

12

Schriften aus der Fakultät Sozial- und Wirtschaftswissenschaften
der Otto-Friedrich Universität Bamberg

Werthaltungen und Ethos von Lehrern

Empirische Studie zu Annahmen über den *guten* Lehrer

von Paul Harder



University
of Bamberg
Press

12 Schriften aus der Fakultät Sozial-
und Wirtschaftswissenschaften
der Otto-Friedrich Universität Bamberg

Schriften aus der Fakultät Sozial- und
Wirtschaftswissenschaften der
Otto-Friedrich Universität Bamberg

Band 12

Werthaltungen und Ethos von Lehrern

Empirische Studie zu Annahmen über den *guten* Lehrer

von Paul Harder



Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Informa-
tionen sind im Internet über <http://dnb.ddb.de/> abrufbar

Diese Arbeit hat der Fakultät Sozial- und Wirtschaftswissenschaften der
Otto-Friedrich-Universität Bamberg als Dissertation vorgelegen.

1. Gutachter: Prof. Dr. Detlef Sembill

2. Gutachter: Prof. Dr. Eveline Wittmann

Tag der mündlichen Prüfung: 10. Januar 2014

Dieses Werk ist als freie Onlineversion über den Hochschulschrif-
ten-Server (OPUS; <http://www.opus-bayern.de/uni-bamberg/>) der Uni-
versitätsbibliothek Bamberg erreichbar. Kopien und Ausdrücke dürfen
nur zum privaten und sonstigen eigenen Gebrauch angefertigt werden.

Herstellung und Druck: Digital Print Group, Nürnberg

Umschlaggestaltung: University of Bamberg Press, Andra Brandhofer

© University of Bamberg Press Bamberg 2014

<http://www.uni-bamberg.de/ubp/>

ISSN:1866-7627

ISBN: 978-3-86309-214-6 (Druckausgabe)

eISBN: 978-3-86309-215-3 (Online-Ausgabe)

URN: urn:nbn:de:bvb:473-opus4-66014

Meiner Familie

Моей семье

Danksagung

Die vorliegende Arbeit fragt nach dem *guten* Lehrer und ist somit nicht die erste ihrer Art. Oft werden vermeintlich obligate Charakteristika *guter* Lehrer lediglich holzschnittartig formuliert, wodurch sie sich zwar allgemeiner Zustimmung erfreuen, aber der Sache selbst nur wenig zuträglich sind. Die sich im Laufe der sozio-kulturellen und politischen Entwicklungen immer wieder ändernden Aufgabenspektren von Schule und Lehrern verunmöglichen es nämlich, prägnant zu formulieren, worauf es eigentlich beim Lehrer ankommt. Mein persönliches Interesse an dieser Thematik verfestigte sich aufgrund der Auseinandersetzung mit normativen und durch bestimmte Werte geprägten Inhalten der Lehrerausbildung.

Zu Dank verpflichtet bin ich meinem Doktorvater Prof. Dr. Detlef Sembill, der mich diese Wegstrecke begleitete, mir die notwendigen Freiräume gewährte, aber auch in vielfältigen Gesprächen meinen Gedanken ein ordnendes Moment war. Ebenso danke ich Frau Prof. Dr. Eveline Wittmann, die nicht nur die Zweitkorrektur besorgte, sondern auch für mein Promotionsvorhaben stets bestärkende Worte fand. Außerdem danke ich Frau Prof. Dr. Maïke Andresen, die sich freundlicherweise erbot, drittes Mitglied der Promotionskommission zu werden.

Für eine großartige Unterstützung und Kollegialität danke ich allen Angehörigen des Lehrstuhls und der Professur für Wirtschaftspädagogik, die oft mit gutem Rat und Zuspruch die Durststrecken des Schreibprozesses zu überwinden halfen. Für inhaltliche Impulse im empiri-

schen Teil danke ich besonders Dr. Julia Warwas, die ein unverstelltes Interesse an meiner Arbeit bewies. Ganz herzlich danke ich auch meinem Kollegen Tobias Kärner für das Redigieren des Textes. Genauso danke ich in diesem Zusammenhang Frau Klara Günther für das konsequente Tilgen von Fehlern und Fehlerchen im Text. Zudem möchte ich einen Dank an Frau Tanja Meyer, Herrn Michael Preu, Frau Stefanie Spitzhirm sowie Frau Kathrin Ströhla richten. Ohne die Mithilfe von studentischen Hilfskräften wäre das gesamte Unterfangen gewiss langwieriger geworden.

Und weil jede empirische Arbeit auf Kooperation vonseiten der Befragten angewiesen ist, danke ich an dieser Stelle allen Studierenden, die an den Umfragen teilgenommen haben, sowie allen Lehrern, die sich das Ausfüllen eines umfangreichen Fragebogens aufbürdeten.

Der liebste Dank gebührt meiner kleinen Familie: Ich danke dir, Röschen, für deine Geduld mit mir in diesen Jahren; euch, Eleonora und Nicolas, weil ihr mein Sonnenschein seid; euch, Papa und Mama, weil ihr mir alles zutraut, was ich beginne; dir, Oma Agi, weil ich mir deiner Gebete sicher sein darf; und meinem Bruderherz samt den Seinigen.

Bamberg, im August 2013
Paul Harder

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	VII
Inhaltsverzeichnis	IX
Abkürzungsverzeichnis.....	XV
Abbildungsverzeichnis.....	XVII
Tabellenverzeichnis	XXI
1 Sachstand und Problemstellung	1
1.1 Der <i>gute</i> Lehrer und seine Werthaltungen.....	3
1.2 Zum Stellenwert eines Lehrerberufsethos	6
1.3 Forschungslage und Forschungsbedarf.....	9
1.4 Fragestellungen und Aufbau der Arbeit	13
2 Der <i>gute</i> Lehrer als definatorische Aporie	19
2.1 Allgemeine Rezeptionsweisen von <i>gut</i>	20
2.1.1 Definatorische Schwierigkeiten von <i>gut</i>	21
2.1.2 Objektive und subjektive Sichten auf <i>gut</i>	23
2.1.3 Vorläufige Folgerungen für das Begriffsverständnis des <i>guten</i> Lehrers	27
2.2 <i>Guter</i> Lehrer im Fokus unterschiedlicher Erklärungsansätze	30
2.2.1 Zur Person des <i>guten</i> Lehrers aus klassischer Sicht	34
2.2.2 Lehrerpersönlichkeitsforschung und Eigenschaften <i>guter</i> Lehrer.....	39
2.2.3 Zum Leistungsspektrum von <i>guten</i> Lehrern	47

2.2.4	Berufsbiographische Entwicklungsprozesse	51
2.2.5	Der <i>gute</i> Lehrer als Experte	54
2.3	Lehrerprofessionalität und Professionalisierung des Lehrerberufs	59
2.3.1	Professionstheoretische Ansätze als Rahmen professionellen Handelns	61
2.3.2	Lehrerprofessionalität als Definitionsmoment <i>guter</i> Lehrerschaft	64
2.3.3	Professionelle Kompetenzen als Ausweis eines <i>guten</i> Lehrers ..	68
2.4	Ethisch-moralische Überlegungen als Reflexionsfläche	72
2.4.1	Der Lehrer und sein moralischer Standpunkt	73
2.4.2	Aspekte institutionalisierter moralischer Interaktion	77
2.4.3	Lehrerethos als berufsethisches Ausrichtungsmoment	79
2.5	Implikationen	81
3	Werte und Werthaltungen von Lehrern	83
3.1	Interdisziplinäre Näherungen an den Wertebegriff	84
3.1.1	Philosophische Momente der Begriffsbestimmung	85
3.1.2	Werte und Werthaltungen aus psychologischer Sicht	91
3.1.3	Soziologische Aspekte des Wertewandels	95
3.1.4	Aspekte der Wertegenese	99
3.2	Abgrenzung der Werthaltungen von anderen Konstrukten	102
3.2.1	Werthaltungen und Sichtweisen	102
3.2.2	Werthaltungen und Einstellungen	105
3.2.3	Werthaltungen, Motive und Handeln	108
3.3	Empirische Studien zu Werten und Werthaltungen	113
3.3.1	Erste empirische Ansätze der Werteforschung	114
3.3.2	Auswahl zentraler Studien der Werteforschung	118
3.3.2.1	Wertestudie von M. Rokeach	118
3.3.2.2	Wertestudie von S. H. Schwartz und W. Bilsky	121
3.3.2.3	Wertestudie von W. Renner	125

3.4	Werthaltungen als Grundlage des Berufsethos	126
3.5	Implikationen	128
4	Lehrerethos und implizierte Werthaltungen	131
4.1	Generelle Betrachtung des Lehrerethos	132
4.1.1	Allgemeine Nuancen des Ethosbegriffs	133
4.1.2	Spezifizierung eines Lehrerberufsethos	136
4.2	Analyseschemata des Lehrerethos	139
4.2.1	Lehrerethos im Kontext ethischer Fragestellungen	140
4.2.2	Lehrerethos im historischen Wandel	146
4.2.3	Lehrerberufsethos als Professionsmerkmal und seine Entwicklung	150
4.3	Darstellung ausgewählter Lehrerethoskonstrukte	153
4.3.1	Sokratischer Eid als idealistisches Ethos	153
4.3.2	Partikulares Lehrerethos	156
4.3.3	Begründung eines generischen Ethosverständnisses	159
4.3.4	Prozessuales Lehrerethos	161
4.4	Auswahl empirischer Studien zum Lehrerethos	168
4.4.1	Ethos und Berufsmoral von Lehrpersonen	168
4.4.2	Berufsethos von Lehrern und pädagogischer Konsens	171
4.4.3	Berufsethos im Zusammenhang mit dem Kollegium	175
4.5	Integratives Modell von Werthaltungen und Ethos	178
4.5.1	Zur theoretischen Provenienz des integrativen Modells	181
4.5.2	Zwischen individuellen Werthaltungen und gesellschaftlichen Normen	184
4.5.3	Dimensionen des pädagogischen Ethos	189
4.6	Implikationen	193
5	Forschungsfragen, Methoden und Studienkonzeption	199
5.1	Forschungsfragen	200
5.2	Forschungsmethodischer Ansatz	203

5.2.1	Means-End-Theorie als methodentheoretischer Hintergrund..	204
5.2.2	Laddering als strukturgebendes Interviewinstrument	206
5.3	Konzeption der empirischen Untersuchung	211
5.4	Allgemeiner Überblick über die gewonnenen Daten.....	217
5.5	Zu ausgewählten Analysemethoden am Beispiel der Pilotstudie	222
5.5.1	Inhaltsanalytische Vorgehensweise	223
5.5.2	Erstellung von Implikationsmatrizen	227
5.5.3	Typologisierung mit Clusteranalysen	229
5.5.4	Analyse von hierarchischen Begründungsstrukturen	231
6	Empirische Befunde	235
6.1	Attribute als Kennzeichen <i>guter</i> Lehrer.....	236
6.1.1	Annahmen zu Persönlichkeitseigenschaften <i>guter</i> Lehrer	239
6.1.2	Annahmen zum Lehrer-Schüler-Verhältnis <i>guter</i> Lehrer.....	242
6.1.3	Annahmen zur Berufsauffassung <i>guter</i> Lehrer.....	245
6.1.4	Annahmen zu allgemeinen Orientierungswerten <i>guter</i> Lehrer.....	248
6.2	Konsequenzen als wertgerichtete Begründungselemente	251
6.2.1	Zwischen Annahmen und Werten zur Lehrerpersönlichkeit	254
6.2.2	Zwischen Annahmen und Werten im Lehrer-Schüler-Verhältnis.....	257
6.2.3	Zwischen Annahmen und Werten zur Berufsauffassung	260
6.2.4	Zwischen Annahmen und Werten allgemeiner Wertorientierung	263
6.3	Werthaltungen als Konstituenten des Lehrerethos.....	266
6.3.1	Werthaltungen zu Persönlichkeitseigenschaften von <i>guten</i> Lehrern.....	269
6.3.2	Werthaltungen zur Lehrer-Schüler-Beziehung von <i>guten</i> Lehrern.....	273
6.3.3	Werthaltungen zu Berufsauffassungen von <i>guten</i> Lehrern.....	276

