

Ute Bender & Anke Hertrampf

Fachbezogene moralische Überzeugungen von Lehrpersonen in der Ernährungs- und Verbraucherbildung (EVB)

Der Beitrag geht der Frage nach, ob es erforderlich sei, dass Lehrpersonen der Ernährungs- und Verbraucherbildung im Kontext einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung bestimmte moralische Überzeugungen (Beliefs) vertreten. Die Frage wird auf professionstheoretischer und fachdidaktischer Basis diskutiert und eine stärkere Verflechtung von Beliefs und professionellem Wissen vorgeschlagen.

Schlüsselwörter: Ernährungs- und Verbraucherbildung, Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Beliefs, Professionsmodelle, Berufsmoral

1 Moralische Aspekte der EVB

Lehrpersonen in der Ernährungs- und Verbraucherbildung (EVB) bzw. Ernährungs- und Konsumbildung unterstützen den Aufbau von fachlichen Kompetenzen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler. Solche Kompetenzen werden durch Lehrpläne festgelegt; aus fachdidaktischer Perspektive wurden zudem insbesondere im Rahmen des Projekts REVIS (Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen, 2003-2005) Bildungsziele und Kompetenzen entwickelt. Gemäß REVIS zeigt die EVB unter anderem mit der Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) wichtige Überschneidungen (Fachgruppe Ernährung und Verbraucherbildung, 2005; Schlegel-Matthies, 2013). Im Schnittbereich zwischen BNE und EVB liegt beispielweise das neunte Bildungsziel von REVIS, das auf einen nachhaltigen Lebensstil abhebt. Das Ziel ist u.a. durch die Kompetenz konkretisiert, dass die Schülerinnen und Schüler, „die Fähigkeit entwickeln, Verantwortung in Nachhaltigkeitsprozessen übernehmen zu können“ (Fachgruppe Ernährung und Verbraucherbildung, 2005, S. 28).

Auch wenn die hier beispielhaft zitierte Formulierung sicherlich gewisse Interpretationsspielräume beinhaltet, bildet sie mit dem Bezug auf die „Verantwortung in Nachhaltigkeitsprozessen“ moralische bzw. ethische Komponenten der EVB ab (zur Begriffsdefinition, siehe Kap. 2): Dokumente der Vereinten Nationen zu Nachhaltiger Entwicklung und BNE verweisen übereinstimmend auf moralische Aspekte dieser Bereiche, insbesondere auf die inter- und intragenerationelle Ge-

Beliefs von Lehrpersonen in der EVB

rechtigkeit, und benennen die Verantwortung, die Individuen, Institutionen und Gesellschaften hierbei tragen (EPD-97/CONF.401/CLD.1, 1997).

Welche Folgen haben diese moralischen Implikationen der EVB für Lehrpersonen in dieser Domäne und für deren Ausbildung? Oder anders gefragt: Sollten Lehrpersonen in der EVB bestimmte fachbezogene moralische Überzeugungen vertreten und realisieren? Sollten sie beispielsweise überzeugt sein, dass es wichtig sei, sich im Konsumverhalten für soziale Gerechtigkeit einzusetzen, dies gegenüber Schülerinnen und Schülern vertreten und, wann immer möglich, konsequenterweise nur Fair Trade-Produkte bei der unterrichtlichen Nahrungszubereitung verwenden? Aus professionstheoretischer und fachdidaktischer Sicht wäre in der Folge zu diskutieren, ob es notwendig wäre, Empfehlungen für fachbezogene moralische Überzeugungen von EVB-Lehrpersonen zu formulieren, die als konkrete Leitlinien für deren Handeln in Schule und Unterricht gelten könnten?

Zur Beantwortung dieser Leitfrage des vorliegenden Beitrags ist, nach Klärung der zentralen Begriffe, auf Forschungen zu berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrpersonen, professionstheoretische Konzepte sowie entsprechende empirische Forschungen zurückzugreifen, um daraus dann fachbezogene Schlussfolgerungen für die EVB zu ziehen. Dabei konzentriert sich der vorliegende Beitrag auf moralische Implikationen von EVB und BNE und weniger auf die Gesundheitsbildung. Die grundsätzlichen Interpretationen und Schlussfolgerungen lassen sich jedoch auch auf diesen Bereich übertragen.

2 Definitionen zentraler Begriffe

Neben den Begriffen „Moral“ und „Ethik“ gehört vor allem der Ausdruck „beliefs“ zu den wichtigen Begriffen des vorliegenden Beitrags:

