sie in einer ethischen Grundausbildung erreichen möchten. Auf einer sechsstufigen Ratingskala wurden die höchsten Zustimmungsraten bei den Kompetenzzielen erreicht, ethische Entscheidungen in der Kommunikation mit Anderen argumentativ begründen ($M = 5,21; SD = 0,88$), sie kritisch reflektieren ($M = 5,20; SD = 0,94$) sowie dem pädagogischen Handeln zugrunde liegende Werte und Normen reflektieren zu können ($M = 5,14; SD = 0,99$). Dagegen erhielt das Lernziel, in diesem Bereich Grundlagenwissen zu erwerben, die mit Abstand geringste Zustimmung ($M = 3,54; SD = 1,35$; s. Abb. 3). Lediglich 23,9 Prozent der Befragten strebten an, in die theoretischen Grundlagen der philosophischen Ethik eingeführt zu werden (Antwortkategorien jeweils „trifft zu“ und „trifft voll und ganz zu“).

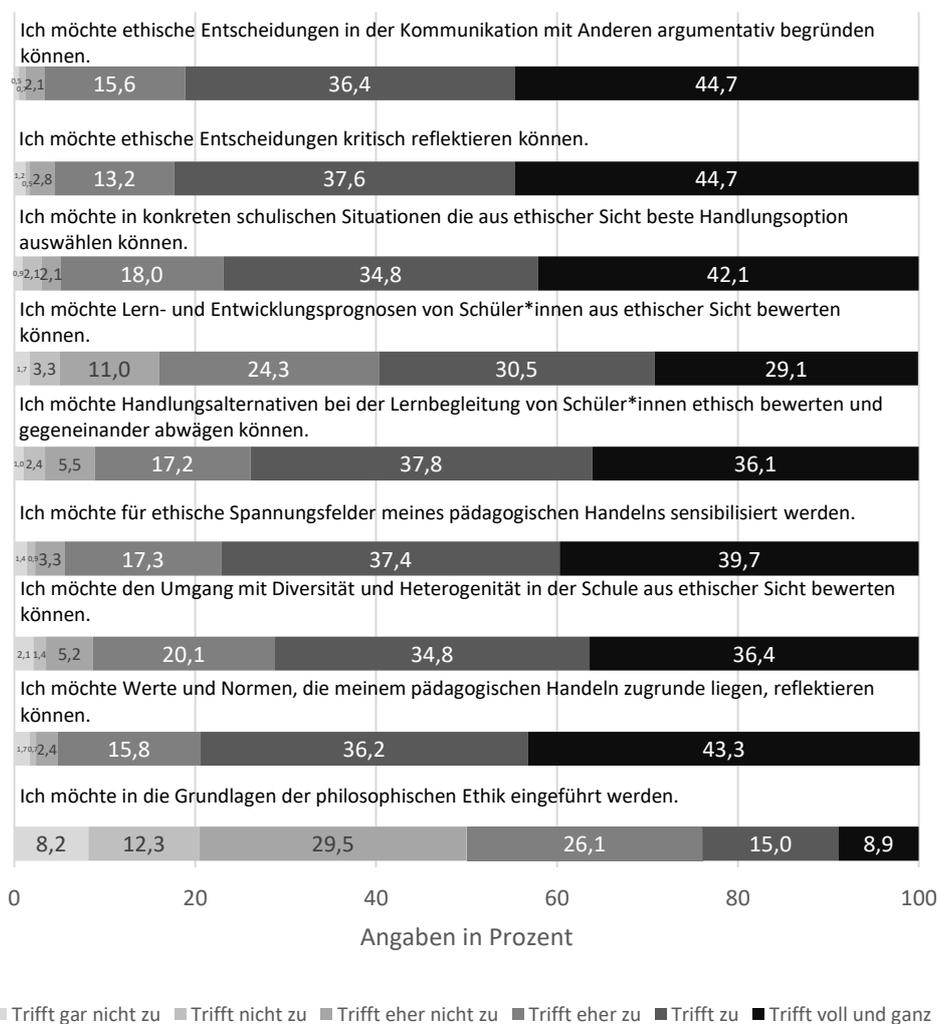


Abbildung 3: Einschätzungen Lehramtsstudierender zu Lern- und Kompetenzzielen beim Erwerb ethischer Kompetenz im Lehramtsstudium ($n = 423$; 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 6 = „trifft voll und ganz zu“)

Abschließend wurden die Befragten um zwei übergreifende Einschätzungen zur ethischen Grundbildung zukünftiger Lehrkräfte gebeten: Sie konnten jeweils auf einer Skala von 1 („sehr gering“) bis 10 („sehr hoch“) einschätzen, welchen Stellenwert die Vermittlung ethischer Kompetenzen derzeit in ihrem Lehramtsstudium hat und welchen sie aus ihrer Sicht zukünftig einnehmen sollte. Der bisherige Stellenwert ($M = 3,85$; $SD = 2,09$) wurde hierbei deutlich geringer eingeschätzt als der für die zukünftige Lehramtsausbildung erwünschte ($M = 7,29$; $SD = 1,78$; s. Abb. 4). Masterstudierende, die sich in unterschiedlichen Studienabschnitten befanden, differierten in ihren Einschätzungen zum aktuellen Stellenwert ($F_{(2, 416)} = 0,830$; $p = 0,437$) und zum erwünschten Stellenwert der Vermittlung ethischer Kompetenzen im Studium ($F_{(2, 416)} = 0,203$; $p = 0,817$) nicht signifikant voneinander.