6.3.4	Werthaltungen zur beruflichen Orientierung von <i>guten</i> Lehrern	279
6.4	Typologische Analysen und Begründungsmuster in der Lehrerbefragung.....	282
6.4.1	Hierarchische Begründungsstrukturen zur Lehrerpersönlichkeit.....	284
6.4.2	Hierarchische Begründungsstrukturen zum Lehrer-Schüler-Verhältnis.....	290
6.4.3	Hierarchische Begründungsstrukturen zur Berufsauffassung.	294
6.4.4	Hierarchische Begründungsstrukturen allgemeiner Werthaltungen	298
6.5	Typologische Analysen und Begründungsmuster in der Studierendenbefragung.....	302
6.5.1	Hierarchische Begründungsstrukturen zur Lehrerpersönlichkeit.....	303
6.5.2	Hierarchische Begründungsstrukturen zum Lehrer-Schüler-Verhältnis.....	308
6.5.3	Hierarchische Begründungsstrukturen zur Berufsauffassung.	313
6.5.4	Hierarchische Begründungsstrukturen allgemeiner Werthaltungen	319
6.6	Bilanzierender Vergleich von Lehrer- und Studierendendaten	326
7	Abschließende Sachbetrachtung.....	333
7.1	Zusammenfassung wesentlicher Ergebnisse	334
7.2	Werthaltungen und Ethos eines <i>guten</i> Lehrers.....	345
7.3	Desiderate und praktische Implikationen	347
	Literatur.....	351
	Anhang	407

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
bzw.	beziehungsweise
d.h.	das heißt
d.i.	das ist
EVS	European Value Study
et al.	et alii
etc.	et cetera
f.	folgende
ff.	fortfolgende
ggf.	gegebenenfalls
HVM	Hierarchical Value Map
Jh.	Jahrhundert
i.d.R.	in der Regel
i.O.	im Original
i.e.S.	im engeren Sinne
i.S.v.	im Sinne von
i.w.S.	im weitesten Sinne
Kap.	Kapitel
LB	Lehrerbefragung
NPM	New Public Management
P.H.	Autor
resp.	respektive

RVS	Rokeach Value Survey
SB	Studierendenbefragung
SSA	Smallest-Space-Analysis
u.a.	unter anderem, und andere
usw.	und so weiter
v. Chr.	vor Christus
z.B.	zum Beispiel
z.T.	zum Teil

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Überblick zum Aufbau der Arbeit.....	17
Abbildung 2:	Systematisierung allgemeiner Begriffsrezeption	25
Abbildung 3:	Paradigmen der Forschung zur Lehrerpersönlichkeit	33
Abbildung 4:	Merkmale <i>guter</i> Lehrer/-innen	41
Abbildung 5:	Wesentliche Dimensionen in zwischenmenschlichen Beziehungen	42
Abbildung 6:	Bedingungskonzeptionen individuellen Verhaltens	45
Abbildung 7:	Elemente <i>guten</i> Unterrichts.....	48
Abbildung 8:	Propositionen über den Expertenlehrer	56
Abbildung 9:	Kategorien und Formen des Wissens von Expertenlehrern	57
Abbildung 10:	Dimensionen professioneller Handlungskompetenz)	69
Abbildung 11:	Zwei Modi von Werten aus ontologischer, epistemologischer und linguistischer Sicht	89
Abbildung 12:	Allgemeine Bezugsobjekte von Lehrerüberzeugungen .	104
Abbildung 13:	Zuordnung der Lebenswege zu den übergeordneten Kategorien.....	117
Abbildung 14:	Finale und terminale Werte im RVS.....	119
Abbildung 15:	10 Wertegruppen nach SCHWARTZ	122
Abbildung 16:	Prototypische zweidimensionale Wertestruktur nach SSA	124
Abbildung 17:	Modelle professionsmoralischen Handelns.....	142

Abbildung 18: Lehrerethos in ausgewählten pädagogischen Strömungen	147
Abbildung 19: Entscheidungsbaum in antagonistischen Situationen ..	163
Abbildung 20: Kursspezifische Veränderungen der Entscheidungspräferenzen	170
Abbildung 21: Demokratisches, konsensuelles Lehrerethos nach MAURER	173
Abbildung 22: Theoretische Konzeption des Lehrerethostypen sowie deren empirische Überprüfung	176
Abbildung 23: Zuordnung von Ethos-Faktoren zu den Clustern	177
Abbildung 24: Integrationsmodell des pädagogischen Ethos	179
Abbildung 25: Means-End-Modell	205
Abbildung 26: Verbindungstypen innerhalb der Means-End-Ketten	210
Abbildung 27: Ausschnitt des Hard-Laddering-Fragebogens (Ladder II)	213
Abbildung 28: HVM zum Cluster II der Pilotstudie – Berufsauffassungen	231
Abbildung 29: HVM zum Cluster I der LB - Lehrerpersönlichkeit	286
Abbildung 30: HVM zum Cluster II der LB – Lehrerpersönlichkeit	288
Abbildung 31: HVM zum Cluster I der LB – Lehrer-Schüler-Beziehung	292
Abbildung 32: HVM zum Cluster II der LB – Lehrer-Schüler-Beziehung	293
Abbildung 33: HVM zum Cluster I der LB – Berufsauffassung	296
Abbildung 34: HVM zum Cluster II der LB – Berufsauffassung	297
Abbildung 35: HVM zum Cluster I der LB – Weltanschauung	299
Abbildung 36: HVM zum Cluster II der LB – Weltanschauung	301
Abbildung 37: HVM zum Cluster I der SB – Lehrerpersönlichkeit	305
Abbildung 38: HVM zum Cluster II der SB – Lehrerpersönlichkeit	307
Abbildung 39: HVM zum Cluster I der SB – Lehrer-Schüler-Beziehung	310

Abbildung 40: HVM zum Cluster II der SB – Lehrer-Schüler-Beziehung	312
Abbildung 41: HVM zum Cluster I der SB – Berufsauffassung	315
Abbildung 42: HVM zum Cluster II der SB – Berufsauffassung	316
Abbildung 43: HVM zum Cluster III der SB – Berufsauffassung	317
Abbildung 44: HVM zum Cluster I der SB – Weltanschauung	321
Abbildung 45: HVM zum Cluster II der SB – Weltanschauung	322
Abbildung 46: HVM zum Cluster III der SB – Weltanschauung	324
Abbildung 47: HVM zum Cluster IV der SB – Weltanschauung	325
Abbildung 48: Integrationsmodell des pädagogischen Ethos	345

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Kerndaten zur Lehrerbefragung.....	215
Tabelle 2:	Kerndaten zum Pilotprojekt und zur Studierendenbefragung	216
Tabelle 3:	Attribute, Konsequenzen und Werte in allen vier erfragten Dimensionen (Ladder I-IV)	218
Tabelle 4:	Eckdaten und Intercoder-Reliabilität der Pilotstudie	219
Tabelle 5:	Eckdaten und Intercoder-Reliabilität der Lehrerbefragung.....	220
Tabelle 6:	Eckdaten und Intercoder-Reliabilität der Studierendenbefragung	221
Tabelle 7:	Auszüge aus dem Kodierleitfaden für Ladder I - Lehrerpersönlichkeit	224
Tabelle 8:	Ausschnitt der kodierten Tabelle – Ladder III (Pilotstudie).....	227
Tabelle 9:	Auszug aus der Implikationsmatrix für Cluster I – Ladder III (Pilotstudie).....	228
Tabelle 10:	Cluster gemäß der Wertpräferenzen im Ladder III: Berufsauffassung (Pilotstudie)	230
Tabelle 11:	Überblick über genannte Attribute in allen vier Dimensionen.....	237
Tabelle 12:	Angenommene Persönlichkeitseigenschaften <i>guter</i> Lehrer.....	239

Tabelle 13: Angenommene Eigenschaften des Lehrer-Schüler-Verhältnisses.....	243
Tabelle 14: Angenommene Aspekte der Berufsauffassung <i>guter</i> Lehrer	247
Tabelle 15: Angenommene berufliche Orientierungswerte	250
Tabelle 16: Überblick über genannte Konsequenzen in allen vier Dimensionen	253
Tabelle 17: Begründungen von Annahmen zur Person eines <i>guten</i> Lehrers	256
Tabelle 18: Begründungen von Annahmen zum Lehrer-Schüler-Verhältnis	258
Tabelle 19: Begründungen von Annahmen zur Berufsauffassung	261
Tabelle 20: Begründungen von Annahmen zu allgemeinen Werthaltungen	264
Tabelle 21: Überblick über genannte Werte in allen vier Dimensionen	267
Tabelle 22: Werthaltungen hinter den Annahmen zu Persönlichkeitseigenschaften <i>guter</i> Lehrer	270
Tabelle 23: Werthaltungen hinter den Annahmen zum Lehrer-Schüler-Verhältnis <i>guter</i> Lehrer.....	273
Tabelle 24: Werthaltungen hinter den Annahmen zur Berufsauffassung <i>guter</i> Lehrer	276
Tabelle 25: Werthaltungen hinter den Annahmen zu beruflichen Orientierungswerten <i>guter</i> Lehrer	280
Tabelle 26: Kriterien zur Begründung von Clusterlösungen in der Lehrerbefragung (LB)	283
Tabelle 27: Cluster gemäß der Wertpräferenzen im Ladder I: Lehrerpersönlichkeit	284
Tabelle 28: Cluster gemäß der Wertpräferenzen im Ladder II: Lehrer-Schüler-Verhältnis	290
Tabelle 29: Cluster gemäß der Wertpräferenzen im Ladder III: Berufsauffassung	294

Tabelle 30: Cluster gemäß der Wertpräferenzen im Ladder IV: allgemeine Werthaltungen	298
Tabelle 31: Kriterien zur Begründung von Clusterlösungen in der Studierendenbefragung (SB)	302
Tabelle 32: Cluster gemäß der Wertpräferenzen im Ladder I: Lehrerpersönlichkeit	304
Tabelle 33: Cluster gemäß der Wertpräferenzen im Ladder II: Lehrer-Schüler-Verhältnis	309
Tabelle 34: Cluster gemäß der Wertpräferenzen im Ladder III: Berufsauffassung	313
Tabelle 35: Cluster gemäß der Wertpräferenzen im Ladder IV: allgemeine Werthaltungen	320
Tabelle 36: Absolute Prävalenz von bestimmten Werthaltungen in Laddern I-IV	327
Tabelle 37: Charakteristische Werthaltungen jeweiliger Cluster im Überblick	330
Tabelle 38: Übersicht über die gewonnenen Wertekategorien	337

„Man ist so sehr gewöhnt, vom Erzieher eine Stufe der Vollkommenheit in allen Bezirken der menschlichen Seele zu verlangen und demgemäß Forderungen für den Erzieherberuf aufzustellen, die, wenn sie erfüllt sein müßten, den qualifizierten Erzieher noch viel seltener machen würden, als er ohnehin schon ist“ (KERSCHENSTEINER 1921/1949, 87).

1 Sachstand und Problemstellung

Die reflexive Beschäftigung mit Werthaltungen und Ethos von Lehrern¹ gehört zum eigentlichen, genuinen pädagogischen Professionsverständnis schon allein deswegen, weil erzieherisches Handeln *per se* sittlich und moralisch ist und einer ethischen Reflexion für seine Rechtfertigung bedarf (FLITNER 1979; FAUSER 1996). Die auf diese Weise angestoßene allgemeine Suche nach dem *Guten* resp. *Besseren* hat sich inzwischen auf anverwandte Forschungs- und Diskussionsfelder ausgedehnt. In diesem Sinne wird heute nach der *guten* Schule gefragt, z.B. nach ihrer Qualität (PICHT 1964; COLEMAN 1966; RUTTER et al. 1980; AVENARIUS 2001; GALILÄER 2005; DITTON 2009; STEFFENS 2009). Nicht minder wichtig tritt die umfassend betriebene Diskussion der effektiven und effizienten Unterrichtsprozesse im Rahmen des Prozess-Produkt-Paradigmas der Lehrerforschung in Erscheinung (GREEN 1971; 1998; FENSTERMACHER/RICHARDSON 2005). Hier wird insbesondere nach dem

¹ Mit generischem Maskulinum *Lehrer* sind in dieser Arbeit Lehrerinnen und Lehrer *ex aequo* gemeint. Diese Form dient ausschließlich dem besseren Lesefluss und einer nicht unwesentlichen Platzersparnis.

guten Unterricht und den daran geknüpften Implikationen gefragt (TENORTH 2006; HELMKE 2009). Diese Debatte geht wiederum einher mit der Konkretisierung eines professionellen Lehrerhandelns und daraus folgenden Fragen, die z.B. für die Lehrerausbildung von Bedeutung sind (OSER 1997a; TERHART 2002; OELKERS 2003; THIERACK 2003). Aber auch die Definition eines professionellen Lehrerhandelns resp. der professionellen Handlungskompetenz von Lehrern kommt nicht umhin, einem vorgelagerten, oft nicht explizierten Verständnis von einem *guten* Lehrer zuträglich zu sein (KRAUSS et al. 2004; TERHART 2006; BAUMERT/KUNTER 2011). Somit vervollständigt die Frage nach dem *guten* Lehrer die Trias: *Gute* Lehrer machen einen *guten* Unterricht an *guten* Schulen.