- „Moral“, „moralisch“ und „Ethik“, „ethisch“ werden oft synonym gebraucht und richten sich, sehr allgemein ausgedrückt, auf das „Anliegen, Handeln an Grundsätzen zu orientieren und dafür Bezugszusammenhänge anzugeben“ (Schumacher, 2013, S. 41; vgl. Schlegel-Matthies, 2013). Neben diesem gemeinsamen Inhalt lassen sich „Moral“ und „Ethik“ im Anschluss an Schumacher (2013, S. 41) durch zwei Gesichtspunkte voneinander abgrenzen: „Zum einen *tendiert* Moral zur Vereinzelung“ (Schumacher, 2013, S. 41; Hervorh. i. Orig.). Der Begriff bezieht sich somit häufig auf die Entwicklung von einzelnen Menschen, und moralische Grundsätze sollen Individuen einen Rahmen zur Orientierung geben, wohingegen Ethik und ethische Überlegungen eher abstrakt und allgemeiner ausgerichtet sind. Zum zweiten bezeichnet „Moral“ nach Schumacher (2013) in eher deskriptiver Manier, welche Regeln des Verhaltens und Handelns in einer Gesellschaft als „richtig“ oder „gut“ anerkannt werden. „Ethik“ hingegen zielt auf (wissenschaft-

liche) Begründungen ab sowie auf Forschungen, die dazu dienen, allgemeine Bedingungen und Bezugspunkte für das Handeln zu entwickeln.

- In internationalen Publikationen zur Professionalität von Lehrpersonen wird mit Blick auf die berufsbezogenen Überzeugungen häufig der Ausdruck „beliefs“ genutzt. Der vorliegende Beitrag folgt in seinem Begriffsverständnis Reusser, Elber und Pauli (2011), die berufsbezogene „beliefs“ und „Überzeugungen“ synonym gebrauchen.
- Beliefs sind „affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellungen über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden (sich selbst) sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung und Erziehung, welche für wahr oder wertvoll gehalten werden und ihrem berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung geben“ (Reusser, Pauli & Elmer, 2011, S. 478).

3 Forschungen zu Beliefs

Diese sehr umfassende Definition zeigt, wie diffus der Begriff der Beliefs theoretisch konstruiert wird: Letztlich ist eine Abgrenzung zu den motivationalen und emotionalen Komponenten professioneller Kompetenz, sowie der Selbstregulation, nicht so eindeutig, wie Professionsmodelle – etwa das Modell von Baumert und Kunter (2011) – dies suggerieren (siehe Abb. 1).

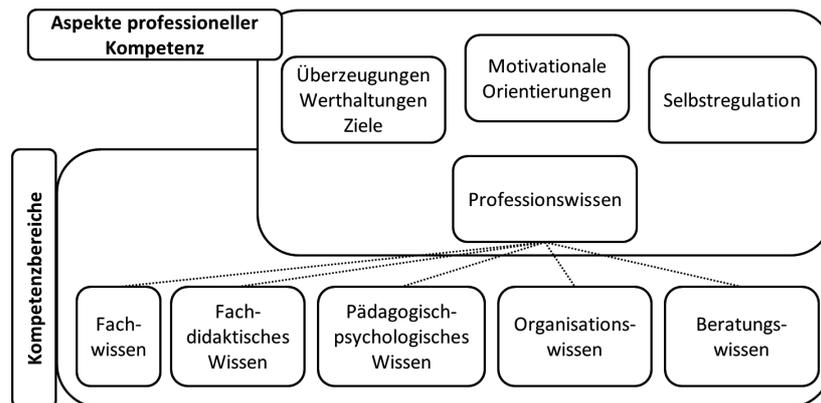


Abb. 1: Professionelle Kompetenz von Lehrpersonen (Quelle: Eigene Darstellung nach Baumert & Kunter, 2011, S. 32; vgl. Baumert & Kunter, 2006)

Auch die strikte Abgrenzung der Beliefs gegenüber dem Professionswissen von Lehrpersonen ist umstritten und kaum klar zu treffen. Gemäß dieser Unterschei-

Beliefs von Lehrpersonen in der EVB

dung besteht für Wissen und für Beliefs vor allem ein unterschiedlicher Rechtfertigungsanspruch: Beim Wissen wird erwartet, dass es widerspruchsfrei aufgebaut ist und professionell begründet werden kann – bei den Beliefs bestehen solche Erwartungen nicht (Baumert & Kunter, 2011, S. 41; Richardson, 2003). Die Unterscheidung bleibt aber diffus: *Zum einen* ist in den Ausführungen zum Wissen von Lehrpersonen häufig auch vom so genannten „praktischen Wissen“ die Rede, das sich auf das unmittelbare Handeln der Lehrpersonen richtet. Gerade das „praktische Wissen“ kann per Definition, anders als das „formalisierte“ deklarative Wissen, nicht immer argumentativ schlüssig und widerspruchsfrei zum Ausdruck gebracht werden (Brandl, 2004). *Zum zweiten* wird in zentralen Theorien zum Wissen von Lehrpersonen, insbesondere in der vielfach verwendeten Topologie des Wissens von Shulman (1986) nicht eindeutig zwischen Wissen und Beliefs unterschieden. Ähnliches findet sich bei Bromme (1997), wenn er von einer „Philosophie des Faches“ spricht. Nach Bromme (1997, S. 196) umfasst die Philosophie des Faches „Wertvorstellungen“ und „normative Elemente“, die sich auf das Fach beziehen und nicht vom Wissen zu trennen seien. An anderer Stelle sprechen Bromme und Haag (2008, S. 808) im Kontext der Philosophie des Faches auch von „Überzeugungen“ der Lehrpersonen (Bromme & Haag, 2008, S. 808). Demnach würden fachbezogene moralische Überzeugungen, zumindest teilweise, nach Bromme zur Philosophie des Faches gehören und wären eng mit dem fachlichen Wissen verbunden oder sogar Teil dieses Wissens. Die analytische Trennung zwischen Wissen und Beliefs bleibt aus professionstheoretischer Sicht somit fragil.