Abbildung 4: Einschätzungen Lehramtsstudierender zum aktuellen und erwünschten Stellenwert der Vermittlung ethischer Kompetenzen im Lehramtsstudium ($n = 423$; 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 6 = „trifft voll und ganz zu“)

3.5 Einstellung zur Inklusion und Erwartungen in Bezug auf schulische Tätigkeiten

Die Entwicklung von Schulen hin zu inklusiven Bildungseinrichtungen, die Schüler*innen mit unterschiedlichen Besonderheiten und sonderpädagogischen Förderbedarfen aufnehmen, fand bei den Lehramtsstudierenden auf einer sechsstufigen Ratingskala eine hohe Zustimmung ($n = 515$; $M = 4,85$; $SD = 1,12$). Die angehenden Lehrkräfte gingen überwiegend davon aus, nach ihrer Ausbildung in einer inklusiven Schule zu arbeiten und dort sowohl Schüler*innen ohne als auch Schüler*innen mit sonderpädagogische(n) Förderbedarfe(n) zu unterrichten ($M = 4,74$; $SD = 1,17$). Für die meisten Befragten war dementsprechend die Erwartung zutreffend, dass die individuelle Förderung von Schüler*innen in ihrer zukünftigen Lehrtätigkeit ein zentraler Aufgabenbereich sein wird ($M = 4,86$; $SD = 1,16$). Die Erwartungen, in einem multiprofessionellen Schulteam zu arbeiten ($M = 4,44$; $SD = 1,31$) sowie im Unterricht mit anderen Berufsgruppen (z.B. Lehrkräften für Sonderpädagogik, Schulbegleiter*innen) zu kooperieren ($M = 4,58$; $SD = 1,26$), wurden als eher zutreffend bis zutreffend eingeschätzt. Die Befragten gingen eher nicht davon aus, den Unterricht regelmäßig in Abstimmung mit Lehrkräften für Sonderpädagogik vorzubereiten und durchzuführen ($M = 3,24$; $SD = 1,25$), sondern erwarteten, diesen im Regelfall allein zu übernehmen ($M = 4,62$; $SD = 1,20$).

Die allgemeine Einstellung zur Inklusion korrelierte signifikant mit dem gewünschten Stellenwert der Vermittlung ethischer Kompetenzen im Lehramtsstudium ($r_{(421)} = .223$,

$p = 0.001$). Auch Erwartungen an Tätigkeiten und Arbeitsweisen von Lehrkräften in inklusiven Schulen korrelierten signifikant mit der Einschätzung der Studierenden zum Stellenwert einer ethischen Grundbildung: So ging der Wunsch nach Vermittlung ethischer Kompetenzen in der zukünftigen Lehramtsausbildung einher mit der Erwartung, in einer inklusiven Schule Schüler*innen ohne und mit sonderpädagogische(n) Förderbedarfe(n) zu unterrichten ($r_{(417)} = .106$, $p = 0.030$), in einem multiprofessionellen Schulteam zu arbeiten ($r_{(419)} = .184$, $p = 0.001$) und mit anderen Berufsgruppen zusammen zu unterrichten ($r_{(421)} = .206$, $p = 0.001$). Lediglich die Erwartung, Schüler*innen individuell zu fördern, zeigte keine Bezüge zur erwünschten Vermittlung ethischer Kompetenzen im Studium ($r_{(421)} = .028$, $p = 0.572$).

