

Zur Ethik des Lehrberufs

Vom Mehr-Wert einer ethischen Ausrichtung in Erziehungs- und Bildungsverhältnissen

Jean-Marie Weber, Pierre-Carl Link und Robert Langnickel

Zusammenfassung

Lehrpersonen sind im schulischen Alltag zwangsläufig mit ethischen Fragen konfrontiert. Selbst Lehrpersonen, die nur Wissen vermitteln wollen und Erziehungsarbeit als Aufgabe ablehnen, müssen pädagogische Entscheidungen treffen, die sie ethisch fordern können. In einem ersten Schritt wird aufgezeigt, inwiefern Ethik eine Herausforderung für alle Lehrpersonen darstellt. Zweitens wird zwischen moralischer und ethischer Verantwortung im Lehrberuf unterschieden. Drittens wird herausgearbeitet, inwiefern die Unterstützung der Lernenden ein ethisches Engagement für Lehrpersonen ist. Viertens wird aufgezeigt, welche ethischen Kompetenzen es braucht, um die Lernenden als eigenständige Subjekte von Erziehungs- und Bildungsprozessen zu adressieren.

Résumé

Pour le corps enseignant, les questions éthiques font inévitablement partie du quotidien. Même celles et ceux qui refusent de considérer le travail éducatif comme faisant partie de leur tâche et qui veulent se limiter à la transmission de connaissances ne peuvent y échapper, puisque toute décision pédagogique implique des questionnements éthiques. Dans un premier temps, nous montrerons dans quelle mesure l'éthique constitue un défi pour toutes les enseignantes et tous les enseignants. Deuxièmement, nous distinguerons la responsabilité morale de la responsabilité éthique dans l'enseignement. Troisièmement, nous éclaircirons dans quelle mesure le soutien aux apprenantes et apprenants constitue un engagement éthique pour le corps enseignant. Quatrièmement, nous montrerons quelles compétences éthiques sont nécessaires pour s'adresser aux apprenantes et apprenants en tant que sujets à part entière des processus d'éducation et de formation.

Keywords: Schule, Lehrberuf, Erziehung, Ethik, Verantwortung / école, profession d'enseignant, éducation, éthique, responsabilité

DOI: <https://doi.org/10.57161/z2023-04-03>

Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 29, 04/2023



Ethik als Herausforderung im Lehrberuf

Moralische und ethische Fragen stellen sich Lehrpersonen im Unterricht häufig – auch wenn sie sich nicht immer bewusst sind, dass es sich um solche Fragestellungen handelt. Auch Fachlehrpersonen, die den Eindruck haben, dass sie «nur» Wissen vermitteln und keine Erziehungsarbeit leisten möchten, sind in der Schule vor Entscheidungen gestellt, die sie ethisch fordern. Denn Bildung hat nicht lediglich zum Ziel, Wissen einzutrichern beziehungsweise Arbeitskräfte oder normierte Bürger:innen zu fabrizieren. Im Unterricht, in der Diagnostik und der Förderung stellt sich somit die Frage nach dem verantwortungsvollen Handeln der Lehrperson.

Weber (2003, S. 49) wirft die Frage auf, «ob Situationen, in denen ethische Entscheidungen anstehen, nicht zu den spannendsten Momenten dieses Berufes zählen». Solche ethischen Entscheidungen finden (implizit) im schulischen Alltag häufig statt. Eine Schulische Heilpädagogin setzt sich beispielsweise dafür ein, dass sie im *Team-Teaching* mit den Klassenlehrpersonen unterrichten darf, um die heilpädagogische Kompetenz möglichst allen Kindern in der Klasse zukommen zu lassen und kein Kind zu exkludieren. Auf diese Weise können Schüler:innen mit herausforderndem Verhalten in der Klasse gehalten und integriert werden. Wenn eine andere Lehrperson nach Möglichkeiten sucht, bestimmte

Schüler:innen im Mathematik-Unterricht speziell zu fördern, damit auch sie in diesem Fach ihre Selbstwirksamkeit erleben, hat sie ebenfalls eine ethische Position eingenommen. Bei jeder Unterrichtsvorbereitung stellt sich die Frage nach dem *Wozu* oder *Warum* bezüglich der Inhalte, der Arbeits-, Kommunikations- und Evaluierungsmethode.