Die *restlose* Aufklärung dieser interdependenten Trias bleibt nach wie vor ein empirisches Desiderat (WENZEL 2002, 184ff.), wenngleich sich auf den jeweiligen Forschungsfeldern gerade in der letzten Dekade viel getan hat (z.B. VAN BUER/WAGNER 2009; ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA/BECK/SEMBILL/NICKOLAUS/MULDER 2009). Auch die vorliegende Arbeit vermag es nicht, das kaleidoskopisch anmutende Thema in seiner Gänze zu beleuchten, obschon ein interdisziplinärer Überblick zum definitorisch unsicheren Begriff des *guten* Lehrers als Diskussionsfolie angestrebt wird. Vor allem aber wird eine empirische Näherung an Werthaltungen und das Berufsethos von Lehren angesteuert, weil hierin ein besonderes Defizit gesehen wird. Denn die Bedeutung von Werthaltungen und des Lehrer-ethos wird zwar in den oben angerissenen Debatten hier und da als durchaus beherzigenswert apostrophiert, empirische Herangehensweisen zu Eruierung ihres besseren Verständnisses bleiben jedoch bis *dato* rar (z.B. AURIN 1993; OSER 1998).

Im Vorgriff auf die folgenden Ausführungen kann behauptet werden, dass eine objektive Auffassung von *gut* aus einer Reihe von philosophischen und geistesgeschichtlichen Gründen den subjektiven Präferenzmodellen, ergo individuellen oder kollektiv geltenden Wert-

auffassungen, gewichen ist (MOORE 1903/1970²; SCHOLL-SCHAAF 1975; TUGENDHAT 1994; FORSCHNER 2002; BOCKEN 2006; HÖFFE 2007; HEPFER 2008). Auf diese Weise begründet sich die Auseinandersetzung mit individuellen Werthaltungen im Zusammenhang mit den Einlassungen zum *guten* Lehrer, weil dieses attributive *gut* semantisch mit Werthaltungen gefüllt wird. Das Berufsethos von Lehrern wiederum, das individuelle Charaktermerkmale sowie sittliche Vorstellungen mit kollektiven Normvorstellungen in seiner Funktion als Bestimmungsgrund des Handelns zusammenfügt, erscheint hierbei ebenfalls wesentlich, weil das Ethos die je individuellen Wertpräferenzmodelle handlungsleitend orchestriert (PIEPER 1985; KONRAD 1986; KLUXEN 1993).

1.1 Der *gute* Lehrer und seine Werthaltungen

Die wissenschaftliche Frage nach dem *guten* Lehrer stellt sich durchaus auch heute noch. Es muss lediglich die z.T. naiv und intuitiv geführte Diskussion des *guten* Lehrers überwunden werden (TERHART 2006 *et passim*). Das Problem liegt dabei bei der Definition von *gut* selbst, das als Platzhalter viele Meinungen und Auffassungen zu seiner semantischen Füllung toleriert. Eingedenk der Tatsache, dass *gut* in der zeitgenössischen philosophischen Betrachtung im Zuge der Aufklärung und Säkularisierung metaphysisch vom *summum bonum* entkoppelt wurde und somit seinen Anspruch auf allgemeingültige Objektivität verloren hat, können Personen, Dinge oder Handlungen nicht mehr in Ansehung des höchsten *Gutes* konnativ mit dem Prädikat *gut* versehen werden (MOORE 1903/1970; FORSCHNER 2002; BOCKEN 2006). Gleichzeitig vermag es das subjektiv aufgefasste *gut* nicht – ohne Rekurs auf einen über ihm stehenden Etalon –, selbst als moralische Instanz aufzutreten

² Zitiert wird auf diese Weise eine Publikation aus dem Jahre 1970, die aber 1903 erstmals erschienen ist.

(REGENBOGEN 1999a; PIEPER 1997; HÖFFE 2007, 25ff.; ULRICH 2008, 59ff.). *Gut* wurde beliebiger und zudem als subjektive, wenngleich konsensfähige Ansichtssache ungeeignet, als ein eindeutiges Prädikat praktische Dienste zu leisten (HUME 1817; VON WRIGHT 1964, 19ff.). Die klaffende Lücke, welche die aufgegebene metaphysische Begründung alles Seienden aufgetan hat, und das Fehlen der ethischen Letztbegründung für normatives Handeln wurden mit dem Postulat *geltender* Werte allerdings teilweise kuriert (RICKERT 1921; LOTZE 1923; JOAS 1999, 39; WILS 2006; STRAUB 2010). Wenn also nicht das eine *Gut* gilt, sondern viele *Gute* (*Güter*) ihre Berechtigung anmelden, dann geht es darum, in einem fortwährenden Diskurs viable *Modi Vivendi* auszuloten und in gesellschaftlich gültige Normen und Gesetzestexte zu gießen (HABERMAS 1983 *et passim*; APEL 1988). Nun wird aber nicht von Gütern gesprochen, wenn es um ein individuelles Präferenzmodell geht, sondern von unterschiedlichen Werten. Somit hat eine Auseinandersetzung mit Werten und Werthaltungen als deren individuell verinnerlichten Entsprechungen zu erfolgen (SCHOLL-SCHAAF 1975, 65; WILLIAMS 1979, 16), wenn die Diskussion – den *guten* Lehrer betreffend – solider geführt werden soll.³ Diskutiert wurden die Werte und Werthaltungen von Lehrern prominent von den Vertretern der geisteswissenschaftlichen Strömung in der Pädagogik, die von etwa Mitte des 19. Jh. bis Mitte des 20. Jh. das gesellschaftliche Bild des Lehrers prägte.⁴ Es ging dabei um nicht mehr und nicht weniger als um die Vorstellung des *geborenen Erziehers* (SPRANGER 1958), der vor allem über den *pädagogischen Takt* (HERBART 1802/1895) verfügen soll. Darunter wurde eine besondere pädagogische

³ Überall dort nämlich (*Kap. 2.2* oder *4.3*), wo theoretische Ausführungen die realen Gegebenheiten übersehen, wirkt die Debatte idealistisch. In diesem Zusammenhang steht auch das Problem des *naturalistischen Fehlschlusses*, das schon bei der Definition von *gut* im *guten* Lehrer deutlich wird (*Kap. 2.1.1*).

⁴ Das historisch dramatische Intermezzo des nationalsozialistischen Einflusses auf die Pädagogik und Erziehungswissenschaft in Deutschland zerreißt diese geisteswissenschaftliche Epoche in zwei Teile. Die damit verbundenen Haupt- und Nebeneffekte auf Werthaltungen von Lehrern und deren Ethos werden in dieser Arbeit nicht thematisiert.

Intuition verstanden, die einen Lehrer als einen *guten* Lehrer auswies. Tatsächlich konnte von einer immensen normativen Aufladung des Lehrerbildes gesprochen werden. VON FELBIGER (1900/1915, 11ff.) sprach in diesem Zusammenhang von den *rechtschaffenen Schulleuten*, die ihre Standespflichten kennen und diese in aller *Frömmigkeit* als *gute* Christen erfüllen, *Liebe* zu ihren Schülern haben, *munter* und im Geiste *lebhaft* sowie *geduldig, genügsam, fleißig* und *sittsam* sind. Somit hatte der *berufene Lehrer* als Inbegriff menschlicher Vollkommenheit einem ganzen Wertekatalog zu genügen (DÖRING 1929, 353).

Aus empirischer Sicht konnte die Rezeption der theoretisch-deduktiven Literatur nicht ausreichend sein, um die Annahmen *zum* guten Lehrer als objektiv, valide und reliabel gelten zu lassen. Im Gefolge von Vorwürfen, z.B. dass die Lehrer mit derlei Vorstellungen idealistisch überfordert werden, entwickelte sich im Zuge des Persönlichkeitsparadigmas in der Lehrerforschung ein ganzer Zweig der differenziellen Psychologie, der insbesondere in den 50er Jahren des 20. Jh. zahlreiche empirische Studien hervorgebracht hat (z.B. LAMKE 1951; TANNER 1954; ERICKSON 1954; LABUE 1955; JONES 1956). Die meisten Studien zur Lehrerpersönlichkeit stammen aus dem amerikanischen Sprachraum (PAUSE 1970). Aus der Interpretation der Studienergebnisse erwachsen wiederum ganze Kataloge mit klassifizierten Merkmalen von Erwartungen an die Lehrerpersönlichkeit (MOGEL 1980, 32f.; CLOER 2000, 117f.). Somit wurde angezweifelt, dass die Psychologie mit psychometrischen Persönlichkeitstests imstande wäre, trennscharfe Selektionsmechanismen zur Bestimmung der idealen Lehrerpersönlichkeit zu liefern. Schon damals wurde ein chaotisches Bild ohne nennenswerte Ergebnisse in der Lehrerpersönlichkeitsforschung konstatiert (LIEBERMAN 1956/1964; PAUSE 1970). Dieses unzufrieden stellende Ergebnis führt aus heutiger Sicht der Lehrerforschung zu folgenden zwei Rückkehrmöglichkeiten zur Wertediskussion:

- (1) Zum einen kommt man mithilfe eines historischen Schritts rückwärts zu den schon erwähnten pädagogischen Ahnen, die sich der Lehrerpersönlichkeit schon weiland über die Frage ihrer Werthaltungen und ihres Ethos näherten. Hierbei wurde angenommen, dass ein guter Lehrer sein Handeln kontrolliert, wozu sicherlich eine fachtheoretische Ausbildung vonnöten ist. Sie kann aber mitnichten die Lehrerpersönlichkeit (*pädagogische Seele*) substituieren, sodass zwangsläufig ein idealistisches Bild des Lehrers entstehen musste (DIESTERWEG 1844/1958; RUTT 1953; OELKERS 1986).
- (2) Das Argument für die Auseinandersetzung mit den Werten wird zum anderen über die Betrachtung der Fortführung der Paradigmen der Lehrerforschung gestärkt. Spätestens mit der Etablierung des Expertenparadigmas (BERLINER 2001; TERHART 2007a; KUNTER/POHLMANN 2009) und der zunehmenden Forschung zur professionellen Handlungskompetenz von Lehrern werden neben dem ansonsten sehr stark gewichteten Fachwissen auch Werthaltungen und Überzeugungen/Sichtweisen von Lehrkräften betont (KRAUSS et al. 2004, 35; BAUMERT/KUNTER 2011, 32; BROMME/RHEINBERG/MINSEL/WINTELER/WEIDENMANN 2006).

Allerdings bleiben Werthaltungen und Überzeugungen von Lehrern nach wie vor ein empirisch eher vernachlässigtes Feld (SEIFRIED 2009; 2012; OSER/BLÖMEKE 2012, 415).

1.2 Zum Stellenwert eines Lehrerberufsethos

Mit der inzwischen betagten gesellschaftspolitischen Frage, wofür die Lehrer zuständig sein sollen und wollen, wird auch die Frage nach dem Lehrerethos gestellt (VON HENTIG 1999, 14). Allerdings wird ein einheitliches und anerkanntes Bild des Lehrerethos immer noch gesucht (ERNST 2001, 17; GIESECKE 2001). Die Frage nach dem pädagogischen

Ethos ist deswegen noch offen und somit auch aktuell (REKUS 1987, 3; HABEL 2006, 74).

Das Problem dieser Suche wurde seinerzeit von FUEST (1985, 65) lakonisch benannt: Die Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung habe den Bedeutungsverlust der Fragen nach dem pädagogischen Ethos zur Folge. Mit der Entkopplung des Lehrerethos von theologischen und philosophischen Überlegungen nehme mit immer ausdifferenzierteren Professionalisierungsfragen ein z.T. *triviales* Jobdenken zu. Mit der Rückbesinnung auf die pädagogische Ethik könne die moralische Regelung von Lehrerhandeln und institutionellen Fragen der Schule gefördert werden. Mithilfe der selbigen pädagogischen Ethik könne der Herausbildung eines Berufsethos von Lehren ein Dienst erwiesen werden (ERNST 2001, 27). Diese Auffassungen gehen allerdings implizit davon aus, dass es schon einmal ein Lehrerethos, wie es im *Kap. 1.1* angedeutet wurde, gegeben haben muss. Dass es sich um ein idealistisches und nicht ein realistisches Ethos handelte, wird hierbei nicht reflektiert.