Dieser Befund hängt auch damit zusammen, dass sich Beliefs von Lehrpersonen auf höchst verschiedene Inhalte beziehen können. Reusser, Pauli und Elber (2011, S. 485) unterscheiden drei Bereiche von Beliefs: „*Epistemologische* Überzeugungen zu Lerninhalten und Prozessen, *Personenbezogene* Überzeugungen zu Lehrkräften und Schülern, *Kontextbezogene* Überzeugungen zu Schule und Gesellschaft“ (Hervorh. i. Org.). Beliefs stellen außerdem einen wichtigen Teil der Berufsmoral von Lehrpersonen dar und sind mit übergeordneten „Werthaltungen“ verbunden (Baumert & Kunter, 2006, 2011, siehe Abb. 1). Zur genaueren Beschreibung dieser „Werthaltungen“ verweisen sowohl Baumert und Kunter (2006) als auch Reusser, Pauli und Elmer (2011) auf Osers Konzept der Berufsmoral von Lehrpersonen (Oser, 1998). Anders als bei Bromme (1997) bzw. Bromme und Haag (2008) werden moralische fachbezogene Überzeugungen, die für den vorliegenden Beitrag von Interesse sind, hier weniger den Beliefs bzw. Überzeugungen von Lehrpersonen zugeordnet als vielmehr der Berufsmoral.

Wichtig für die Lehrer- und Lehrerinnenbildung ist natürlich die Frage, ob sich Beliefs im Verlauf der Aus- und Weiterbildung beeinflussen und verändern lassen. Da sie häufig schon vor der Ausbildung biografisch erworben wurden, erweisen sie sich als tendenziell robust (Biedermann, Brühwiler & Krattenmacher, 2012; Richardson, 2003). Ob Beeinflussungen möglich sind, hängt vom Gegenstandsreich der Beliefs und zahlreichen anderen Faktoren ab. Zumindest für die Beliefs

zum Lehren und Lernen von Mathematik deuten Forschungen an, dass Veränderungen nicht unmöglich sind, falls gezielt und längerfristig daran gearbeitet wird. Dabei ist insbesondere auf den wichtigen Einfluss zu verweisen, den die gemeinsam vertretenen Überzeugungen der Dozierenden an der jeweiligen Hochschule („shared beliefs“) zu haben scheinen (Steinmann & Oser, 2012).

Über das Skizzierte hinaus zeigen sich in den einschlägigen Forschungen trotz aller Unterschiede tendenziell mindestens drei Übereinstimmungen:

- Wie der Begriff schon aussagt, sind berufsbezogene Überzeugungen von Lehrpersonen eindeutig „nur“ auf die Handlungsfelder Unterricht und Schule bezogen. Die damit verbundenen Verpflichtungen gelten folglich räumlich, zeitlich und inhaltlich eingeschränkt (Baumert & Kunter, 2006).
- Die Überzeugungen der Lehrpersonen haben prinzipiell erhebliche Auswirkungen auf didaktische Entscheidungen und das konkrete Handeln von Lehrpersonen: „*Beliefs matter*“ (Reusser, Pauli & Elmer, 2011, S. 489; Hervorh. i. Orig.).
- Aktuelle Professionsmodelle und Forschungen aus Erziehungswissenschaft, Psychologie und Fachdidaktik im deutschsprachigen Raum beinhalten wenige Aussagen zu moralischen Beliefs von Lehrpersonen. Solche Beliefs werden als Komponenten des Berufsethos angesehen. Eine Ausnahme stellt das Konzept der Philosophie des Faches nach Bromme (1997) dar.

Angesichts der Bedeutung, welche die Beliefs von Lehrpersonen für deren Unterricht haben, und angesichts des Befundes, dass gerade moralische Komponenten in der EVB im Kontext mit BNE eine wichtige Rolle spielen (siehe Kap. 1), scheint es notwendig, sich im fachdidaktischen Diskurs vermehrt mit den fachbezogenen moralischen Beliefs zu befassen. Für diesen Diskurs sind möglicherweise Professionsmodelle hilfreich, die für Lehrpersonen im Bereich BNE entwickelt wurden. Eines der Modelle soll im Folgenden skizziert und diskutiert werden.