4 Diskussion

Es besteht ein Konsens darüber, dass der Lehrer*innenberuf eine ethische Dimension beinhaltet (Ehrich et al., 2011; Maxwell et al., 2016). Bei der individuellen Lernbegleitung und Förderung sowie bei der Ermöglichung von Bildungsteilhabe und sozialer Teilhabe stellen sich Lehrkräften in inklusiven Schulen vielfältige ethische Herausforderungen. Daher sind Lernangebote zum Erwerb ethischer Kompetenzen (Quante & Wiedebusch, 2021) und zur Entwicklung eines angemessenen Professionsethos (Fuchs et al., 2018; Zutavern, 2021) in der universitären Lehramtsausbildung aus fachwissenschaftlicher Sicht unverzichtbar. Wie sich die Erfordernisse einer ethischen Ausbildung aus der Perspektive angehender Lehrkräfte darstellen, wurde bislang nicht beleuchtet. In der hier vorgestellten Erhebung, in der erstmals Lehramtsstudierende im Master of Education zu diesem Ausbildungsbereich befragt wurden, sind der Bedarf und die Relevanz einer ethischen Grundbildung angehender Lehrkräfte in einer inklusionsorientierten Ausbildung erkennbar. Die Einschätzungen der Studierenden zeigen weiterhin, dass sie sich durch ihr aktuelles Lehramtsstudium auf zukünftige schulische Aufgaben in inklusiven Schulen nicht hinreichend vorbereitet fühlen und sich wünschen, die erforderlichen Kompetenzen in ihrer weiteren Ausbildung noch erwerben zu können.

Gereluk (2020) teilt die Beobachtung mit, dass Lehramtsstudierende die Relevanz und schulischen Anwendungsbezüge allgemeiner philosophischer Lehrinhalte häufig nicht erkennen. In Bezug auf die Relevanz und schulischen Anwendungsbezüge ethischer Kompetenzen ist dies bei den hier befragten Lehramtsstudierenden anders, denn sie sehen es bei einem breiten Spektrum schulischer Aufgaben als notwendig an, über solche Kompetenzen zu verfügen. Dabei heben sie einen Aufgabenbereich besonders hervor: Vor allem für eine gelingende Realisierung der sozialen Teilhabe von Schüler*innen in inklusiven Schulen werden ethische Kompetenzen als unabdingbar identifiziert. Diese Einschätzung geht einher mit dem fachlich geteilten Anspruch, dass Lehrkräfte Stigmatisierungen und Diskriminierungen von Schüler*innen sensibel wahrnehmen, darauf pädagogisch angemessen reagieren und somit eine Exklusion dieser Kinder aktiv und präventiv verhindern sollen (vgl. Filipiak, 2020; Neumann & Lütje-Klose, 2020). Dagegen erachten Lehramtsstudierende ethische Kompetenzen bei der Bewältigung von Aufgaben der Förderdiagnostik und -planung sowie der individuellen Lernbegleitung vergleichsweise seltener als notwendig. Dieser Befund spricht dafür, dass die befragten Lehrkräfte die ethischen Herausforderungen dieser zentralen Aufgaben in inklusiven Schulen unterschätzen. Denn die subjektiven Einschätzungen entsprechen nicht dem Sachverhalt, dass Lehrer*innen sich hier gleichermaßen in ethischen Spannungsfeldern bewegen, weil sie im Einzelfall ethische Risikoabwägungen in ihr Handeln einbeziehen und Entscheidungen unter Unsicherheit treffen müssen (vgl. Bourke, 2017; Quante & Wiedebusch, 2021). Ethische Fragen, die sich in den Bereichen der Förderdiagnostik und individuellen Förderung von Schüler*innen stellen, sollten dementsprechend in Lehrveranstaltungen deutlicher herausgearbeitet werden.

Bei den Einschätzungen zum bisherigen Kompetenzerwerb in der inklusionsorientierten Lehramtsausbildung wird deutlich, dass die Vermittlung von Lehrkraftkompetenzen, denen in inklusiven Schulen eine zentrale Bedeutung zukommt, von den Studierenden subjektiv als gering ausgeprägt erlebt wird. Diese Einschätzung gilt insbesondere für den Erwerb sonderpädagogischer Kompetenz und steht im Kontrast zu den Angaben der von der Hochschulrektoren- und der Kultusministerkonferenz befragten Hochschulen, denen zufolge die Vermittlung dieser Kompetenz in der Lehramtsausbildung inzwischen weitgehend etabliert ist (HRK & KMK, 2020). Der Erwerb ethischer Kompetenzen in der bisherigen Ausbildung ist aus der Sicht der Befragten ebenfalls vergleichsweise gering, und der Vermittlung ethischer Ausbildungsinhalte wird ein geringer Stellenwert zugeschrieben; eine Studierende kommentiert ergänzend: „*Der Anteil an Fachwissenschaft ist hoch, die Auseinandersetzung mit politischen, gesellschaftlichen, philosophischen und ethischen Fragen viel zu gering.*“ Entsprechend wünscht sich mehr als die Hälfte der befragten Lehramtsstudierenden, dieses wahrgenommene Ausbildungsdefizit noch ausgleichen und im Verlauf ihrer weiteren Ausbildung entsprechende Kompetenzen erwerben bzw. vertiefen zu können. Dieser Wunsch korrespondiert mit der von den Studierenden wahrgenommenen Relevanz ethischer Kompetenzen für eine Vielzahl zukünftiger Lehrkraftaufgaben.