Prenzel (2012, 2013, 2014) hat mit ihren INTAKT-Studien gezeigt, dass pädagogische Fachpersonen nebst anerkennden auch ambivalente und verletzende Handlungen vollziehen. Die Lehrperson erlebt im Kontakt mit Schüler:innen, die sich nicht «konform» verhalten, dass nicht nur Liebe, sondern auch Angst vor ihrer Andersheit, Indifferenz, selbst Hass bei ihr aufkommen können. Wenn eine Lehrperson zum Beispiel vor einer Klasse ausrastet oder Schüler:innen anschreit, kann dies mit dem Belastungs- und Stresserleben der Lehrperson erklärt werden. Die Frage, ob sie sich bei der Klasse erklären, «verantworten» und um Entschuldigung bitten sollte, ist damit allerdings nicht geklärt. Je nach Situation kann dies angebracht sein, um zu zeigen, dass auch Lehrpersonen fehlbar sind. Das trägt zur «Ent-Idealisierung» bei und kann Ängste reduzieren. Zudem wirkt die Lehrperson auch als soziales Modell, indem sie zeigt, wie man mit Fehlverhalten umgehen kann. Letzten Endes geht es bei dieser Frage aber immer um eine individuelle Entscheidung der Lehrperson und um ihre Haltung.

Zur moralischen und ethischen Verantwortung von Lehrpersonen

Dieses Kapitel möchte die moralische und ethische Verantwortung im Lehrberuf herausarbeiten. Im Folgenden wollen wir zeigen, dass es von Bedeutung ist, bei den oben erwähnten moralischen Motiven zwischen Moral, Ethik und deontologischem Codex zu unterscheiden (Ricoeur, 1990), die in der Praxis häufig synonym verwendet werden. Als Beispiel für einen deontologischen Codex dienen die zehn Standesregeln des *Dachverbands der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer* (LCH, 2008); sozusagen als Spiegel der Reflexion für Lehrpersonen in der Praxis.

Moral steht für Normen und Verbote, das heisst für das Obligatorische und ist kontingent, in Relativität zu der jeweiligen Kultur oder einem Bereich. Moralische Vorschriften, Regeln und Zwänge sollen Einheit, Zusammenleben in Gemeinschaften, Sicherheit, Transparenz und Identifizierung garantieren und fördern. Im Kontext Schule können dies Regeln eines Schulhauses, Klassenregeln im Unterricht oder auch die impliziten moralischen Vorstellungen von Lehrpersonen und Schüler:innen sein.

Eine ethische Position zielt darauf ab, Schüler:innen in ihrer Andersheit zu respektieren.

Schnell merkt man aber, dass das beste Regelsystem nicht ausreicht, um Entscheidungen in bestimmten Situationen zu treffen. Eine ethische Position zielt darauf ab, dass Schüler:innen in ihrem Subjektsein, in ihrer Singularität, in ihrer Andersheit wahrgenommen und respektiert werden. Lehrpersonen sollen es darum Schüler:innen ermöglichen, ihrem eigenen Begehren als Subjekt (*désir*), speziell ihrem Begehren zu lernen, nachzugehen (de Villers, 2002).¹ Man darf diese Ethik des Wünschens nicht mit einem egoistischen Appell wie «Tu, was du willst» gleichsetzen. Begehren stellt sich gerade dann ein, wenn wir nicht einfach narzisstischen Illusionen nachgehen, wenn wir akzeptieren, dass nicht alles möglich ist. Es entwickelt sich in der «Begegnung» mit anderen, im echten Gespräch. Dies zeigt sich schon, wenn ich mich im Gespräch von einengenden und falschen Vorstellungen befreien kann. Und so unterstützen Bildungsinstitutionen junge Menschen darin, ihre Andersheit zu entdecken, zu leben und ihr Begehren immer neu in Projekte zu giesen. Seinem Begehren nicht nachzugeben, heisst auch, wie Lucien Israel (1984, S. 270) bemerkt, die eigene Angst gegenüber diesem Begehren anzunehmen und beides zur Sprache zu bringen. So wird es auch dem anderen möglich, sein Begehren und seine Angst mir gegenüber zu offenbaren.