4 Überzeugungen von Lehrpersonen im Bereich BNE

4.1 Das Kompetenzmodell des CSCT-Projekts

Mit den spezifischen Kompetenzen, über die Lehrende im Bereich BNE verfügen sollten, befassen sich verschiedene Modelle, unter anderem nehmen sie dabei auch auf die Überzeugungen von Lehrpersonen Bezug (Adomßent & Hoffmann, 2013; CSCT-Projekt, 2008; UN, 2011). Das für den vorliegenden Beitrag ausgewählte Kompetenzmodell, „Competencies for Education for Sustainable Development

Beliefs von Lehrpersonen in der EVB

Teachers (CSCT)“, wurde innerhalb des europäischen Comenius 2.1 Projekts entwickelt und steht in engem Bezug zu dem österreichischen KOM-BiNE-Projekt (Kompetenzen für Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Rauch, Streissler & Steiner, 2008). Unter den drei oben genannten Modellen ist es das einzige, welches stellenweise auf professionstheoretische Forschungen zum Lehrerberuf verweist. Die Kompetenzen wurden in Expertengruppen entwickelt (CSCT-Project, 2008, S. 2).

Der Bereich „Values and Ethics“ zählt im CSCT-Modell zu insgesamt fünf Kompetenzbereichen von Lehrpersonen, wobei deren wechselseitige Verbindung betont wird. Die Wichtigkeit von Kompetenzen in diesem Bereich wird im Modell damit begründet, dass Gerechtigkeit und andere Werte gemäß dem Verständnis der UN eine bedeutsame Rolle in BNE spielen (CSCT-Project, 2008, S. 42f; S. 54). Jeder der Kompetenzbereiche wird aus drei verschiedenen Perspektiven beleuchtet: Welche Kompetenzen braucht die Lehrperson als Individuum, welche braucht sie mit Blick auf die Institution Schule und welche als Mitglied der Gesellschaft? Auch die Kompetenzen zu Values and Ethics werden diesen Perspektiven zugeordnet (CSCT-Project, 2008, S. 54f.). Kritisch ist allerdings zu bemerken, dass die Zuordnung nicht immer nachvollziehbar erscheint. Zudem werden die Kompetenzen im Bereich Values and Ethics nicht wissenschaftlich begründet.

Der Kompetenzkatalog geht davon aus, dass Lehrpersonen von den Prinzipien, die laut CSCT-Projekt einer Nachhaltigen Entwicklung (NE) zugrunde liegen, überzeugt sind. Von ihnen wird erwartet, dass sie sowohl in Unterricht und Schule als auch außerhalb („in personal... life“, CSCT-Project, 2008, S. 54) als Vorbilder für die Werte Respekt und Würde auftreten. Zugleich berücksichtigen die Kompetenzen, dass Lehrpersonen sich der mit NE verbundenen unterschiedlichen gesellschaftlichen Interessen, ebenso wie der eigenen Überzeugungen, bewusst sein sollten. Folgerichtig sei die Toleranz von Lehrpersonen gegenüber Schülerinnen und Schülern mit anderen Überzeugungen unabdingbar. Darüber hinaus umfassen die Kompetenzen den Anspruch, dass Lehrpersonen an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen und politischen Veränderungen bezüglich NE engagiert teilnehmen und die Schülerinnen und Schüler hierzu befähigen.

Die Ausführungen zeigen, dass die im CSCT-Modell erwarteten Kompetenzen das Handlungsfeld Unterricht und Schule überschreiten. Damit widerspricht das Modell ganz grundsätzlich anderen Konzepten der Professionalisierungsforschung für Lehrpersonen: Dort nämlich beziehen sich Beliefs ausschliesslich auf die professionellen Handlungsfelder (siehe Kap. 3), etwa mit der Begründung, Lehrpersonen nicht überfordern zu wollen (Baumert & Kunter, 2006).

Nach dem CSCT-Modell spiegelt sich im pädagogischen Zusammenhang mit Values and Ethics bzw. Beliefs die Persönlichkeit der Lehrenden wider. Der Kern der Erziehung liege in der „Person“ der/des Lehrenden; sie sei das stärkste „Instrument“ (CSCT-Project, 2008, S. 47, S. 54). Lehrpersonen sollten als Vorbilder wirken. Solche Formulierungen widersprechen wiederum in basaler Weise dem

Paradigma von Kompetenzmodellen, gemäß derer „Kompetenzen“ im Sinne von Weinert (2001) erlernbar sind. Schon qua Begriff grenzen sich *Kompetenzmodelle* von Modellen ab, die der Persönlichkeit der Lehrperson maßgeblichen Einfluss auf die Qualität des unterrichtlichen und schulischen Handelns zuschreiben wollen (Baumert & Kunter, 2006; Frey & Jung, 2011). Der Kompetenzansatz wird im CSCT-Modell also (zumindest) hinsichtlich des Bereichs Values and Ethics nicht stringent durchgehalten.