Die Studierenden sprechen sich dafür aus, die Vermittlung ethischer Kompetenzen in der Lehramtsausbildung zukünftig stärker zu gewichten. In der universitären Erstausbildung könnte dies realisiert werden, indem der Umfang der ethischen Grundbildung erhöht wird. Mit Blick auf die angestrebten ethischen Lern- und Kompetenzziele lässt sich aus den Ergebnissen ableiten, dass sich Lehramtsstudierende vor allem eine praxisnahe Auseinandersetzung mit konkreten ethischen Problemen und Fragestellungen wünschen, hinter der der Wunsch nach einer Einführung in die theoretischen Grundlagen der philosophischen Ethik deutlich zurückbleibt. Dies wird durch folgenden freien Kommentar unterstrichen: „*Man sollte noch angewandter auf ethische Entscheidungen vorbereitet werden, z.B. mit Fallbeispielen.*“ Studierende wünschen sich demnach eine inhaltliche und didaktische Gestaltung der Lehrveranstaltungen, die konsequent anwendungsbezogen ist. Diese inhaltliche und methodische Schwerpunktsetzung stimmt überein mit den von Hochschullehrenden genannten Ausbildungszielen (Maxwell et al., 2016) sowie fachwissenschaftlichen Einschätzungen (Wringe, 2015). Allerdings ist bei dieser Neuausrichtung von Lehrangeboten Vorsicht geboten: Die Berücksichtigung der geäußerten Bedarfe darf aus fachwissenschaftlicher Sicht nicht dazu führen, dass die Vermittlung philosophischen Grundlagenwissens durch eine rein anwendungsbezogene und ausschließliche Behandlung von Fallbeispielen abgelöst wird. Vielmehr geht es darum, die Lehramtsstudierenden durch anwendungsorientierte Lehrangebote, in denen eine Auseinandersetzung mit ethischen Konflikt- und Entscheidungssituationen im schulischen Kontext erfolgt, zum Erwerb der für den Umgang mit diesen Fragestellungen notwendigen philosophischen Grundlagen zu motivieren. Denn für eine adäquate Analyse und Reflexion solcher Anwendungsfälle ist es unabdingbar, über entsprechendes Grundlagenwissen sowie Fertigkeiten der ethischen Analyse und Urteilsfindung zu verfügen. Somit könnte den Wünschen der Studierenden durch eine anwendungsbezogene Thematisierung der ethischen Dimension des Lehrer*innenberufs, die fortwährend mit der Vermittlung philosophischen Grundlagenwissens verzahnt wird, entgegengekommen werden. Auch Gereluk (2020) plädiert in diesem Sinne für einen anwendungsbezogenen, problemorientierten Ansatz in der Lehre, bei dem den Studierenden – ausgehend von der aktiven Bearbeitung schulischer Fallvignetten oder problematischer Situationen in Kleingruppen – philosophische Wissensinhalte und Fähigkeiten vermittelt werden. Ein dieses Desiderat adressierendes Manual für die Lehramtsausbildung wurde jüngst in einem Modellprojekt erprobt und evaluiert (Brinkmann & Rödel, 2021): Anhand einer Sammlung schulischer Fallbeispiele, die in der universitären Erstausbildung eingesetzt werden, werden Studierende für ethische Fragestellungen sensibilisiert und in ihrer moralischen Entscheidungsfähigkeit gestärkt (Rödel et al., 2022).

Trotz anhaltender gesellschaftlicher Kontroversen bezüglich der gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne Förderbedarfe(n) vertreten die hier befragten Studierenden mehrheitlich eine positive Einstellung zur schulischen Inklusion. Auch Christof et al. (2020) berichten von einer positiven Haltung Lehramtsstudierender zur Vielfalt von Schüler*innen in Schulen. Die in der vorliegenden Studie Befragten halten die individuelle Förderung von Kindern für eine zentrale Aufgabe von Lehrkräften und erwarten zudem, zukünftig in multiprofessionellen Schulteams tätig zu werden. Diese Erwartungen hinsichtlich der Tätigkeiten und Arbeitsweisen in inklusiven Schulen stimmen mit aktuellen Befunden weiterer Erhebungen mit Lehramtsstudierenden überein. So berichten auch Endres et al. (2020), dass Studierende in der individuellen Förderung von Schüler*innen einen Arbeitsschwerpunkt sehen und davon ausgehen, in inklusiven Schulen mit weiteren Berufsgruppen zusammenzuarbeiten. Die Befürwortung inklusiver Bildungsangebote für alle Schüler*innen sowie die Erwartungen der Befragten, bei ihrer späteren Berufsausübung Kinder mit verschiedenen Diversitätsmerkmalen gemeinsam zu unterrichten und in einem multiprofessionellen Schulteam zu arbeiten, gehen einher mit der Ansicht, dass dem Erwerb ethischer Kompetenzen im Lehramtsstudium ein höherer Stellenwert zukommen sollte, als dies bisher der Fall ist. Eine Studierende kommentiert: „*Sich dezidiert mit [...] Diskriminierungsdimensionen aus bildungswissenschaftlicher oder auch philosophisch-ethischer Perspektive zu befassen, halte ich für essenziell, um einen inklusiven Wandel des Schulsystems zu ermöglichen.*“