¹ In diesem Beitrag ist – mit Bezug auf die französische strukturelle Psychoanalyse – vom «Begehren» (*désir*) die Rede (Lacan, 1966; Žižek, 1997). Der Psychoanalytiker Lacan (1986) spricht von einer «Ethik des Begehrens». Synonym zum Begriff des Begehrens ist das Wünschen. Begehren und Wunsch respektive Wünschen werden deshalb in diesem Beitrag synonym verwendet.

Neben dem ethischen und dem moralischen Gesichtspunkt gibt es den *deontologischen Codex*. Dieser ist von moralischen und ethischen Gesichtspunkten inspiriert. Gleichsam ist es der Versuch einer schriftlichen Fixierung, die möglichst viele Situationen erfasst und konkrete Handlungsanweisungen gibt. Während es allerdings bei Ethik um das innovative Suchen geht, um der Andersheit aller Protagonist:innen immer gerechter zu werden und Moral eine Einhaltung der kontingenten Normen und Werte fordert, so bildet der deontologische Codex eine Liste von Gesolltem (*deon*): von mehr oder weniger präzisen Pflichten und Verboten in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung oder den Umgang mit Schüler:innen, Kolleg:innen und Eltern. Wie man am Beispiel des *Ärzte Codex* sehen kann, hat ein deontologischer Codex auch disziplinarischen Charakter (Prairat, 2005), da Verstösse dagegen sanktioniert werden. Auch in einigen deutschsprachigen Ländern und der Deutschschweiz hat das Thema an Bedeutung gewonnen. So hat beispielsweise der *Dachverband der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer* (LCH, 2008) «10 Standesregeln» entworfen. Als Beispiel sei hier die Standesregel 9 notiert (ebd., S. 37):

Respektieren der Menschenwürde: Die Lehrperson wahrt bei ihren beruflichen Handlungen die Menschenwürde, achtet die Persönlichkeit der Beteiligten, behandelt alle mit gleicher Sorgfalt und vermeidet Diskriminierungen.

An diesen Standesregeln orientieren sich Lehrpersonen bei der individuellen Selbstregulierung und Selbstevaluation. Sie dienen ausserdem als normatives Bezugssystem bei Konflikten.

Unterstützung der Lernenden als ethisches Engagement

Eine ethische Haltung nimmt man ein, wenn man sich sowohl für die eigene Freiheit als auch für die Freiheit des anderen einsetzt (Ricœur, 1985). Sein Begehren zu lehren ist ein Engagement der Lehrperson. Junge Menschen zu begleiten, wird zu einem seiner Lebensprojekte. So sprach eine Lehrperson für Sozialwissenschaften zu Anfang ihrer Mentorszeit davon, dass sie den Lernenden die Inhalte eines vorgegebenen Lehrmittels möglichst vollständig vermitteln will. Am Ende der Mentorszeit zeigte sich, wie sich ihre Vorstellung von Vermittlung verändert hat: Die Lernenden sollen so unterstützt werden, dass sie ihr Wissen möglichst selbstständig konstruieren und nicht nur Inhalte des Lehrmittels wiedergeben können.

Eine ethische Haltung nimmt man ein, wenn man sich sowohl für die eigene Freiheit als auch für die Freiheit des anderen einsetzt.