4.2 Folgerungen für die Formulierung von moralischen Beliefs

Im Vorstehenden wird ersichtlich, dass im CSCT-Project damit begonnen wird, einen bestimmten Kodex zu formulieren: Das CSCT-Modell normiert die grundlegenden Überzeugungen, die eine BNE-Lehrperson zu teilen habe. Im Ganzen ist es stark präskriptiv ausgerichtet, um die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zugunsten von BNE zu verändern (CSCT-Project, 2008, S. 1, S. 42f). Gleichwohl berücksichtigt das Modell, dass im Kontext von NE divergente gesellschaftliche Interessen sowie individuelle Beliefs aufeinandertreffen und dass BNE-Lehrpersonen auf der Grundlage ihrer grundsätzlichen Zustimmung zu den Prinzipien einer NE zu individuell unterschiedlichen konkreten Entscheidungen und Handlungen in Unterricht und Schule (und außerhalb) gelangen könnten. Auch ein *fachspezifischer moralischer Kodex in der EVB* könnte selbstverständlich nicht hinter diese Paradigmen einer demokratischen Gesellschaft, zu denen ebenso die Bejahung heterogener wissenschaftlicher Diskurse gehört, zurückfallen. Vor diesem Hintergrund scheint sogar angebracht, Lehrpersonen der EVB zu ermutigen, kontroverse Diskurse im Unterricht nicht nur zuzulassen, sondern aktiv zu fördern.

Sofern die fachdidaktische Scientific Community der EVB allerdings über angestrebte *Kompetenzen* von Lehrpersonen diskutiert, kann dem Ansatz des CSCT-Modells nicht mehr gefolgt werden, da dieses mehr oder weniger explizit auf einem Persönlichkeitsansatz basiert. Vor dem Hintergrund anderer professionsbezogener Forschungen ist zudem der pauschale Hinweis auf die Vorbild-Wirkung von Lehrpersonen im Kontext von fachbezogenen Überzeugungen als problematisch anzusehen (Sanger & Osguthorpe, 2013). Ob Jugendliche ihre Lehrperson als Vorbild für die Modellierung von Überzeugungen akzeptieren, ist ja keineswegs sicher. Die Vorbildwirkung einer Lehrperson, wenn sie denn stattfindet, liegt vermutlich auch weniger darin, Werte wie Respekt und Würde zu modellieren (siehe Kap. 4.1), sondern konkrete moralisch vorbildliche Handlungen zu vollziehen oder zu offenen, reflektierten Diskussionen über Werte einzuladen. Darüber hinaus sollten die Studierenden weitere didaktische Vorgehensweisen für eine moralische Bildung erkennen (und anzuwenden lernen). Die Befunde von Sanger und Osguthorpe (2013) lassen sich durch Forschungsergebnisse aus solchen Fächern ergänzen, bei denen fachbezogene moralische Beliefs von Lehrpersonen eine noch größere Rolle spielen als in der EVB: Religion und Ethik. Befragungen von

Beliefs von Lehrpersonen in der EVB

Religionslehrenden an deutschen Schulen zeigen, dass diese gerade nicht anstreben, die eigene „authentische“, „gelebte Religion“ im Unterricht modellhaft herauszustellen, sondern vielmehr versuchen, ihre individuellen religionsbezogenen Reflexionsprozesse darzulegen (Pirner, 2013, S. 211). Vor diesem Hintergrund käme es also weniger darauf an, dass Lehrpersonen fähig wären, als Vorbilder für moralische Überzeugungen in der EVB bzw. BNE zu wirken. Einem kompetenzorientierten Ansatz der Lehrerinnen- und Lehrerbildung entspräche eher, wenn greifbare didaktische Wege der moralischen Bildung aufgezeigt würden, die von (angehenden) Lehrpersonen aktiv erworben werden könnten.

Die Ausrichtung auf erlernbare Kompetenzen würde (angehende) Lehrpersonen auch darin unterstützen, zwischen ihren *professions-* bzw. fachbezogenen moralischen Überzeugungen und ihren *persönlichen* Überzeugungen bewusst zu unterscheiden, um sich einerseits nicht selbst zu überfordern und andererseits gegenüber den heterogenen Meinungen von Lernenden im Unterricht offen bleiben zu können (Tirri, Husu & Kansanen, 1999). Fachspezifische moralische Erwartungen an Lehrpersonen der EVB können nicht implizieren, aus diesen „moralische Helden und Heldinnen“ des Alltags zu machen, wie Oser (1998, S. 9) dies mit Blick auf die Berufsmoral von Lehrpersonen pointiert zum Ausdruck bringt. Im Vorstehenden wurde bereits erwähnt, dass das Konzept von Oser (1998) eine zentrale Referenztheorie für professionstheoretische Forschungen darstellt (siehe Kap. 3). Welche Anregungen können sich hieraus zur Beantwortung der Leitfrage des vorliegenden Beitrags ergeben?