Davies und Heyward (2019) berichten, dass angehende Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst mit ethischen Dilemmata in Schulen konfrontiert werden; dementsprechend könnten Praxiserfahrungen die hier erhobenen Einschätzungen beeinflussen. In der vorliegenden Studie wünschen sich Studierende, die bereits schulpraktische Erfahrungen im Praxissemester sammeln konnten oder sich gerade im Praxissemester befinden, keine stärkere Berücksichtigung einer ethischen Grundbildung als Studierende, die das Praxissemester noch vor sich haben. Es kann einerseits angenommen werden, dass der begrenzte Umfang schulpraktischer Erfahrungen, die im Praxissemester gesammelt werden können, nicht zu unterschiedlich wahrgenommenen Ausbildungsbedarfen führt. Möglicherweise ist das Ausmaß von Praxiserfahrungen sogar überhaupt nicht mit einer Sensibilisierung für ethische Themen verknüpft. So konnten Maxwell und Boon (2020) entgegen ihrer Erwartung keinen Zusammenhang zwischen der Berufserfahrung von Lehrkräften und deren ethischer Sensitivität nachweisen. Eine alternative Erklärung für den obigen Befund besteht andererseits in der Annahme, dass Lehramtsstudierende im Praxissemester noch nicht über die notwendigen ethischen Kompetenzen verfügen, um ethische Aspekte herausfordernder schulischer Situationen erkennen und begründet bewerten zu können.

Die vorliegende Erhebung weist verschiedene Studienlimitationen auf. Von allen Lehramtsstudierenden im Master of Education, die um die Beantwortung des Fragebogens gebeten wurden, beteiligten sich 16,7 Prozent. Durch diese geringe Rücklaufquote ist die Aussagekraft der Ergebnisse eingeschränkt. Eine Stichprobenverzerrung könnte darin bestehen, dass die Teilnahmebereitschaft von Studierenden mit einem besonderen Interesse an ethischen Fragen erhöht war. Allerdings entsprachen in der Stichprobe sowohl das Geschlechterverhältnis der Befragten als auch ihre Aufteilung auf verschiedene Studienabschnitte im Master of Education den jeweiligen Verteilungen bei allen angeschriebenen Lehramtsstudierenden. Ein weiterer limitierender Faktor liegt darin, dass die Befragten bei ihren Einschätzungen vermutlich nicht von einem völlig übereinstimmenden Verständnis ethischer Kompetenzen ausgingen. In der Befragung wurde auf die Vorgabe einer explizit normierenden Begriffsdefinition verzichtet, da alle Lehramtsstudierenden im Master of Education an der WWU Münster ein mehrere Lehrveranstaltungen umfassendes, bildungswissenschaftliches Wahlpflichtmodul belegen. In diesem Modul erwerben sie allgemeine philosophische Kompetenzen und werden mit der ethischen Reflexion schu-

lischen Handelns vertraut gemacht. Aus diesem Grund kann bei den Befragten eine geteilte Wissensbasis zur Ethik vorausgesetzt werden, die jedoch aufgrund der je individuellen Rezeption der Lehrinhalte eine Pluralität der subjektiven Konzepte zulässt. In Folgestudien würde es sich daher anbieten, durch eine qualitative Erhebung zu prüfen, ob Lehramtsstudierende nach dem Besuch entsprechender Ausbildungsmodule über vergleichbare begriffliche Konzepte verfügen. Schließlich wurde in dieser explorativen Bedarfserhebung die Einstellung zur schulischen Inklusion lediglich mit einem Einzelitem („Ich finde es richtig, dass Schulen sich zu inklusiven Bildungseinrichtungen entwickeln, die Schüler*innen mit unterschiedlichen Besonderheiten und sonderpädagogischen Förderbedarfen aufnehmen.“) erfasst. Nachdem sich bei den Lehramtsstudierenden Bezüge zwischen ihrer diesbezüglichen Einstellung und dem Wunsch nach einer berufsethischen Ausbildung zeigten, sollte in zukünftigen Studien eine faktorenanalytisch geprüfte Skala eingesetzt werden, um Einstellungen zur Inklusion in Schulen differenzierter erfassen und Zusammenhänge mit wahrgenommenen Ausbildungsbedarfen prüfen zu können.