Solches Engagement zeigt sich auch bei Schulischen Heilpädagog:innen, wenn sie die Beziehungen und den Unterricht so gestalten, dass alle Schüler:innen, aber besonders diejenigen, die *in* Schwierigkeiten sind, ihre Wünsche und Ängste hörbar machen können (Link, 2021). Ein angehender Schulischer Heilpädagoge sucht Programme und will technische Kompetenzen erwerben, um einen Schüler mit Prüfungsängsten zu begleiten. Entscheidend ist, dass er dem Jugendlichen hilft, seine Ängste zu versprachlichen und daran glaubt, dass der Schüler einen Weg zur Lösung seiner Schwierigkeiten finden wird. Ähnliches gilt für Projekte mit gewalttätigen Jugendlichen, welche ethisch gesehen durch die vertrauenswürdige Haltung der Lehrperson den Mut finden, sich mit ihrer Wut und ihrem Hass auseinanderzusetzen. Nicht nur aufseiten der Schüler:innen, sondern auch aufseiten der Lehrpersonen ist es wichtig, dass diese ihre Wünsche und Sorgen möglichst angstfrei artikulieren können.

Letztlich geht es darum, dass Lehrpersonen so auf Schüler:innen eingehen, dass diese den «Mangel» respektive die Verletzlichkeit, die allen Menschen eigen ist, als Voraussetzung ihrer Weiterentwicklung erfahren. Dazu braucht es Lehrpersonen, die sich selbst als Lernende im Sinne Heideggers verstehen: «Der Lehrer muss es vermögen, belehrbarer zu sein als die Lehrlinge» (Heidegger, 1971, S. 50). In diesem Sinne sind sich Lehrpersonen ihrer eigenen Sache weit weniger sicher als die Lernenden der ihrigen. Jugendliche brauchen Lehrpersonen, die «Mangel» bei sich wahrnehmen, eine eigene Verletzlichkeit in ihrem Unterricht erleben und stets nach neuen Methoden suchen (Lesourd, 1996, S. 96).

Lehrpersonen motivieren Schüler:innen durch ihren eigenen reflexiven Bezug zur Wahrheit², zum Wissen und zu ihrer Wissenschaft. Als Beispiel sei eine Biologielehrerin erwähnt, die während des Nationalsozialismus ihr Leben und später ihre Stelle in einer Schule wegen ihrer ethischen und wissenschaftlichen Überzeugungen aufs Spiel setzte. Sie vertrat eine ethische Position, indem sie sich rassistischen, das heisst ideologischen Sichtweisen des Menschen widersetze. Man kann solche Handlungen mit Louis Beinaert (1987, S. 96) als «acte éthique» bezeichnen. Hier wird nämlich jenseits von kontingenten kulturspezifischen Ge- und Verboten das eigene Sein riskiert (Lacan, 1966).

Die Subjektivierung zu fördern, bedeutet den Kindern und Jugendlichen zu helfen, ihrem individuellen *So-Sein* näher zu kommen. Das bedeutet, sie dürfen auch ihren individuellen Anteil zur Gesellschaft beitragen und eine gewisse Freiheit gegenüber ihren Trieben, Ängsten und Abhängigkeiten erringen (Kristeva & Gardou, 2008; Dufour, 2003). Dies erfordert von Heilpädagog:innen, dass sie an Heranwachsende glauben und ihnen Vertrauen entgegenbringen. Es geht nicht darum, sich in einem narzisstischen und unkritischen Individualismus zu verlieren.

*Heilpädagog:innen sollen an Heranwachsende glauben
und ihnen Vertrauen entgegenbringen.*

Zusammenfassend gilt für die ethische Position von Lehrpersonen, dass es darauf ankommt, im wirklichen Gespräch mit anderen ihr Begehren als Lehrende und Erziehende immer weiterzuentwickeln, an der eigenen geistigen Freiheit zu arbeiten, dem Triebhaften nicht zu verfallen, sondern – dieses sublimierend – kreativ und innovativ zu bleiben. Es ist darauf zu achten, dass Schüler:innen Menschen sind, die als Subjekte adressiert werden. Junge Menschen sind keine blossen Objekte von Bildungsprozessen, die man zu Wissenden und gehorchenden Bürger:innen zurechtstutzt.