Sollte ein Lehrerethos diskutiert werden, ist als Erstes sein Wesen zu bedenken. Das Ethos hat zwei semantische Äquivalente. Als *ἔθος* (griech. *Ethos mit kurzem Epsilon [e]*) bedeutet es zunächst *Gewohnheit, Sitte* oder *Brauch*, als *ἦθος* (griech. *Ethos mit langem Eta [ε:]*) steht es aber auch für den individuellen Charakter (PIEPER 1985, 19; KLUXEN 1993, 519f.; HEPFER 2008, 14). Somit wird ein Ethos von einer individuellen und einer kollektiven Komponente bestimmt. Weil aber das Ethos auf dem Weg in unseren Sprachgebrauch einen etymologischen Ausflug ins Lateinische gemacht hat, kennen wir es nur noch in Verbindung mit *Moral*, in welcher synthetisch beide Bedeutungen des Ethos verschmelzen (KLUXEN-PYTA 1991, 97; KLUXEN 1993, 520). Wenn dann die Ethik die wissenschaftliche Reflexion des moralischen Handelns meint, erscheint der Ruf nach pädagogischer Ethik bei der Diskussion des Lehrerethos sicher nachvollziehbar. Nur umfasst das Ethos nicht allein moralische Aspekte, sodass mit der Ethik allein ein realistisches Berufsethos

nicht erschöpfend beschrieben werden kann. Der gewöhnliche Ort des (*professionellen*) Lebens, den das (*Berufs-*)Ethos meint, schließt nämlich neben moralischen und pädagogischen Aspekten auch eine Positionierung zu sozialen, ökonomischen, politischen oder ästhetisch-religiösen Fragen der Berufspraxis ein (NEHLES 1986; BENNER 1986). Aus diesem Grund sind neben ethischen Reflexionen auch praktische Professionsfragen zu bedenken. Damit ist keinesfalls gemeint, dass professionelle Facetten des Lehrerethos unethisch wären, schließlich ist pädagogisches Handeln *per se* sittlich (*Kap. 1*). Hiermit wird nur die Notwendigkeit geäußert, im Zuge einer realistischen Diskussion die semantische Zerteilung des Ethos stärker aufrechtzuerhalten.

Mit der Konkretisierung eines Lehrerethos in diversen Konstruktionen und Modellen (KONRAD 1986; VON HENTIG 1992; GIESECKE 1997; OSER 1998; MAURER-WENGERZ 1994) wird zudem ersichtlich, wie unterschiedliche Autoren die Ethoskomponenten *Gewohnheit*, *Sitte*, *Brauch* und *Charakter* operationalisieren. Es sind stets Werthaltungen, deren Bündel als Ethos festgehalten werden, z.B. *Gerechtigkeit*, *Fürsorge*, *Wahrhaftigkeit*, *Verantwortung* und *Engagement* (OSER/ZUTAVERN/PATRY 1990; OSER 1998 *et passim*; REICHENBACH 1994; ZUTAVERN 2001). Das (*Berufs-*)Ethos lässt sich ergo als Konzentrat von (*berufsspezifischen*) Werten begreifen, was das Ethos somit für das konkrete (*professionelle*) Handeln als Bestimmungsgrund wertgerichteten Handelns bestätigt (KONRAD 1986). Werden die Werte aber wiederum nur idealtypisch diskutiert, gewinnt der Begriff eines realistischen Ethos kaum an Gestalt. Sieht man deswegen von wenigen, wenngleich wichtigen Studien zum Lehrerethos (z.B. AURIN 1993; OSER 1998) ab, dominieren in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Thema Ethos theoriegeleitete, auf Wertekataloge gestützte Ausformulierungen (z.B. VON HENTIG 1992; GIESECKE 1997). Obwohl diese für die Professionalisierung des Lehrberufs auf kollektiver Ebene unverzichtbar sind (SCHACH 1987), ist hieraus nicht ableitbar, inwieweit sich die einzelne angehende oder praktizierende

Lehrkraft bei der Bewältigung konkreter beruflicher Handlungsanforderungen von solch idealisierenden, abstrakten Kategorien leiten lassen soll.⁵

1.3 Forschungslage und Forschungsbedarf

Die aktuelle Lehrerforschung widmet sich verstärkt den Gegenstandsbereichen der Unterrichts- und Schulqualität, der professionellen Handlungskompetenz von Lehrern sowie der Lehrprofessionalität resp. der Expertise von Lehrern im Allgemeinen (HELSPER/BÖHME 2008; ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA/BECK/SEMBILL/NICKOLAUS/MULDER 2009; VAN BUER/WAGNER 2009; TERHART/BENNEWITZ/ROTHLAND 2011). Empirische Untersuchungen rund um den *guten* Lehrer (z.B. HEID 2006; BROMME/HAAG 2008), d.h. seine Werthaltungen und Ethos, werden gegenwärtig mit wenig Interesse bedacht (SAALFRANK/BRAUNE/KIEL 2009, 43).

Nichtsdestotrotz existiert eine interdisziplinär verankerte Werteforschung mit vielerlei Studien, auf die sich eine mögliche Lehrerwerteforschung beziehen könnte.

- (1) Einen wesentlichen Beitrag zur Werteforschung leisten die psychologischen Ansätze und Studien (PARSONS/SHILS 1951/1976; KLUCKHOHN 1951/1976; ROKEACH 1972; SCHOLL-SCHAAF 1975; SCHWARTZ 1992). Wenngleich die psychologische Werteforschung nach wie vor keine allgemein akzeptierte, einheitliche Definition für Werte und Werthaltungen sowie ein in sich schlüssiges theoretisches Gefüge vorschlagen konnte (GRAUMANN/WILLIG 1983, 377;

⁵ Es besteht zwischen externen normativen Vorgaben wie auch internen individuellen Werthaltungen und konkretem Handeln ein Deduktionsproblem, dass ein direktes Schließen von der wahrgenommenen (*Soll-*) Norm auf ein entsprechendes Handeln nicht schlüssig bewerkstelligt werden kann. Mit diesem Aspekt beschäftigt sich u.a. Kap. 3.2.3.

RENNER 2005, 8), hat sich die Wertauffassung von ROKEACH (1972, 159) weitgehend allgemeine Geltung verschafft (*Kap. 3.1.2*). Seine Überlegungen ermöglichen einerseits die Einbettung von Werten und Werthaltungen aufgrund ihrer individuellen und kollektiven Ausprägungen in die Ethosdiskussion. Andererseits ergibt die angenommene Mittel-Zweck-Struktur der psychischen Verankerung von Werthaltungen eine Möglichkeit, alternative methodische Herangehensweisen zu ihrer Erhebung zu wählen (REYNOLDS/GUTMAN 2001).

Erhoben wurden/werden die Werte und Werthaltungen in der Regel anhand von Fragebögen oder Wertelisten, denen theoretische und/oder lexikalische Wertekonstruktionen zugrunde gelegt wurden (ANDERSON 1968; ROKEACH 1973; PEKRUN 1988; RENNER 2005). Problematisch scheinen dabei zwei Dinge zu sein: Zum einen ergibt sich bei der Einschätzung von Werteskalen oder bei der Bildung von Rangreihen resp. -folgen präferierter oder als wichtig empfundener Werte immer ein nur auf die im Erhebungsinstrument vorgeschlagenen Werte bezogenes Bild. Eine Gewähr, dass explizit die Werthaltungen des jeweiligen Probanden erhoben wurden, kann dabei nicht geleistet werden. Zum anderen bedarf es weiterer methodischer Erhebungsformen und -instrumente, um insbesondere berufs- und domänenspezifische Werthaltungen erheben zu können.

- (2) Die soziologische Werteforschung hat sich insbesondere mit dem Phänomen des Wertewandels auseinandergesetzt (KLAGES 1984; INGLEHART 1971; 1979; HILLMANN 2001). Von besonderem Interesse sind dabei Entwicklungen von individuellen und gesellschaftlichen Wertmaßstäben, die sich als wandelbar herausstellten (MAAG 1992, 622f.; STRAUB 2010, 14). Beispielsweise können globale Veränderungen tradierten Werten ihre sinnstiftende Funktion absprechen (LANTERMANN 1998, 329). Mit einem gesellschaftlichen Wandel geht

auch ein Wandel der Rangordnung von Werten einher, sodass es primär auf die Interpretation und Wiedereinbettung von Werten auf der individuellen, gesellschaftlichen und Gruppenebene ankommt (MERTEN 1994, 237f.). Mit der Feststellung der Veränderbarkeit von Wertpräferenzen wird argumentativ der Variabilität und Pluralität möglicher (*Berufs-*)Ethosformen das Wort geredet.

- (3) Ehe die psychologische Forschung sich der Werte annahm, hatten in erster Linie Philosophen und bis zur Aufklärung auch verstärkt Theologen die Deutungshoheit auf diesem Gebiet. Theoretische Arbeiten im Hinblick auf gesellschaftliche Fragestellungen im Zusammenhang mit Wertefragen bilden ein stets aktuelles Forschungsfeld von Wissenschaftlern philosophischer und theologischer Schulen (FOLKE 2002; BREITSAMETER 2009; KROBATH 2009).
- (4) Zuletzt existiert eine Reihe von populärwissenschaftlich verfassten Werken zum Thema Werte, sodass in der allgemeinen Rezeption der Eindruck eines inflationär gebrauchten Begriffs konsequenterweise entstehen muss. Von Schreckensszenarien der *Tyrannie der Werte* bis zu anthologischen Florilegien erstreckt sich die thematische Bandbreite dieser Einlassungen (SCHMITT 1960; HEMEL 2007; PRANGE 2006).

Ebenso kann eine empirische pädagogische Ethosforschung anhand von ein paar wenigen Studien nachgezeichnet werden. Obwohl bei der Definition von Lehrerethos und Lehrerethik eine Rückbesinnung auf religiöse und weltanschauliche Lebenslehren gefordert wird, soll die empirische Erfassung von Ethos-Erscheinungsformen dennoch gestärkt werden (PÖGGELER 1988, 87):

- (1) Insgesamt überwiegen theoretische Diskussionen des Lehrerethos, z.B. ein politisch orientiertes Berufsethos, ein religiöses Berufsethos, ein professionstheoretischer Ethosansatz, ein idealistisches oder ein phänomenologisches Ethos (z.B. KONRAD 1986; SCHACH 1987; VON HENTIG 1992; GIESECKE 1997). Diese Ansätze konkretisie-

ren mit unterschiedlichen Vorüberlegungen das Wesen des Lehrerethos. Ein inhaltlicher Konsens konnte aber auf diese Weise nicht hergestellt werden.

- (2) Es existieren recht wenige empirische Arbeiten zum Lehrerethos, die aber jeweils unterschiedliche Ansätze markieren. AURIN (1993) verfolgte einen konsenstheoretischen Ansatz für das Lehrerethos, der sich an die Debatte um die *gute* Schule, Aspekte der Schulkultur und ein demokratisches Gesellschaftsethos anlehnt (AURIN 1990; AURIN/MAURER 1990; MAURER 1993; MAURER-WENGEORZ 1994). Der moraltheoretische Ansatz von OSER (1998) verortet das Ethos innerhalb von jeweiligen Entscheidungstypologien, die gemäß einer Auswahl von Werthaltungen zustande kommen. Schließlich untersucht BAUER (2007) das Lehrerethos im Zusammenhang mit dem Kollegium. Die jeweiligen Ethosdimensionen werden dabei hermeneutisch aus vorhandenem Literaturbestand extrahiert.