5 Das Konzept der Berufsmoral von Lehrpersonen

5.1 Das Konzept der Berufsmoral nach Oser (1998)

Das Konzept der Berufsmoral wurde von der Forschungsgruppe um Oser (1998) teils empirisch-induktiv, teils theoretisch entwickelt. Die Berufsmoral ist dabei durch drei „Wertkonstrukte“ gekennzeichnet: Fürsorglichkeit, Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit (Oser 1998, S. 43ff). Sie fungieren als widersprüchliche „Verpflichtungsaspekte“ für das Handeln von Lehrpersonen und sind in konkreten Anforderungssituationen in Schule und Unterricht jeweils neu in eine Balance zu bringen. Die Berufsmoral wird explizit nicht als Charakter- bzw. Persönlichkeitsmerkmal konzipiert, sondern mit konkret erlernbaren Kompetenzen verbunden, welche die Lehrperson u.a. dazu befähigen, jene Balance herzustellen und mit den Schülerinnen und Schülern auszuhandeln. Maßgeblich hierfür sind die sogenannten „realistischen Diskurse“ zwischen Lehrenden und Lernenden. Als „realistisch“ werden die Diskurse bezeichnet, weil sie sich an realen Fragen des Schulalltags entzünden. Die Lehrpersonen sollten in der Lage sein, am „Runden Tisch“ ethische Fragen intensiv zu erörtern und die dabei tangierten Widersprüche zwischen Ge-

rechtigkeit, Fürsorge und Wahrhaftigkeit zu klären. Die drei Verpflichtungsaspekte sind dabei nie endgültig zu priorisieren, sondern prinzipiell nur situationsbezogen auszubalancieren. Schülerinnen und Schülern wird die notwendige Diskursfähigkeit zugemutet und zugetraut (Oser, 1998, S. 89). Kernidee der realistischen Diskurse ist, den Heranwachsenden größtmögliche Verantwortung für sich selbst zu übergeben.

Selbstverständlich vollzieht sich moralische Bildung nach Oser nicht nur mittels realistischer Diskurse, sondern mit Hilfe weiterer „Kompetenzprofile“ von Lehrpersonen (Oser & Sapienza, 2010): Neben der Diskursfähigkeit ist Wissen über das Zustandekommen moralischer Entscheidungen und über Ethik gefragt; ebenso die didaktische Kompetenz, solches Wissen auf Seiten der Lernenden aufzubauen. Darüber hinaus sollten Lehrpersonen sensibel sein für moralisch fragwürdiges Verhalten. Um den Stand der moralischen Entwicklung der Lernenden zu erkennen, benötigen sie diagnostische Kompetenzen. Außerdem sollten sie prosoziales Verhalten der Lernenden fördern können.

Die drei Verpflichtungsaspekte und auch die moralbezogenen Kompetenzprofile von Lehrpersonen beziehen und begrenzen sich auf das professionelle Entscheiden und Handeln in den Handlungsfeldern Unterricht und Schule (Oser & Bauder, 2013). Dort sind Lehrpersonen für das erfolgreiche Lernen ihrer Schülerinnen und Schüler zuständig („entitlement“). Für ihr Entscheiden und Handeln in Unterricht und Schule können sie verantwortlich bzw. haftbar gemacht werden („accountability“). Dieser Verpflichtung gegenüber den Schülerinnen und Schülern dürfen sie sich nicht entziehen („availability“). Zudem sollten Lehrpersonen in die Professionsgemeinschaft so integriert sein, dass diese sowohl Unterstützung als auch eine gewisse Kontrolle ihres Handelns ausüben kann („professional community“). Aus gesellschaftlicher Sicht wird damit ein erheblicher normativer Anspruch an Lehrpersonen gerichtet.

5.2 Folgerungen für die Formulierung von moralischen Beliefs

Die Forschungsgruppe um Oser formuliert keine Aussagen zur EVB, doch das Konzept der Berufsmoral und die weiteren Ausführungen beanspruchen, auch für Fachlehrpersonen relevant zu sein. Das Konzept sieht vor, dass ethosrelevante Entscheidungen, falls nötig, gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern getroffen und Argumente intensiv ausgefochten werden. Eine Lehrperson, die in der EVB beispielsweise weitgehend auf die Zubereitung von Fleisch im Unterricht verzichten möchte, weil sie selbst von dieser Entscheidung überzeugt ist, hätte mit den Schülerinnen und Schülern (vermutlich) einen realistischen Diskurs zu führen, da einige Lernende (vermutlich) damit nicht einverstanden wären. Zugleich erwartet das Diskurskonzept von Lehrpersonen, sich weder an persönliche fachbezogene Beliefs noch an andere fixierte moralische Regeln zu klammern, sondern fachbe-

Beliefs von Lehrpersonen in der EVB

zogene moralische Entscheidungen situations- und personenbezogen mit den Lernenden auszuhandeln.

Welche Unterstützung erhalten Lehrpersonen dabei? Nach Oser und Bauder (2013) bekommen sie diese von der Professional Community, im Falle des obigen Beispiels also von den Kolleginnen und Kollegen des Faches. Diese würden der Lehrperson gegebenenfalls helfen, auch unpopuläre Entscheidungen in Diskursen mit den Schülerinnen und Schülern zu vertreten. Zugleich übt die Community eine Kontrollfunktion aus: Lehrpersonen müssen ihre Entscheidungen nicht nur gegenüber Heranwachsenden rechtfertigen können, sondern auch vor erwachsenen Professionellen. Dogmatisch starres Agieren der Lehrperson wird dadurch ebenso ausgeschlossen wie andere Entscheidungen oder Handlungen, die aus fachlicher Sicht bedenklich wären. Ein fachspezifischer moralischer Kodex (siehe Eingangsfrage) könnte gemäß Oser somit nicht dazu dienen, Lehrpersonen konkrete Anleitungen zu geben, wie fachbezogene moralische Beliefs inhaltlich längerfristig festzulegen seien.