Entwicklung ethischer Kompetenzen im Lehrberuf

Um Lehrpersonen zu befähigen, einen ethischen Standpunkt einzunehmen, sind verschiedene Kenntnisse, Fähigkeiten und letztlich Kompetenzen erforderlich. Dazu gehören gemäss unserer beruflichen Praxis in der Lehrer:innenbildung unter anderem:

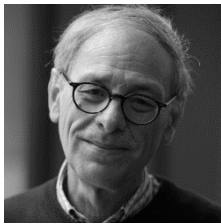
- *Ein Gespür für die ethischen Herausforderungen in alltäglichen schulischen Situationen:* Ein Beispiel: Lasse ich mich von meinem Ärger gegenüber Schüler:innen treiben und lasse ich ihm freien Lauf? Oder bin ich mir bewusst, dass ich damit möglicherweise nur Projektionen ausagiere und zur Eskalation beitrage? Will ich bezüglich meines Ärgers mit den Schüler:innen im Gespräch mit ihnen gemeinsam vorankommen? Oder erleben sie in einer Begegnung, wie ich etwa darum ringe, den Einzelnen in ihrer Individualität gerechter zu werden? Erfahren sie dabei etwas von meiner ethischen Urteilskraft, das heisst, der Fähigkeit, ohne Bindung an Werte und Regeln durch Reflexion und Gespräch Orientierung zu finden?
- *Die Kompetenz im Umgang mit Macht:* Als Lehrperson hat man Macht. Die Schüler:innen leben in einer gewissen Abhängigkeit. Dabei kann man sich als Lehrperson überschätzen und Schüler:innen unterschätzen. Dessen müssen sich Lehrpersonen bewusstwerden und sich fragen: Wie zuverlässig, ja wie vertrauenswürdig bin ich? Wieviel Sicherheit gebe ich, oder nütze ich etwa die Abhängigkeiten der Schüler:innen aus? (Cifali, 1999)
- Zur ethischen Haltung zählt auch, was Cifali (1999) *eine Ethik der Begrenztheit* nennt: Kann ich mir selbst eingestehen, dass ich begrenzt bin, oftmals ohnmächtig, mich selbst zu verändern? Das Zulassen der Spannung zwischen Ideal und Realität, Begehren und Mangel, Wissen und Wahrheit, das heisst, von unterschiedlichen Perspektiven ermöglicht einen menschlicheren und öffnenden Umgang mit sich selbst, den Schüler:innen und Kolleg:innen.
- Als Mensch sind wir oft zur *Mit-verantwortung* (Lévinas, 1995) aufgerufen. Nehmen wir die Traurigkeit, die Aggressivität, das Unvermögen, die Depression unserer Kolleg:innen, der Schüler:innen oder Eltern wahr und versuchen mit

² Anm. d. Verf.: Der Begriff «Wahrheit» ist hier im empathischen Sinne gemeint, in Richtung Wahrhaftigkeit.

ihnen, nach Antworten zu suchen? Oder stehen wir uns weg und reichen die Verantwortung an die Schulleitung weiter, wenn wir sehen, dass Schüler:innen sich im Schulhof schlagen oder Drogen konsumieren?

- Wir eignen uns auch die Fähigkeiten an, mit den anderen Protagonist:innen offene, lösungsorientierte Gespräche zu führen, damit sie sich ihrer *Verantwortung* stellen können (Paturet, 2003). Dazu braucht es kommunikative Kompetenzen wie die Fähigkeit des aktiven Zuhörens.