Gesucht wird demnach ein Untersuchungsdesign, das es ermöglicht, die tatsächlichen, berufsspezifischen Werthaltungen zu erheben. Ziel der Erhebung sollte dabei nicht sein, Werthaltungen innerhalb vorgefertigter Skalen oder Vorlagen bewerten oder sortieren zu lassen. Vielmehr interessiert ein reflexiver Ansatz im Sinne eines reflektierenden Praktikers (DEWE/FERCHHOFF/RADTKE 1990, 314; SCHÖN 1999, 13). Mit der Means-End-Theorie und dem Laddering-Ansatz wird ein methodischer Weg vorgeschlagen, der mit dem formulierten Ziel kompatibel ist (GUTMAN 1982; OLSON 1995). Es wird dadurch möglich, individuelle Werthaltungen als Means-End-Ketten aufzudecken und im Zusammenhang mit dem Ethos zu diskutieren.⁶

⁶ Mit dem Bezug zur Means-End-Theorie (*Mittel-Zweck-Theorie*) und der Ladderingmethode wird ein angemessenes theoretisches wie empirisches Instrumentarium vorgeschlagen, um die Werthaltungen festzustellen, die der Annahme gemäß in der menschlichen Psyche als so genannte Means-End-Chains (*Mittel-Zweck-Ketten*) verankert sind. Näheres dazu ist im *Kap. 5* zu finden.

1.4 Fragestellungen und Aufbau der Arbeit

Das Hauptaugenmerk dieser Arbeit liegt auf der Untersuchung von Werthaltungen angehender und praktizierender Lehrer. Über die Auseinandersetzung mit Werthaltungen werden zum einen theoretische Überlegungen zum *guten* Lehrer gestützt, zum anderen soll eine weitere Sicht auf das Lehrerethos vorgeschlagen werden, wobei die individuell jeweils unterschiedlichen Werthaltungsbündel diese flexible Sicht ausmachen sollen.

In Anlehnung an vorangegangene Ausführungen der Problemstellung, insbesondere im Hinblick auf die methodischen Fragen bei der Erhebung von Werthaltungen, widmet sich die vorliegende Forschungsarbeit folgenden Fragestellungen:

- (1) Auf welche Weise kann eine theoretische Näherung an das Verständnis eines *guten* Lehrers erfolgen und inwieweit existiert eine konsensfähige Auffassung vom *guten* Lehrer?
- (2) Welche Werthaltungen zeichnen Lehrer an kaufmännischen (*Berufs-*)Schulen⁷ und Studierende der Wirtschaftspädagogik⁸ aus in Bezug auf ihre Annahmen zur Person des *guten* Lehrers, zum Lehrer-Schüler-Verhältnis, zur professionellen Berufsauffassung sowie zu sinnstiftenden Orientierungsmomenten im Beruf?
- (3) Welche unterschiedlichen Wertpräferenzen lassen sich aus den Annahmen zum *guten* Lehrer erkennen und inwieweit lassen sich diese typologisch darstellen und interpretieren?
- (4) Besteht eine Möglichkeit, von einem einheitlichen pädagogischen Ethos resp. von berufsmoralischen Minimalanforderungen zu sprechen, welchen sich ein Lehrer dauerhaft verpflichtet wissen sollte?

⁷ Die durchgeführte empirische Erhebung fand sowohl an zwei Wirtschaftsschulen als auch an Berufsschulzentren, die allerdings nicht ausschließlich ein kaufmännisches Profil aufweisen, statt.

⁸ Es handelt sich ausschließlich um Studierende der Wirtschaftspädagogik in Bamberg. Die im *Kap. 6* geschilderten Ergebnisse tragen dieser Spezifik Rechnung.

Für die Beantwortung der aufgeworfenen Fragestellungen wurde neben theoretischen Ausführungen eine empirische Untersuchung mit Studierenden der Wirtschaftspädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg sowie mit Lehrkräften von fünf kaufmännischen (*Berufs-*)Schulen durchgeführt. Die Pilotstudie eingeschlossen, beteiligten sich insgesamt 106 Studierende an der Studie. Vonseiten der Lehrer gab es einen Rücklauf der Fragebögen von 52 Teilnehmern, was einer Quote von etwa 20% entspricht. Zum Einsatz kam ein Hard-Laddering-Fragebogen, der die Probanden mit vier Fragestellungen zum *guten* Lehrer konfrontierte. Gemäß der Means-End-Theorie und mithilfe der methodischen Möglichkeiten des Ladderings wurden Annahmen, Begründungen sowie Werthaltungen von Teilnehmern zu jeweiligen Fragen festgestellt und anhand weiterer Analysen verdichtet und in ihrer hierarchischen Struktur dargestellt. Auf die methodischen Nuancen des Ladderings wird im *Kap. 5.2* gesondert eingegangen.

Im zweiten Kapitel liegt der Fokus auf definitorischen Ansätzen zur Beschreibung des *guten* Lehrers. Anhand einer philosophischen Vertiefung des Verständnisses von *gut* wird eine Grundlage für die weitere Diskussion geschaffen (*Kap. 2.1*). Mithilfe von unterschiedlichen Erklärungsansätzen zum *guten* Lehrer wird ferner ein heterogenes Bild des Begriffs konstatiert. Gerade der Vergleich von Paradigmen (*Persönlichkeits-, Prozess-Produkt- sowie Expertenparadigma*) der Lehrerforschung zeigt je anders gelagerte Perspektiven auf (*Kap. 2.2*). Einen nicht unwesentlichen Beitrag zur Frage nach dem *guten* Lehrer liefern Professionalitäts- und Professionalisierungsdebatten, die mittels professionstheoretischer Überlegungen zum einen den Lehrerberuf in den Mittelpunkt der Betrachtung stellen, zum anderen die professionellen Kompetenzen von Lehrern hervorheben (*Kap. 2.3*). Von enormer Bedeutung bleiben selbstverständlich ethisch-moralische Herangehensweisen an ein Verständnis eines *guten* Lehrers (*Kap. 2.4*). Als Implikation wird ein sich wie

ein roter Faden durchziehender Zusammenhang festgehalten, dass es immer wieder um die Werthaltungen von Lehrern geht (*Kap. 2.5*).

Das dritte Kapitel nimmt sich der oben konstatierten Feststellung an. Um besser zu verstehen, was Werte und Werthaltungen an sich darstellen, wird ein interdisziplinärer Überblick zu Werten angestrebt (*Kap. 3.1*). Aufgrund der Tatsache, dass die wissenschaftliche Literatur neben Werten und Werthaltungen auch weitere Konstrukte wie Einstellungen, Sichtweisen oder Motive kennt, wird eine Einordnung von Werten in diesen begrifflichen Reigen vorgenommen (*Kap. 3.2*). Im Anschluss daran wird eine Reihe von bedeutsamen Studien zu Werten und Werthaltungen vorgestellt und z.T. kritisch beleuchtet, um für die Notwendigkeit weiterer Ansätze zur Erhebung von Werten und Werthaltungen zu sensibilisieren (*Kap. 3.3*). Abschließend wird die grundlegende Rolle von Werthaltungen für ein Ethosverständnis betont (*Kap. 3.4*) und in den Implikationen festgehalten (*Kap. 3.5*).

Weitere Bezugspunkte zwischen Werthaltungen und Ethos werden im vierten Kapitel betrachtet. Nach einer weitläufigen Definition von Ethos im Allgemeinen und Lehrerberufsethos im Besonderen (*Kap. 4.1*) wird auf die in der Literatur diskutierten Analyseschemata von Ethos eingegangen (*Kap. 4.2*). Auch hier handelt es sich um ein bereits bekanntes Konstrukt, was die Darstellung von ausgewählten Ansätzen zeigen soll (*Kap. 4.3*). Angesichts der recht übersichtlichen empirischen Ethosforschung werden die bekannten Ansätze etwas ausführlicher dargestellt (*Kap. 4.4*). Im Anschluss wird ein integratives Modell eingeführt, das Werthaltungen und Ethos miteinander koppeln soll (*Kap. 4.5*). Die Zusammenfassung wesentlicher Punkte wird im *Kap. 4.6* festgehalten.

Im fünften Kapitel werden die oben vorgestellten Fragestellungen erneut aufgegriffen (*Kap. 5.1*). Hier erfolgen ebenfalls die Einführung von und die Auseinandersetzung mit der eingesetzten Methode des Ladderings und der ihr zugrunde liegenden Means-End-Theorie (*Kap. 5.2*). Im Anschluss daran geht es um die Konzeption der empirischen Unter-

suchung. Anhand von Daten aus der Pilotstudie werden die methodische Vorgehensweise sowie durchgeführte Analysen erläutert (*Kap. 5.3* und *Kap. 5.4*). Der Schwerpunkt liegt hierbei auf der inhaltsanalytischen Vorgehensweise bei der Aufbereitung gewonnener Daten, methodenspezifischen Analyseschritten des Laddering sowie Typologisierungen und Untersuchungen von hierarchischen Begründungsstrukturen anhand clusteranalytischer Auswertungen (*Kap. 5.5*).

Das Kapitel sechs legt die gewonnenen Erkenntnisse der Untersuchung dar. In einer zunächst allgemeinen Schau werden Annahmen (*Kap. 6.1*), Begründungselemente (*Kap. 6.2*) und auch Werthaltungen (*Kap. 6.3*) vorgestellt, die im Zusammenhang mit den Fragen zum *guten* Lehrer gewonnen wurden. Das Herzstück der Befundpräsentation bilden die typologischen Analysen von Werthaltungen sowohl in der Lehrer- (*LB*) als auch in der Studierendenbefragung (*SB*) (*Kap. 6.4* und *Kap. 6.5*). Zuletzt wird ein bilanzierender Vergleich beider Studien vorgenommen (*Kap. 6.6*). Die abschließende Sachbetrachtung greift abermals die Frage nach dem *guten* Lehrer (*Kap. 7.1*) und die Verbindung von Werthaltungen und Ethos theoretisch auf (*Kap. 7.2*), um diese im Sinne der Fragestellungen der Arbeit zusammenfassend zu beleuchten. Dazu werden auch die wesentlichen Ergebnisse erneut gebündelt (*Kap. 7.3*) und in ihrem Lichte empirische Desiderate und praktische Implikationen formuliert (*Kap. 7.4*). Mit der *Abb. 1* wird die Struktur der Arbeit verdeutlicht.

Problemaufriss

Kapitel 1: Sachstand und Problemstellung

Theoretisches Fundament mit Forschungsstand

Kapitel 2:	Kapitel 3:	Kapitel 4:
Der <i>gute</i> Lehrer als definitive Aporie	Werte und Werthaltungen von Lehrern	Pädagogisches Ethos und implizierte Werthaltungen
2.1 Allgemeine Rezeptionsweisen von <i>gut</i>	3.1 Interdisziplinäre Näherungen an den Wertebegriff	4.1 Betrachtung des pädagogischen Ethos
2.2 <i>Guter</i> Lehrer im Fokus unterschiedlicher Erklärungsansätze	3.2 Abgrenzungen der Werthaltungen von anderen Konstrukten	4.2 Analyseschemata des Lehrerethos
2.3 Lehrerprofessionalität und Professionalisierung des Lehrerberufs	3.3 Empirische Studien zu Werten und Werthaltungen	4.3 Darstellung ausgewählter Lehrerethoskonstrukte
2.4 Ethisch-moralische Überlegungen als Reflexionsfläche	3.4 Werthaltungen als Grundlage des Berufsethos	4.4 Auswahl empirischer Studien zum Lehrerethos
2.5 Implikationen	3.5 Implikationen	4.5 Integratives Modell von Werthaltungen und Ethos
		4.6 Implikationen

Empirische Konzeption und Ergebnisse

Kapitel 5:	Kapitel 6:
Forschungsfragen, Methoden und Studienkonzeption	Empirische Befunde
5.1 Forschungsfragen	6.1 Attribute als Kennzeichen eines <i>guten</i> Lehrers
5.2 Forschungsmethodischer Ansatz	6.2 Konsequenzen als wertgerichtete Begründungselemente
5.3 Konzeption der empirischen Untersuchung	6.3 Werthaltungen als Konstituenten des Lehrerethos
5.4 Allgemeiner Überblick über gewonnene Daten	6.4 Typologische Analysen und Begründungsmuster in der Lehrerbefragung
5.5 Zu ausgewählten Analysemethoden am Beispiel der Pilotstudie	6.5 Typologische Analysen und Begründungsmuster in der Studierendenbefragung
	6.6 Bilanzierender Vergleich von Lehrer- und Studierenden Daten

Konklusion

Kapitel 7: Abschließende Sachbetrachtung

Abbildung 1: Überblick zum Aufbau der Arbeit

„Im Bilde des Lehrers wiederholt sich, sei's noch so abgeschwächt, etwas vom affektiv höchst besetzten Bild des Henkers“ (ADORNO 1971, 78).