6 Folgerungen für die Bildung von Lehrpersonen

In Folge dieser Überlegungen gewinnt die Thematisierung von fachbezogenen moralischen Beliefs der Studierenden einen hohen Stellenwert: Gespräche in Hochschulveranstaltungen sind sicherlich ein wichtiger, wenngleich nicht der einzige methodische Weg (Biedermann, Brühwiler & Krattenmacher, 2012; Lundberg & Levin, 2003). Angesichts der teilweise starken persönlichen Relevanz von Beliefs erfordern solche Gespräche ausgeprägte hochschuldidaktische Sensibilität. Nach Sanger und Osguthorpe (2013) sind sie durch hohen gegenseitigen Respekt zu kennzeichnen, was jedoch keineswegs bedeutet, alle Überzeugungen der Studierenden zu akzeptieren. Stattdessen werden Lehrende an der Hochschule, ebenso wie Lehrpersonen an der Schule, aufgefordert, Studierende (bzw. Schülerinnen und Schüler) zu unterstützen, ihre Beliefs weiter zu entwickeln und höherer Rationalität zuzuführen. „Respect“ als Prinzip wird auf diese Weise durch das Prinzip „Care“ ergänzt (Sanger & Osguthorpe, 2013, S. 174).

Diskurse in der EVB erfordern angesichts der inhaltlichen Komplexität der Domäne ein erhebliches Fachwissen. Weil Entscheidungen und Handlungen in den Bereichen Ernährung und Konsum darüber hinaus hoch situativ und individualisiert verlaufen und zugleich häufig emotional besetzt sind, ist mit Blick auf die Heranwachsenden auch fachdidaktisches und pädagogisch-psychologisches Wissen von Lehrpersonen gefragt. Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung folgt daraus, dass die Reflexion der eigenen Beliefs eng mit dem Erwerb der verschiedenen Arten des professionellen Wissens zu verbinden ist. Der „individuelle Richtigkeitsglaube“ der Lehrpersonen hinsichtlich ihrer eigenen Beliefs (Baumert & Kunter, 2011, S. 41), würde für zahlreiche fachbezogene moralische Beliefs in der

EBV also gerade *nicht* genügen. Lehrpersonen sollten in der Lage sein, sich diese Beliefs nicht nur bewusst zu machen, sondern sie wissenschaftlich darzulegen. Dies bedeutet, dass die (ohnehin durchlässige) analytische Abgrenzung der Beliefs gegenüber den verschiedenen Formen des Wissens (siehe Abb. 1), wie sie in der Professionsforschung vorgenommen wird, auf der praktischen Ebene der Aus- und Weiterbildung gezielt zu überschreiten ist. Zwar sind fachbezogene moralische Beliefs aufgrund ihrer stark normativen Ausrichtung nicht gleichzusetzen mit dem fachbezogenen Wissen, aber sie sind auch nicht jenseits jeglicher rationaler Begründungsverpflichtung anzusiedeln.

7 Fazit

Da die Beliefs von Lehrpersonen den Unterricht nachweislich stark beeinflussen, sollten sie angesichts der gesellschaftlichen Verantwortung für die heranwachsende Generation nicht der individuellen Beliebigkeit überlassen bleiben. Die hohe Bedeutung kann aber nicht dazu führen, bestimmte fachbezogene moralische Überzeugungen, vor allem zur NE, präskriptiv für Lehrpersonen oder für Dozierende der EVB (im Sinne von „shared beliefs“) inhaltlich festzulegen. Beides würde professionstheoretischen Erkenntnissen, insbesondere einschlägigen Kompetenzmodellen in der Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik, widersprechen; außerdem stünde dies im Widerspruch zu den Paradigmen des offenen wissenschaftlichen und demokratischen gesellschaftlichen Diskurses. Stattdessen haben sich fachbezogene moralische (wie auch andere) Beliefs von Lehrenden der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Expertise zu stellen und in der Community argumentativ zu bewähren bzw. in Diskussionen mit anderen Professionellen weiterzuentwickeln. Ein erhebliches Forschungsdesiderat bleibt die Frage, inwieweit sich moralische Beliefs unter diesen Bedingungen verändern lassen.

Literatur

- AdomBent, M. & Hoffmann, T. (2013). *The concept of competencies in the context of Education for Sustainable Development (ESD)*.
[<http://esd-expert.net/materials/concept-papers/>].
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COAKTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften* (S. 31-53). Münster: Waxmann.
- Biedermann, H., Brühwiler & C. Krattenmacher, S. (2012). Lernangebote in der Lehrerbildung und Überzeugungen zum Lehren und Lernen. Beziehungsanalysen bei angehenden Lehrpersonen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(4), 460-475.