Ob wir eine Unterrichtssituation als *ethische* oder rein pragmatisch als *methodisch-technische* Herausforderung behandeln, ist oftmals selbst eine ethische Entscheidung (Fourrez, 2003). Wir positionieren uns als Lehrpersonen immer gegenüber der moralischen und ethischen Dimension der Lehr-und-Lernsituationen, des inklusiven Settings oder der Evaluation. Tun wir dies auf kompetente Art und Weise und aus unserem Begehren, junge Menschen auf ihrem Weg der Subjektwerdung und Humanisierung zu begleiten, dann bekommen Bildungssituationen einen Mehrwert für alle Protagonist:innen.



Dr. Jean-Marie Weber
University of Luxembourg
Faculty of Humanities, Education and
Social Sciences
Institute of Education and Society
Senior Lecturer
jean-marie.weber@uni.lu



Dr. Robert Langnickel
Pädagogische Hochschule Luzern
Masterausbildung Schulische Heilpädagogik
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Postdoktorand und Habilitand
robert.langnickel@phlu.ch



Prof. Pierre-Carl Link
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich
Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung
pierre-carl.link@hfh.ch

Literatur

- Beinaert, L. (1987). *Aux frontières de l'acte analytique. La Bible, saint Ignace, Freud et Lacan*. Seuil.
- Cifali, M. (1999). Une altérité en acte. In G. Chappaz (ed.), *Accompagnement et formation* (pp. 121–160). Université de Provence et CDRP de Marseille.
- de Villers, G. (2002). *La dimension éthique de la formation d'éducateur*. www.erudit.org/fr/revues/ef/2002-v30-n1-ef06209/1079542ar
- Dufour, D.-R. (2003). *L'art de réduire les têtes. Sur la nouvelle servitude de l'homme libéré à l'ère du capitalisme total*. Denoël.
- Fourrez, G. (2003). *Apprivoiser l'épistémologie*. De Boeck.
- Heidegger, M. (1971). *Was heisst denken?* Niemeyer.
- Israel, L. (1984). *Initiation à la psychiatrie*. Masson.
- Kristeva, J. & Gardou, C. (2008). Behinderung und Vulnerabilität. In O. Braun & U. Lütke (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation* (S. 39–48). Kohlhammer.
- Lacan, J. (1966). *Ecrits*. Seuil.
- Lacan, J. (1986). *Séminaire VII, Ethique de la psychanalyse*. Seuil.
- LCH (Dachverband der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer) (2008). *Berufsleitbild und Standesregeln*. [LCH_Berufsleitbild_Standesregeln_2008.pdf](#)
- Lesourd, S. (1996). *L'éducation une déformation subjective. Pascal Bouchard : la question du sujet. En éducation et en formation*. Harmattan.

- Lévinas, E. (1995). *Zwischen uns. Versuche über das Denken an den Anderen*. Hanser.
- Link, P.-C. (2021). Zur Un-/Über-/Hörbarkeit des vulnerablen Subjekts im sonderpädagogischen Diskurs: Inklusionspädagogik und Pädagogik der Befreiung. *Behindertenpädagogik*, 60 (3), 277–288.
- Paturet, J.-B. (1995). *De la responsabilité en éducation*. Erès.
- Prairat, E. (2005). *De la déontologie enseignante. Oser le changement ?* Puf.
- Prenzel, A. (2012). Respekt und Missachtung. Interaktionen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen. In S. Andresen & W. Heitmeyer (Hrsg.), *Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen* (S. 178–194). Beltz Juventa.
- Prenzel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Budrich.
- Prenzel, A. (2014). «Anerkennung ermöglicht Lernen, Verletzung verhindert es». Ergebnisse und Folgerungen aus dem Projektnetz INTAKT. *Pädagogik*, 66 (12), 29–31.
- Ricœur, P. (1985). «Avant la loi morale: l'éthique». L'Encyclopædia Universalis, symposium, Paris. *L'Encyclopædia Universalis*, 42–45.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.
- Weber, J.-M. (2003). Die Beziehung zum Schüler. Eine ethische Herausforderung für Lehrende. *Forum*, 232, 49–53.
- Žižek, S. (1997). *Mehr-Geniessen. Lacan in der Populärkultur*. Turia + Kant.