5 Ausblick

Um ethischen Herausforderungen in inklusiven Schulen angemessen und professionell begegnen zu können, bedarf es einer entsprechenden Qualifizierung von Lehrkräften, die bereits in ihrer universitären Ausbildung beginnt. Dies ist sowohl – wie die vorliegende Studie zeigt – aus Sicht von Lehramtsstudierenden als auch aus Sicht von Fachwissenschaftler*innen (Maxwell et al., 2016) ein Desiderat, aus dem sich folgende zukünftige Forschungs- und Handlungsbedarfe ergeben:

- (1) Bei der Weiterentwicklung des bildungswissenschaftlichen Curriculums in der Lehramtsausbildung stellt sich die Aufgabe, aus dem Fach Philosophie heraus spezifische Lehrformate für Lehramtsstudierende zu konzipieren, die sowohl dem Wunsch nach einer praxisnahen Ausbildung entsprechen als auch das für die Identifikation, Bewertung und Reflexion der ethischen Probleme notwendige Grundlagenwissen vermitteln.
- (2) Im Sinne einer partizipativen Einbindung Studierender in die Entwicklung von Lehramtsstudiengängen sollten nach dieser ersten Bedarfserhebung weitere empirische Studien folgen, um modifizierte Lehrangebote zu evaluieren. Insbesondere ist zu prüfen, ob diese den Wünschen der Studierenden nach einer inklusionsorientierten Erstausbildung besser gerecht werden und angehende Lehrkräfte zur Bewältigung ethischer Herausforderungen in inklusiven Schulen angemessener qualifizieren.
- (3) Aus fachwissenschaftlicher Perspektive müssen ethische Kompetenzen und das Professionsethos als integrale Bestandteile zusammengeführt werden (Biesta, 2015). Es herrscht Einigkeit darüber, dass die ethische Urteilskraft nicht nur für das Ethos (Zutavern, 2021), sondern auch für Entscheidungen und Handlungen von Lehrkräften, in denen dieses Ethos zum Ausdruck kommt, wesentlich ist (Wringe, 2015).
- (4) Aus fachdidaktischer Perspektive sollte der Einsatz von Methoden, durch die sich konkrete schulische Anwendungsbezüge herstellen lassen (z.B. Fallanalysen, Erörterungen ethischer Dilemmata), evaluiert werden (vgl. Quante & Wiedebusch, 2021).

Literatur und Internetquellen

- Bauer, P. & Fabel-Lamla, M. (2020). (Multi-)Professionelle Kooperation in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 91–97). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-010>
- Biesta, G. (2015). How Does a Competent Teacher Become a Good Teacher? On Judgment, Wisdom and Virtuosity in Teaching and Teacher Education. In R. Heilbronn & L. Foreman-Peck (Hrsg.), *Philosophical Perspectives on Teacher Education* (S. 3–22). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118977859.ch1>
- Boon, H. J. & Maxwell, B. (2016). Ethics Education in Australian Preservice Teacher Programs: A Hidden Imperative? *Australian Journal of Teacher Education*, 41 (5), 1–20. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n5.1>
- Bourke, R. (2017). Untangling Optical Illusions: The Moral Dilemmas and Ethics in Assessment Practices. Ethics, Equity, and Inclusive Education. *International Perspectives on Inclusive Education*, 9, 215–237. <https://doi.org/10.1108/S1479-3636201700000090009>
- Brinkmann, M. & Rödel, S.S. (2021). Ethos im Lehrerberuf. Haltung zeigen und Haltung üben. *Journal für LehrerInnenbildung*, 21 (3), 42–62. <https://doi.org/10.35468/jlb-03-2021>
- Christof, E., Obex, T., Pham-Xuan, R., Schauer, G., Schratz, M. & Symeonidis, V. (2020). Professionsspezifische Haltungen in der Lehrer*innenbildung. Was zeigt sich in der Ausbildung? *Journal für LehrerInnenbildung*, 20 (2), 52–65. <https://doi.org/10.25656/01:20533>
- Davies, M. & Heyward, P. (2019). Between a Hard Place and a Hard Place: A Study of Ethical Dilemmas Experienced by Student Teachers while on Practicum. *British Educational Research Journal*, 45 (2), 372–387. <https://doi.org/10.1002/berj.3505>
- Dietrich, J. (2007). Ethische Kompetenz – Philosophische Kriterien für die Klärung eines Begriffsfeldes. In P.H. Breitenstein, V. Steenblock & J. Siebert (Hrsg.), *Geschichte – Kultur – Bildung* (S. 206–220). Siebert.
- Ehrich, L.C., Kimber, M., Millwater, J. & Cranston, N. (2011). Ethical Dilemmas: A Model to Understand Teacher Practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17 (2), 173–185. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.539794>
- Emmerich, M. & Moser, V. (2020). Inklusion, Diversität und Heterogenität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 76–84). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-008>
- Endres, A., Risch, B., Schehl, M. & Weinberger, P. (2020). „Teachers’ Beliefs“: Inklusionsbezogene Überzeugungen von angehenden Lehrkräften hinsichtlich eines gemeinsamen Unterrichts. *QfI – Qualifizierung für Inklusion*, 2 (1). <https://doi.org/10.25656/01:20918>
- Filipiak, A. (2020). Kompetenzmodellierung in inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung. Konstruktion eines kompetenzorientierten Lehrkonzepts zur Entwicklung und Förderung (multiprofessioneller) Kooperationsfähigkeit und -bereitschaft bei Lehramtsstudierenden. *QfI – Qualifizierung für Inklusion*, 2 (1). <https://doi.org/10.25656/01:21948>
- Fischer, C. (2017). Kompetenter Umgang mit Diversität und Inklusion. Anforderungen an die Lehrerbildung im Kontext der Vielfalt von Begabungen, Beeinträchtigungen und Benachteiligungen. In S. Greiten, G. Geber, A. Gruhn & M. Königer (Hrsg.), *Lehrerausbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung* (S.77–92). Waxmann.
- Fuchs, M., Luthiger, H. & Krammer, K. (2018). Berufsethisches Handeln fördern und einfordern – Der Aufbau berufsethischer Kompetenzen in der Ausbildung von Lehrpersonen. In H. R. Schärer & M. Zutavern (Hrsg.), *Das professionelle Ethos*