Beliefs von Lehrpersonen in der EVB

- Blömeke, S., Müller, C., Felbrich, A. & Kaiser, G. (2008). Epistemologische Überzeugungen zur Mathematik. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer* (S. 219-246). Münster: Waxmann.
- Brandl, W. (2004). *Portfolio – Wandel in der Lernkultur und Lehrerbildung?* Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung. Band 5. Universität Paderborn.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Enzyklopädie der Psychologie (Serie I, Bd. 3; S. 177-212). Göttingen: Hogrefe.
- Bromme, R. & Haag, L. (2008). Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 803-819). Wiesbaden: VS Verlag.
- CSCT-Project, Curriculum, Sustainable development, Competences, Teacher training (2008). *Competencies for ESD (Education for Sustainable Development) teachers*. Handbook. Brüssel: CSCT. [www.csct-project.org].
- EPD-97/CONF.401/CLD.1 (1997). *United Nations educational scientific and cultural organization: Educating for a sustainable future: A transdisciplinary vision for concerted action*. [www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_a/popups/mod01t05s01.html].
- Fachgruppe Ernährung und Verbraucherbildung (2005). *Schlussbericht: REVIS Modellprojekt. 2003-2005*. Universität Paderborn. [www.evb-online.de/evb_revis_schlussbericht.ph].
- Frey, A & Jung, C. (2011). Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 540-572). Münster: Waxmann.
- Lundeberg, M.A. & Levin, B.B. (2003). Prompting the Development of Preservice Teachers' Beliefs through Cases, Action Research, Problem-based Learning, and Technology. In J. Raths, J. McAninch & C. Amy (Hrsg.), *Teacher beliefs and classroom performance: The impact of teacher education* (S. 23-42). Charlotte, NC: Information Age.
- Oser, F. (1998). *Ethos - die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. Opladen: Leske und Budrich.
- Oser, F. (2013). Kompetenzen der Lehrenden und Auszubildenden. Ein Ressourcenmodell. In F. Oser, T. Bauder, P. Salzmann & S. Heinzer (Hrsg.), *Ohne Kompetenz keine Qualität* (S. 29-65). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oser F. & Bauder, T. (2013). Einleitung: „Professional Minds“ – Ein Fribourger Forschungsprogramm. In F. Oser, T. Bauder, P. Salzmann & S. Heinzer (Hrsg.), *Ohne Kompetenz keine Qualität* (S. 9-26). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oser, F. & Sapienza, S. (2010). Zur Entwicklung einer Theorie des moralischen Lernens in der Schule. 10 Kompetenzprofile für Lehrpersonen. In B. Latzko &

- T. Malti (Hrsg.), *Moralische Entwicklung und Erziehung in Kindheit und Adoleszenz* (S. 303-321). Göttingen: Hogrefe.
- Pirner, M. (2013). Religiosität und Lehrerprofessionalität. *Zeitschrift für Pädagogik* 59(2), 201-218.
- Rauch, F., Streissler, A. & Steiner, R. (2008). *Kompetenzen für Bildung für Nachhaltige Entwicklung (KOM-BiNE)*. Konzepte und Anregungen für die Praxis. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Reusser, K., Pauli, C. & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 478-495). Münster: Waxmann.
- Richardson, V. (2003). Preservice teachers' beliefs. In J. Raths, J. McAninch & C. Amy (Hrsg.), *Teacher beliefs and classroom performance: The impact of teacher education* (S. 1-22). Charlotte, NC: Information Age.
- Sanger, M.N. & Osguthorpe, R.D. (2013). Modeling as moral education: Documenting, analyzing, and addressing a central belief of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 29, 167-176.
- Schlegel-Matthies, K. (2013). Ethik, Konsumentenverantwortung und Verbraucherbildung im Spannungsfeld. *Haushalt in Bildung und Forschung*, 2(2), 61-70.
- Schumacher, T. (2013). *Lehrbuch der Ethik in der Sozialen Arbeit*. Weinheim: Beltz.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Steinmann, S. & Oser, F. (2012). Prägen Lehrerausbildende die Beliefs der angehenden Primarlehrpersonen? *Zeitschrift für Pädagogik* 58(4), 441-459.
- Tirri, K., Husu, J. & Kansanen, P. (1999). The epistemological stance between the knower and the known. *Teaching and Teacher Education*, 15, 911-922.
- Weinert, F.E. (2001). Concepts of competence: A Conceptual Clarification. In D.S. Rychen & L.H. Salganik (Hrsg.), *Defining and Selecting Key Competencies* (S. 45-66). Göttingen: Hogrefe und Huber Publishers.

Verfasserinnen

Prof. ⁱⁿ Dr. Ute Bender und Dr. Anke Hertrampf

Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule
Institut Sekundarstufe I und II,
Professur Gesundheit und Hauswirtschaft

Clarastrasse 57
CH-4058 Basel

E-Mail : ute.bender@fhnw.ch

Internet : www.gesundheitundhauswirtschaft.ch