2 Der *gute* Lehrer als definatorische Aporie

Dieses Grundlagenkapitel handelt von Rezeptions- und Interpretationsweisen von *gut* (Kap. 2.1). Als häufig benutztes Wertwort im allgemeinen Sprachgebrauch impliziert es eine Zustimmung zu, ein Gutheißen oder eine Tauglichkeit von etwas (PIEPER 1997, 11; 2007, 175f.; QUANTE 2006, 33). Obwohl offenbar von einem relativen Verständigungskonsens im Generellen im Gebrauch von *gut* ausgegangen werden darf, herrscht über das Verständnis von *gut* keine einhellige Auffassung. Aus dem noch zu explizierenden Grund, dass *gut* an sich undefinierbar ist (MOORE 1903/1970, 39), sind Näherungen zu überlegen, die trotz der Definitionsschwierigkeit *gut* in thematischen Kontexten diskutieren (TESAK 2003, 379f.).

Im Folgenden soll die Lehrerpersönlichkeit beleuchtet werden (Kap. 2.2). Eingegangen wird dabei auf eine gebräuchliche, doch im Wesentlichen unrealistische, idealistische Sicht auf den Lehrer sowie empirische Befunde aus der Lehrerpersönlichkeitsforschung. Die Entwicklung von als *gut* geltenden Berufsqualifikationen scheint ferner nicht zuletzt eine berufsbiographische Frage zu sein (TERHART 2006, 45f.; 2007a, 20ff.). Aus dem Austarierungsprozess sozialer und individueller Interessen können Aspekte der Professionalität von Lehrern diskutiert werden

(COMBE/HELSPER 2002, 29ff.). Attestierung von (*Fach-*)Expertise und professionellen Kompetenzen spielt eine wichtige, jedoch nicht alleinige Rolle, wenn zu konkretisieren ist, was unter *gut* am Lehrer im Speziellen zu verstehen sei. Gemeint sind unter anderem Bereiche wie Entwicklung und Verbesserung von schulischen Lehr-Lern-Prozessen, aber auch von professionellen Kompetenzen der Lehrkräfte selbst (SEMBILL/SEIFRIED 2009a, 345ff.; VAN BUER/WAGNER 2009, 17). Eine abstrakte Perspektive liefert die allgemeine Professions- und Professionalisierungsforschung, deren Aspekte nicht unwesentlich das Verständnis von *guter* Lehrerschaft prägen (*Kap.* 2.3). Letztendlich bietet eine ethische Reflexion Raum (*Kap.* 2.4), die je individuellen Ansprüche auf ihre Berechtigung und Gültigkeit hin zu überprüfen (ULRICH 2008, 44). Die Fragen des pädagogischen Selbstverständnisses werden in diesem Zusammenhang mit intersubjektiven Rechten und Pflichten des pädagogischen Handlungsfeldes konfrontiert (LÖWISCH 1995, 7f.).

2.1 Allgemeine Rezeptionsweisen von *gut*

Über *gut* zu sprechen, heißt ethische Urteile fällen, die positiv konnotiert sind und einen objektiven Anspruch erheben (MOORE 1903/1970, 29; TUGENDHAT 1994, 49f.). Die mit dieser Annahme verbundenen Probleme der Objektivierbarkeit werden bei der definatorischen Approximation diskutiert (*Kap.* 2.1.1). Ebenso nicht unproblematisch scheint die zweite Prämisse der positiven Konnotation des Urteils *gut* zu sein. Gedacht wird dabei die statthafte Begründetheit eines gültigen Maßstabs bezogen auf die Auslegung von *gut* (*Kap.* 2.1.2). Schließlich ist der semantischen Relativität von *gut* nachzugehen (2.1.3).

2.1.1 Definatorische Schwierigkeiten von *gut*

Gut resp. *das Gute* kann in seiner Bedeutung nur schwer erfasst werden. Im Sprachgebrauch praktischer Philosophie wird zwischen einem absoluten und einem relativen Gebrauch von *gut* differenziert. Hinzu kommt die ontologische Frage, ob man in der Diskussion von einer Objektivität von *gut* ausgeht oder von *gut* im Zusammenhang mit einer subjektiven Perspektive von Individuen auf alles Seiende spricht (FORSCHNER 2002, 108ff.).

Auf die Frage nach dem, was *gut* ist, kann im einfachsten Falle ein singuläres Ereignis, eine Sache oder eine Person mit dem Prädikat *gut* versehen werden. Allerdings gewinnt ein abstraktes und für andere Einschätzungen valides Verständnis dadurch noch nicht an Gestalt, (MOORE 1903/1970, 31f.). Subjektive Aussagen über *gut* an Objekten und Subjekten mögen für sich genommen zweckrational sein, sie entbehren jedoch der allgemeinen Konsensfähigkeit, die vermöge ethischer Reflexion herzustellen wäre, um den Willkürcharakter solcher Aussagen zu beheben (FORSCHNER 2002, 110; TUGENDHAT 1994, 54ff.).

Wird *gut* im Kontext von Handlungen betrachtet und zugleich impliziert, dass ein *guter* Mensch (*immer*) *gut* (i.S.v. *richtig*) handelt, muss zugleich bestimmt werden, was *gut* ist, wo immer es auftritt, resp. welches Handeln *gut* ist, wo immer es geschieht (MOORE 1903/1970, 20ff.).⁹ Dabei kann nicht ausgeschlossen werden, dass das auf den Einzelfall bezogene Handeln, das *gut* und richtig sein soll, konträr zu den allgemeinen normativen Sollensforderungen steht. Die analytische Lösung dieser Diskrepanz beurteilt die Handlung nach einer gegebenen Soll-Vorstellung (*ethische Imperative, Gesetze, Normen etc.*), wohingegen die synthetische Lösung aus betrachteten Handlungen eine Soll-Vorstellung eruiert (PREUßNER 2003a, 416). Eben solche kasuistischen Überlegungen

⁹ Der Spannungsbogen zwischen der Frage des Legitimen und der Identitätsfrage wird u.a. von der Frage beeinflusst, ob jemand zu der so genannten *Moral Community* gehört bzw. gehören will (ULRICH 2008, 35f.).

legen nahe, dass die Lösung des Problems direkt mit der Konkretisierung des zu Grunde gelegten Maßstabs verbunden ist (REGENBOGEN 1999a, 529; KESSELRING 2009, 44). Ohne die Frage beantwortet zu haben, was *gut* überhaupt ist, lassen sich die davor aufgeworfenen Fragen kaum gültig beantworten, weil die Evidenz für die Begründbarkeit der Bewertungen schlichtweg fehlt (MOORE 1903/1970, 31ff.). Für eine Definition von *gut* ergeben sich nach MOORE drei Überlegungen (1903/1970, 36ff.):

- (1) *Gut* ist insofern definierbar, als *willkürlich* verbal definiert wird. Auf diese Weise ist *gut* zwar definierbar, aber als kategorialer Begriff unbrauchbar.
- (2) *Gut* ist auch dann definierbar, wenn *eigentlich* verbal definiert wird im Sinne: Die meisten meinen dies oder jenes, wenn sie über etwas wertend sprechen. Diese Position bedarf aber zwingend eines konsensuell gebrauchten Maßstabs. Die kriterielle Bestimmung von *gut* im Diskurs wirkte sich positiv auf die Objektivierungsbemühungen aus.
- (3) *Gut* ist via Zerlegung in Einzelteile nicht definierbar. Alle Prädikate, die als *gut* einem Subjekt oder Objekt semantisch zugeeignet werden, gelten bestenfalls als kumulierte Definitionen von *Gut*, bilden aber das *Gut* schlechthin nicht ab¹⁰. Damit ist *gut* auch kein Fraktal von dem *Gut*, ergo ist der Gebrauch von *gut*, das auf bestimmte bewertete natürliche Eigenschaften von Dingen und Personen rekur-

¹⁰ Die Nikomachische Ethik von ARISTOTELES setzt das Glück an die Stelle des höchsten *Gutes* (2006, 43ff.). In abgewandelter Form sehen der Hedonismus und der aus ihm erwachsene Utilitarismus, der das größtmögliche Glück der meisten postuliert, in der sinnlichen Lust das normative Kriterium sittlichen Handelns (BENTHAM 1789, 3). Nach einer subjektivistischen Lesart ist der individuelle Bezug zu den *Gütern/Werten* als eine Art Präferenzutilitarismus ausschlaggebend (SCHMID 1998, 63). Ein absoluter Rekurs auf das *Gute* kann nur gelingen, wenn die Moral als Selbstwert erkannt und ein Nachweis der Wahrheitsfähigkeiten des *Guten* gelingen (FORSCHNER 2002, 110). Wie das *Gute* letztlich aus der objektiven Betrachtung in eine plurale *Güter-* und damit *Wertebene* wechselt, wird im Kap. 2.1.3 angesprochen.

riert, mit dem abstrakt gefassten Begriff des *Guten* nicht identisch. Anders beginge man einen *Naturalistischen Fehlschluss*.¹¹

Berücksichtigt man (3) als prinzipielle Unmöglichkeit, *gut* allgemeinverbindlich und empirisch zu fassen, ergibt sich die Notwendigkeit, auf (2) auszuweichen, wonach Dinge und Personen im attributiven Verständnis als *gut* bezeichnet werden können (BOCKEN 2006, 147f.). Wenn aus (3) gefolgert werden muss, dass Aussagen über das *Gut* immer nur Grenzwertcharakter haben, ergo synthetisch und ohne Anspruch auf vollständige Erklärungskraft sind, müssen sie gemäß (2) für die Inanspruchnahme von praktischer Gültigkeit einem Konsens zugeführt werden.¹² Das Verständnis von *gut* wäre damit veränderbar und begrenzt temporär gegeben. Verworfen wird deshalb *gut* als ethischer Begriff keinesfalls. Gelingt eine abschließende Definition von *gut* nicht, bleibt *gut* dennoch ein ethisches Grundelement (PIEPER 1997, 15), weil die Frage doch von Belang ist, ob das, was für *gut* gehalten wird, berechtigterweise dafür gehalten wird (HEPFER 2008, 55f.).

2.1.2 Objektive und subjektive Sichten auf *gut*

Hinter dem *gut* steht die Idee eines Maßstabs resp. eines Etalons, mit dem Tatbestände bewertet werden können (REGENBOGEN 1999a, 529).

¹¹ Naturalistischer Fehlschluss wird oft mit dem Humeschen Gesetz gleichgesetzt, wobei das letztere besagt, dass Sollensaussagen allein aus Seinsaussagen nicht gemäß logischen Schlussfolgerungen deriviert werden können (HUME 1817, 172; HÖFFE 2007, 35f.). Wenn jemand *gut*, „welches nicht [...] ein natürlicher Gegenstand ist, mit irgendeinem natürlichen Gegenstand verwechselt, dann besteht der Grund, vom naturalistischen Fehlschluss zu sprechen“, so MOORE (1903/1970, 44). Zwischen *gut* und es beschreibenden Ausdrücken herrscht keine Bedeutungsidentität (FISCHER/GRUDEN/IMHOF/STRUB 2007, 152).

¹² Die postulierte Notwendigkeit eines allgemeingültigen resp. akzeptierten Maßstabs erweist sich in der ethischen Diskussion als strittig, insbesondere gilt es für seine epistemische Kraft (HABERMAS 1991, 199ff.; HOFMANN-RIEDINGER 2006, 389). Die Diskursethik als pragmatische Ethiktheorie bescheinigt nur solchen Normen eine Geltung, denen alle Betroffenen im Diskurs zustimmen (HABERMAS 1983, 103). Dabei werden Nützlichkeits-erwägungen der Individuen auf demokratische Weise abgestimmt (SUDA 2005, 31). Denn *gut* ist kein der Natur entlehnter Begriff. Erst ein moralisches Handeln im sozialen Raum und seine ethische Reflexion weisen *gut* seine Bedeutung zu (SCHNEIDER 2001, 16).