- von Lehrerinnen und Lehrern. *Perspektiven und Anwendungen* (S. 117–134). Waxmann.
- Gereluk, D. (2020). A Problem-Based Approach in Philosophy of Education. In A. Colgan & B. Maxwell (Hrsg.), *The Importance of Philosophy in Teacher Education. Mapping the Decline and Its Consequencs.* (S. 105–120). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429426827>
- Goldfriedrich, M., Bilz, L. & Fischer, S. M. (2020). Inklusionspädagogische Kompetenzen in der universitären Ausbildung von Grundschullehrkräften: Eine qualitative Inhaltsanalyse von Modulhandbüchern ausgewählter deutscher Studiengänge mit inklusionspädagogischem Profil. *Qfl – Qualifizierung für Inklusion*, 2 (3). <https://doi.org/10.21248/Qfl.35>
- Greiten, S., Geber, G., Gruhn, A. & Köninger, M. (2017). Inklusion als Aufgabe für die Lehrerbildung – Theoretische, institutionelle, curriculare und didaktische Herausforderungen für Hochschulen. In S. Greiten, G. Geber, A. Gruhn & M. Köninger (Hrsg.), *Lehrerbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung* (S. 14–36). Waxmann.
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) & KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2020). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Stand der Umsetzung im Jahr 2020. Gemeinsamer Bericht von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz.* https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_12_10-Zwischenbericht-Umsetzung-Schule-der-Vielfalt.pdf
- Malone, M. (2020). Ethics Education in Teacher Preparation: a Case for Stakeholder Responsibility. *Ethics and Education*, 15 (4), 77–97. <https://doi.org/10.1080/17449642.2019.1700447>
- Massumi, M. (2019). Diversitätssensibilisierung in der Lehrer*innenbildung. In D. Kergel & B. Heidkamp (Hrsg.), *Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre. Prekarisierung und soziale Entkopplung – transdisziplinäre Studien* (S. 153–170). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22400-4_9
- Maxwell, B. & Boon, H. (2020). Adaptation and Validation of a Test of Ethical Sensitivity in Teaching. *Journal of Moral Education*, 50 (3) <https://doi.org/10.1080/03057240.2020.1781070>
- Maxwell, B. & Schwimmer, M. (2016). Professional Ethics Education for Future Teachers: A Narrative Review of the Scholarly Writings. *Journal of Moral Education*, 45 (3), 1–18. <https://doi.org/10.1080/03057240.2016.1204271>
- Maxwell, B., Tremblay-Laprise, A.A., Filion, M., Boon, H., Daly, C., van den Hoven, M., Heilbronn, R., Lenselink, M. & Walters, S. (2016). A Five-Country Survey on Ethics Education in Preservice Teaching Programs. *Journal of Teacher Education*, 67 (2), 135–151. <https://doi.org/10.1177/0022487115624490>
- Melzer, C. & Stahl-Morabito, N. (2018). Planungsmodelle für inklusiven Unterricht. Welche Kompetenzen benötigen Lehramtsstudierende für die zweite Phase der Lehrerbildung? In Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Perspektiven und Herausforderungen für die Lehrerbildung in NRW. Tagungsdokumentation des NRW-Netzwerktreffens im Kontext der Qualitätsoffensive Lehrerbildung in Essen am 23. November 2017* (Schule NRW, April 2018, Sonderheft) (S. 13–16). Ritterbach.
- Müller, K. & Pfrang, A. (2021). Teilhabe lehren und lernen. Zur Bedeutung moralischer Kompetenz in der Lehrkräftebildung. *Qfl – Qualifizierung für Inklusion*, 3 (1). <https://doi.org/10.21248/qfi.59>
- Neumann, P. & Lütje-Klose, B. (2020). Diagnostik in inklusiven Schulen – zwischen Stigmatisierung, Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma und förderorientierter Handlungsplanung. In C. Gresch, P. Kuhl, M. Grosche, C. Sälzer & P. Stanat (Hrsg.),

- Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Einblicke und Entwicklungen* (S. 3–28). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27608-9>
- Orchard, J. L. & Davids, N. (2019). Philosophy for Teachers (P4T) in South Africa – Re-Imagining Provision to Support New Teachers’ Applied Ethical Decision-Making. *Ethics and Education*, 14 (3), 333–350. <https://doi.org/10.1080/17449642.2019.1617392>
- Quante, M. & Wiedebusch, S. (2021). Individuelle Förderung in inklusiven Schulen als ethische Herausforderung: Eine Modellkonzeption zum Erwerb von Ethical Literacy in der Lehramtsausbildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 4 (1), 104–117. <https://doi.org/10.11576/hlz-4004>
- Rödel, S.S., Schauer, G., Christof, E., Agostini, E., Brinkmann, M., Pham Xuan, R., Schratz, M. & Schwarz, J.F. (2022). *Ethos im Lehrberuf (ELBE). Manual zur Übung einer professionellen Haltung. Zum Einsatz im hochschuldidaktischen Kontext*. Gefördert durch die Robert-Bosch-Stiftung. Humboldt-Universität zu Berlin, Universität Innsbruck, Universität für Musik und darstellende Kunst, Wien & Universität Wien. <https://doi.org/10.18452/24680>
- Shortt, D., Reynolds, P., McAteer, M. & Hallett, F. (2015). To Believe, to Think, to Know – to Teach? Ethical Deliberation in Teacher Education. In R. Heilbronn & L. Foreman-Peck (Hrsg.), *Philosophical Perspectives on Teacher Education* (S. 89–108). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118977859.ch6>
- Wagener, U., Reimer, M., Lüschen, I., Schlesier, J. & Moschner, B. (2019). „Krass lehramtsbezogen“ – Lehramtsstudierende wünschen sich mehr Kohärenz in ihrem Studium. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2 (1), 210–226. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-215>
- Wringe, C. (2015). Learning to Teach and Becoming a Teacher: Techne and Phronesis. In R. Heilbronn & L. Foreman-Peck (Hrsg.), *Philosophical Perspectives on Teacher Education* (S. 23–37). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118977859.ch2>
- Zutavern, M. (2021). Professionsethos – die Lehrer*innenbildung ist herausgefordert! *Journal für LehrerInnenbildung*, 21 (3), 14–31. <https://doi.org/10.35468/jlb-03-2021-01>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Wiedebusch, S., Jauch, P. & Quante, M. (2022). Der Erwerb ethischer Kompetenzen in der Lehramtsausbildung aus der Sicht von Studierenden. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 5 (1), 409–425. <https://doi.org/10.11576/hlz-5434>

Eingereicht: 11.05.2022 / Angenommen: 24.10.2022 / Online verfügbar: 20.12.2022

ISSN: 2625–0675



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: The Acquisition of Ethical Skills in Teacher Training from the Perspective of Students

Abstract: The changes to the German school landscape toward a more inclusive educational system are accompanied by a variety of ethical challenges that teachers face when dealing with heterogeneous learning groups, in pursuit of supporting

individual students and in helping them realize their educational opportunities and achieve social participation. In inclusion-oriented teacher training, however, the acquisition of ethical skills has so far been neglected. For the first time, student teachers ($N = 517$) were asked to assess the need and relevance of ethical training in an online survey. Ethical skills were considered necessary by the students for a wide range of school tasks; nevertheless, only 16.7 per cent stated that they had acquired the relevant skills in their previous studies. The imparting of additional teacher skills for working in inclusive schools was also experienced as poorly developed. The students wished for an increase in competence and spoke out in favor of the teaching of ethical competences taking on a higher priority in future teacher training courses. They stated that the primary learning and competency goals were to be able to critically reflect on ethical decisions and justify them with arguments in communication with others. Application-related training was clearly preferred to the acquisition of basic ethical knowledge. Experiences in the practical semester had no influence on the desire to acquire ethical skills in teacher training. However, correlations were found with a positive attitude towards school inclusion and with expectations regarding various activities and working methods of teachers in inclusive schools. Overall, the results demonstrate that student teachers do not feel adequately prepared for the ethical dimension of their pedagogical actions in inclusive schools. Their desire for a professional ethics qualification in the initial university education should be taken into account in future course developments.

Keywords: ethics; ethical competence; teacher training; competence acquisition; inclusion; school