Das, was Menschen erstreben, was sie vorziehen, gilt zunächst als *gut* (HEPFER 2008, 47; TUGENDHAT 1994, 50f.). Als *gut* kann ein zu erstrebendes Handlungsziel ebenso bezeichnet werden wie ein Vorsatz. Im ersten Falle wird das *gute* Handeln an seinem Erfolg gemessen, im zweiten geben die Handlungsvorsätze den Ausschlag in der Bewertung, wengleich auch unter Vernachlässigung von Handlungsfolgen (REGENBOGEN 1999a, 529). Sowohl in der Variante des *gut* als Handlungsziel als auch als Vorsatz bleibt die Bestimmung des anzulegenden Maßstabs von primärer Bedeutung. In ähnlicher Weise können auch Dinge *gut*, und zwar *gut* an sich, ergo unbedingt und von übergeordneten Zwecken unabhängig, sein. Gegen diese moralische Verwendungsweise von *gut* kann die außermoralische Gebrauchsweise abgegrenzt werden (PIEPER 1985, 98). Relativ *gut* ist etwas, was in instrumenteller Hinsicht zur Erreichung eines weiteren Zwecks resp. eines übergeordneten Ziels dient. Hier stellt sich vor allem die Frage nach der Geeignetheit von ausgewählten Mitteln zur Zweckverfolgung (TESAK 2003, 380; HÖFFE 2007, 23; HEPFER 2008, 48).

Die Diskussion gewinnt insofern an Komplexität, als in der praktischen Philosophie sich objektive und subjektive Sichtweisen auf das moralische *gut* als Extrempositionen über Jahrhunderte herausgebildet haben (BOCKEN 2006, 142). Das metaphysisch objektiv gefasste *gut* lässt sich absolut und relativ beschreiben (*Abb. 2*). Absolut betrachtet ist *gut* das Prädikat, das eine Vollendung von etwas ausdrückt, sofern es (Subjekt oder Objekt, Handlung oder Zustand etc.) das ist, was es gemäß seiner Anlagen sein könnte (FORSCHNER 2002, 108f.). Was aber das Wesen eines beliebigen Seins ist, erklärt sich objektiv aus dem höchsten *Gut* (*summum bonum*). Das *gut* alles Seienden schöpft sich aus der Teilhabe

am höchsten *Gut*, an welchem es sich orientiert (REGENBOGEN 1999a, 531; FORSCHNER 2002, 109).¹³

<i>gut, das Gute</i>	objektiv	subjektiv
absolut	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Eigenschaft des wahren Seins der Dinge als Zu-Seienden, insofern es ist, was es gemäß seiner Anlagen sein könnte</i> ▪ <i>Zweckdienlichkeit in einem abgeschlossenen System als partizipative Ausrichtung am höchsten Gut</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Gut als moralischer Ausdruck allen Menschen gemeinsamen Empfindungen jenseits der Bedürfnisbefriedigung</i> ▪ <i>Gut als herauskristallisierte Erkenntnis und Ergebnis moralischen Urteils mit objektivem Charakter</i> ▪ <i>Gut als kategorisches Befolgen des Sittengesetzes</i>
relativ	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Gut für jemand zur Erreichung des höchsten objektiven Ziels durch die Entfaltung des eigenen eigentlichen Wesens vermitteltst praktischer Tugenden</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Gut als zweckrationaler, relativer Begriff, der losgelöst von objektiven Annahmen im Zusammenhang mit der je subjektiven Einschätzung von Dingen i.w.S. bezogen auf die Möglichkeit der individuellen Bedürfnisbefriedigung steht</i>

Abbildung 2: Systematisierung allgemeiner Begriffsrezeption (Darstellung in Anlehnung an FORSCHNER 2002, 108ff.; BOCKEN 2006, 142ff.)

¹³ Die objektive Metaphysik von *gut* lässt sich exemplarisch auch bei KANT zeigen. Er schreibt: „Practisch gut ist aber, was vermittels der Vorstellungen der Vernunft, mithin nicht aus subjectiven Ursachen, sondern objectiv, d. i. aus Gründen, die für jedes vernünftige Wesen, als ein solches, gültig sind, den Willen bestimmt“ (1786, 38). Der so bestimmte Wille kann allein *gut* sein (ebd., 1). Diesem deontologischen Ansatz zufolge lassen sich alle *guten* Taten dem *guten* Willen zuordnen (ANZENBACHER 1992, 72f.).

Dieses ontologische Seinsprinzip des *Guten* impliziert auch eine relative Sachbetrachtung. Danach gilt als *gut* dasjenige, wodurch der Mensch zur Entfaltung seiner wahren Wesensnatur mit Hilfe der Tugenden gelangen kann (FORSCHNER 2002, 109; BOCKEN 2006, 142).

Die Ethiken der Neuzeit lösen sich alsdann von der objektiv-teleologischen Auslegung von *gut*. In den Vordergrund rückt *gut* als subjektiver Wertmaßstab, der nur im Rekurs auf ein Subjekt zu definieren ist (REGENBOGEN 1999a, 531f.; FORSCHNER 2002, 109). *Gut* ist somit kein „Prädikat, das eine objektive Eigenschaft des Seienden beschreibt, sondern ein Relationsbegriff, in dem die wertende Einstellung eines Subjekts zu diesem Seienden zum Ausdruck kommt“ (FORSCHNER 2002, 110). Auch wenn die Relativität der neuzeitlichen Begriffsauffassung dem wichtigen Gedanken der Pluralität Rechnung trägt (TUGENDHAT 1994, 54), birgt sie die Gefahr in sich, *gut* ausschließlich nur zweckrational zu begreifen. Die Bindung von *gut* an ein Subjekt reduziert es auf ein pragmatisch-funktionales Begriffsverständnis, das zwei Imperativen gehorcht (HÖFFE 2007, 25f.; FORSCHNER 2002, 110):

- (1) Individualpragmatischer Imperativ (*Egoismus*) impliziert die Akzeptanz und Befolgung nur jener Vorschriften (*Normen*), die auf die Bedürfnisbefriedigung des Einzelnen abzielen. Dem subjektiven Paradigma entsprechend, kann *gut* kein verlässliches Erkenntnisprädikat sein (REGENBOGEN 1999a, 533). Am Ende herrscht als größter gemeinsamer Nenner ein „Konsens über den Dissens“ (HÖFFE 2007, 24).
- (2) Sozialpragmatischer Imperativ (*Universalismus*) bezieht sich auf das Wohl einer Gemeinschaft (*Utilitarismus*). Die Begründetheit des Primats von Allgemeinwohl vor Eigenwohl ist hypothetisch und birgt Konfliktpotenzial, sobald das Eigenwohl zugunsten der Allgemeinheit eingeschränkt werden muss (KAMBARTEL 1978, 15).

Der geschilderte zweckrationale Pragmatismus verunmöglicht ein verbindliches Verständnis von *gut*. Weil aber *gut* einen objektiven Anspruch

erhebt, können auch im subjektiven Paradigma Objektivierungsversuche ausgemacht werden, die auf den Selbstwert der Moral abstellen (TUGENDHAT 1994, 49f.; FORSCHNER 2002, 110):

- (1) *Gut* als Ausdruck allen Menschen gemeinsamen moralischen Empfindungen, die auch über die eigene Bedürfnisbefriedigung hinausreichen. Als Tugendmoral setzt *gut* auf ein verdienstliches Mehr, welches über die Rechtspflichten hinausgeht (HÖFFE 2007, 27).
- (2) *Gut* als summatives Ergebnis moralischer Urteile mit objektiven Charakter, d.h. anerkannt und als Soll-Forderung gesetzt. Dieser Objektivierungsversuch entspräche der Rechtsmoral, auch politische Gerechtigkeit genannt (ebd., 27).

Soll weiterhin die Rede von einem *guten* Lehrer sein, müssen Konsequenzen oben diskutierter Aspekte in die Diskussion Eingang finden, um den Begriff *guter* Lehrer semantisch neu aufzuladen oder in abgewandelter Form weiter zu benutzen.

2.1.3 Vorläufige Folgerungen für das Begriffsverständnis des *guten* Lehrers

Festzuhalten ist, dass immer dann, wenn von *gut* in objektiver oder objektivierter Weise die Rede ist, direkt oder indirekt eine Präferenzskala der Vorzüglichkeit angesprochen ist. Dass es allerdings objektive Gründe gibt, etwas Vorziehwertes vorzuziehen, kann bezweifelt werden, sodass die Objektivität von *gut* zugunsten einer subjektiven Verwendung scheitert (TUGENDHAT 1994, 50f.). *Gut* weist als Vorzugsprädikat eine subjektive Einschätzung funktioneller Vorzüglichkeit bzw. Tauglichkeit von etwas für etwas aus (*instrumental goodness*). Analog verhält es sich, wenn es um die menschliche Vorzüglichkeit im Sinne der Beherrschung von etwas geht (*technical goodness*) (VON WRIGHT 1964, 19ff.; TUGENDHAT 1994, 52; KESSELRING 2009, 44). Problembehaftet sind derlei Überlegungen auch im Hinblick auf das moralische *gut*.

Denn die Bescheinigung *gut*, bezogen auf technische oder instrumentelle Fertigkeiten, stützt sich im besten Falle auf die Expertenmeinung, der ein allgemeiner Konsens im Urteil trotzdem nicht inhärent ist. Verfolgte man nur diese spezielle Sicht auf das *gut*, liefe man Gefahr, Willkür im Entscheidungsspektrum zuzulassen und von Ist auf Soll zu schließen (TUGENDHAT 1994, 52ff.).

Die Subjektivität des Begriffs zwingt dazu, die Sphäre der wiederum subjektiv wahrgenommenen Faktizität von der subjektiven Gültigkeit von Präferenzskalen analytisch zu trennen (JOAS 1999, 39). Spräche man darüber hinaus im Zusammenhang mit einer Präferenzskala von hierarchisch angeordneten und eine bewertete Vorzüglichkeit ausweisenden Werten statt von einem abstrakten *gut*, gewönne man nicht nur eine neue ontische Perspektive, sondern eröffnete auch einen besseren empirischen Zugang zu diesem Themenkomplex (SCHELLEN 2009, 39). Im begrenzten Maße eines Konsenses objektivierbar und explizierbar werden *gut* bzw. ein auf Werten aufgebauter Maßstab dann, wenn sie als geltendes oder über das geltende Recht hinausgehendes, moralisches Recht oder als individuelles bzw. berufspraktisches Ethos aufgefasst werden:

- (1) Legitimität beschreibt die Beziehung zwischen den individuellen Ansprüchen und den moralischen Rechten. Die Frage nach berechtigtem Handeln findet also auch außerhalb der kodifizierten Regeln statt (PREUßNER 2003b, 446). Im beruflichen Kontext kommt nach OSER die professionelle Moral in der reflektierten Auseinandersetzung mit Vorgängen jenseits organisierter Erlaubtheit zur Geltung (2009, 390ff.).
- (2) Legalität als positives Recht meint Übereinstimmung von Handlungen mit dem rechtsstaatlich festgelegten Gesetz. Diese juristische Legalität bildet nicht alle Fragen des legitimen Handelns ab, sodass eine nur auf sie zurückgeführte Handlungsbegründung moralisch

noch unzureichend bleibt (ULRICH 2008, 253; PREUßNER 2003b, 446).

- (3) Innerhalb der synthetischen Verbindung von Pädagogischem und Ethischem wird das Berufsethos von Lehrern als eine spezielle Haltung begriffen (KESSELRING 2009, 318). Im Ethos werden Aspekte der persönlichen Identität und eigener Legitimitätsansprüche via Handeln zum Ausdruck gebracht (ULRICH 2008, 44). Es umfasst auch Eigenschaften *guter* Lehrerschaft, d.h. gebotene Praktiken (BLUME 2003a, 344). Da Pädagogik einen subsystemischen Bereich der Gesellschaft darstellt, handelt es sich bei diesen Praktiken um moralische Sondernormen (BECK 2008, 43).

Setzt man ergo das Ethos als Explikationsmöglichkeit eines Bewertungsmaßstabs, muss gefragt werden, wie speziell ein pädagogisches (Berufs-)Ethos zustande kommt, wie es definiert wird und welche Komponenten es (mindestens) umfasst. Von Bedeutung ist ferner die Frage der Identifikation mit dem pädagogischen Ethos. Ein Lehrer muss als Mitglied der Gruppe der Lehrer sein Selbstkonzept am pädagogischen Ethos ausrichten wollen (BÖNSCH 2011, 68). Nur wenn er in diesem Sinne *gut* sein will und sich mit den Spezifika des Lehrerberufs identifiziert, stellt sich die Frage nach einem *guten* Lehrer (MAASER 2010, 133). Anders wird ein Lehrer, der praktisch schlechte Leistung bringt, keine Veranlassung sehen, sein Handeln zu korrigieren (TAYLOR 1985, 56). „Das Individuum muß also das So-Sein und das zu ihm gehörige Gutsein in seine Identität [...] aufgenommen haben“ (TUGENDHAT 1994, 60), ohne dabei aber sich selbst aufzuheben (BALLAUFF 1985, 63).

2.2 *Guter* Lehrer im Fokus unterschiedlicher Erklärungsansätze

Brächte man die wissenschaftlichen Bemühungen der Lehrerforschung auf einen Nenner, wäre dieser vermutlich mit der Suche nach dem *guten* Lehrer trefflich beschrieben (KRAUSS 2011, 171). Dieser gemeinsame Nenner ist der Initial- und Antriebspunkt der Lehrerforschung, der zugleich jedoch aufgrund der ihm eigenen semantischen Volatilität es verhindert, abschließend sagen zu können, was unter der Phrase *guter* Lehrer zu verstehen sei. Und dafür gibt es über das *Kap. 2.1* hinausreichende Gründe.

TERHART spricht im Zusammenhang mit dem Lehrerberuf von einem Kippbild (2010, 38f.), dessen Wahrnehmung und Einschätzung wesentlich vom Blickwinkel und den vorausgesetzten Annahmen des Betrachters abhängen. Etwas Spezifisches, das ausschließlich einen Berufszugehörigen ausmache, ein Berufsgeheimnis eines „geschlossenen Ensembles“ etwa (GOFFMAN 1973, 217; TERHART 1994b, 9), lässt sich auch nicht ausmachen, sodass traditionell der Lehrerberuf mit gewisser Geringschätzung bedacht wird. Wenngleich es sich hierbei um eine unreflektierte Ansicht mit feudaler Provenienz handelt (ADORNO 1971, 71f.), lässt sich das Phänomen kaum von der Hand weisen, dass die Gesellschaft Lehrern Erziehungs- und Unterrichtsaufgaben anvertraut, die Delegierten selbst, d.h. Lehrer, aber zugleich verleugnet (ADORNO 1971, 77). Diese emotional kontraproduktive Wahrnehmungsproblematik wird insofern immer wieder befeuert, als es weder dem Berufsstand der Lehrer noch den assoziierten Wissenschaftsdisziplinen bis dato gelungen ist, ein Set von Eigenschaften eines *guten* Lehrers zu präsentieren (TERHART 2007a, 20). Wie hülfe man aber dem Verständnis eines *guten* Lehrers, wenn zugleich als begründet angenommen werden darf, dass schon allein aus Gründen der der Erziehung inhärenten Dynamik ein

solches Unterfangen müßig ist. Der Lehrerberuf weist bezüglich der an ihn gerichteten Anforderungen eine enorme Heterogenität auf, deretwegen diese Lehrereigenschaften in notwendige und substituierbare Faktoren folgerichtig aufzusplitten wären, wobei auch hier erneut unterschiedliche Sichten auf den *guten* Lehrer innerhalb der Lehrerschaft, aber auch unter anderen Interessengruppen (Schüler, Eltern etc.) differenziert werden müssten (SCHWARZ 1997a, 94; STOLZ 1997, 124f.), was wiederum eine bloße Sammlung bestimmter Charaktereigenschaften bzw. Wesensmerkmale nicht ernsthaft in Frage kommen ließe (BROMME/RHEINBERG/MINSEL/WINTELER/WEIDENMANN 2006, 296ff.). Zu einem ähnlichen Ergebnis kam auch SCHWARZ (1997a, 86), als er Minimalkompetenzen als notwendige, aber nicht hinreichende Bedingungen zur Deskription eines *guten* Lehrers in die Diskussion brachte. Eine Herauslösung von Merkmalen, die einen *guten* Lehrer ausmachten, scheint ziemlich problematisch zu sein (SCHWARZ 1997a, 88). Insbesondere idealtypische Vorstellungen darüber, wie ein *guter* Lehrer zu sein hat, tragen eher und vor allem kulturspezifischen Momenten Rechnung und unterliegen historischen Entwicklungsprozessen (TERHART 1997, 40). WEBER (1919, 6) räumt ein, dass Lehreriideale konsequenterweise von den Bildungsidealen der jeweiligen Zeit und Kulturzustände abgeleitet werden. Weil diese sich aber stetig ändern, ändern sich notwendigerweise auch die Ideale.

Wie bereits im *Kap. 2.1* thematisiert, bedarf es einer Richtschnur resp. eines Maßstabs zur Bestimmung von *guten* Lehrern. Nicht zuletzt werden Lehrer mit von außen an sie herangetragenen Erwartungen, sprich Fremdbildern, konfrontiert. Inwieweit diese Erwartungshaltungen angemessen sind, muss in eine diskursive Suche nach geeigneten Prüfkriterien integriert werden, die nicht umhinkommt, sich ebenso auf die Selbstbilder der Lehrer und deren Selbstverständnis einzulassen (SCHWARZ 1997a, 89).

Eine Unausgewogenheit zwischen Fremd- und Selbstbildern sowie eine Außerachtlassung von Realbedingungen führen zwangsläufig zu idealistischen Vorstellungen über Aufgaben oder Arbeitsmoral von Lehrern. Eine öffentliche Disqualifizierung der Lehrerschaft, die – an Idealbildern gemessen – scheitern muss, ist dabei nur eine unvermeidbare Folgerichtigkeit (SCHWARZ 1997a, 90). Positives kann diesem Umstand nur insofern abgetrotzt werden, als gemäß obiger Argumentation das Epitheton *gut* im *guten* Lehrer idealistisch unerschwinglich wird und gleichzeitig – objektiv gesehen – schlechtere Lehrer auch auf strukturelle Vergleiche zurückgeführt werden können, sodass sich im allgemeinen Bewusstsein ein ständiger Wunsch nach besseren Lehrern, die lebenslang lernen, manifestiert hat (TERHART 1997, 36ff.; SCHREINER 2009, 40). Dass dabei oft ausschließlich das Instrument der Lehrerausbildung, i.e.S. die Akkumulation von Wissen und Können, gemeint ist, scheint ein Reflex aus jeder Lehrerkritik zu sein. Schließlich besteht die professionelle Handlungskompetenz von Lehrern aber nicht allein aus Wissensbestandteilen (BAUMERT/KUNTER 2011, 32). *Gute* Lehrer werden somit weder durch ein noch so umfangreiches Ausbildungscurriculum technologisch produziert noch durch integrative Bildungsgänge mit Erfahrungsaustauschen charismatischer Couleur geboren (TERHART 1992b, 33).

Damit zusammenhängend, können im ersten Schritt hypothetische Annahmen und im zweiten Schritt (*folgende Unterkapitel*) Forschungsansätze zum *guten* Lehrer unterschieden werden. Unterstellt man nach der Eignungshypothese die Existenz ganz spezieller Eigenschaften *guter* Lehrer, werden zwei Möglichkeiten zu diskutieren sein:

- (1) Entweder handelt es sich um einen *geborenen Erzieher* (SPRANGER 1958), der einfach ein Talent zum Lehrerberuf hat,
- (2) oder um eine spezifische Konstellation wünschenswerter Persönlichkeitsmerkmale, die die vermutete Eignung für den Lehrerberuf begründen.

Neben der Eignungshypothese wird zudem die Qualifikationshypothese vertreten, der zufolge es in erster Linie auf die Art und Weise der Ausbildung ankomme, und zwar zunächst unabhängig von individuellen Eignungsvoraussetzungen. Von Belang seien insbesondere das professionelle Wissen und Können (KUNTER/KLEICKMANN/KLUSMANN/RICHTER 2011, 56f.). Retrospektiv können im Spektrum genannter Hypothesen (*mind.*) drei relevante Forschungsparadigmen (Abb. 3) ausfindig gemacht werden, die in folgenden Unterkapiteln etwas näher vorgestellt werden.

	Persönlichkeitsparadigma	Prozess-Produkt-(Mediations)-Paradigma	Experten-Paradigma
<i>Zeit</i>	<i>ca. 1900-1960 (verstärkt empirisch etwa ab 1940)</i>	<i>ca. 1960 resp. 1975 (bis heute)</i>	<i>ca. 1985 (heute zentral)</i>
<i>beeinflusst durch</i>	<i>Eigenschaftsorientierte Persönlichkeitstheorien (etwa ab 1940 auch Persönlichkeits-tests)</i>	<i>Behaviorismus resp. kognitiv erweiterter Behaviorismus (Verhalten des Lehrers)</i>	<i>Kognitivismus (Fokus auf „Denken und Wissen“ des Lehrers)</i>
<i>Untersuchungsmethoden</i>	<i>Tests und Fragebögen (Labor), Persönlichkeit des Lehrers im Vordergrund</i>	<i>Unterrichtsbeobachtung (später auch mit Videotechnik), Schülerfragebögen, Handeln des Lehrers im Vordergrund</i>	<i>Integration bisheriger Forschungsmethoden, Entwicklung von Professionswissens-tests für Lehrer</i>
<i>Bemerkung</i>	<i>nur wenige und oft schwache bzw. triviale Zusammenhänge</i>	<i>erste robuste und stabile Befunde, Unterricht „messbar“, zusätzliche Schülerkognitionen als Mediatoren (Motivationen & Emotionen etc.)</i>	<i>systemische Sicht, Schwerpunkt wieder auf Person des Lehrers, Professionswissen entscheidend</i>

Abbildung 3: Paradigmen der Forschung zur Lehrerpersönlichkeit (nach BORICH/KLINZING 1987, 90ff.; KRAUSS 2011, 172)

In diesem Zusammenhang soll bei der Identifikation des *guten* Lehrers auf die Lehrerpersönlichkeit, die in jüngerer Zeit u.a. im Experten-Paradigma erneut an Bedeutung gewonnen hat, eingegangen werden (*Kap. 2.2.1, 2.2.2 und 2.2.5*). Das Prozess-Produkt-Paradigma findet besondere Erwähnung im *Kap. 2.2.3*, in welchem es auch um Diskussion dessen geht, was zum Leistungsspektrum des Lehrerberufs gezählt wird. *Kap. 2.2.4* widmet sich der Frage, wie berufsbiografische Entwicklungen mit dem *guten* Lehrer assoziiert werden können.

2.2.1 Zur Person des *guten* Lehrers aus klassischer Sicht

Lehrer selbst geben ihre Persönlichkeit gern als jene Größe an, welche über die Qualität eines Lehrers Auskunft gibt. Gemeint ist damit i.d.R. die je individuelle Eigenart der Person und weniger die Persönlichkeit im Sinne der differenziellen Psychologie oder ethischen Kategorien (HERZOG/MAKAROVA 2011, 65). Tatsächlich kann das Persönlichkeitsparadigma als das Urparadigma in der Forschung zum *guten* Lehrer bezeichnet werden, beschäftigt es sich doch systematisch mit Merkmalen der Lehrerpersönlichkeit. Innerhalb dieses Paradigmas können folgende Strömungen unterschieden werden (PAUSE 1970, 1360f., *kursiv P.H.*):

- (1) Arbeiten, die „a) ausgehend von Erziehungs- und Bildungsbegriffen [...]; b) unter Verwendung von Ergebnissen der Entwicklungspsychologie oder c) typologischen Gesichtspunkten auf *deduktivem* Wege besondere Eigenschaften bzw. Wesenszüge der in der Vorstellung existierender Lehrerpersönlichkeiten zu gewinnen trachten“.
- (2) Arbeiten, die „a) von großen Lehrerpersönlichkeiten der Vergangenheit oder Gegenwart ausgehend, b) durch Befragung von Vorgesetzten, Schülern oder Vertretern der Lehrerschaft [...] oder c) durch Untersuchungen einer Stichprobe von Lehrern mit standardisierten

Verfahren auf *induktivem* Wege zu allgemeinen Merkmalen der Lehrerpersönlichkeit zu gelangen versuchen“.

Diesem Schema können auch weiter unten folgende Werke und Studien der Lehrerpersönlichkeitsforschung zugeordnet werden (*Kap. 2.2.2*).

Grundsätzlich offenbart sich ein Manko, wenn von der Lehrerpersönlichkeit gesprochen wird: Die Diskussion wird oftmals im normativen Duktus geführt (HERZOG/MAKAROVA 2011, 65). Angenommene Kausalität wird hierbei zwischen der Person resp. ihren Personeneigenschaften und der erzieherischen Wirkung ausgemacht. Frei aller empirischen Begründung wurde auf ein vorwissenschaftliches Bewusstsein normativ rekurriert (PRANGE 1997, 15). Denn die Person des Lehrers sei sein wichtigstes Curriculum, sie sei sein Unterrichts- und Erziehungsmittel, betont VON HENTIG (1981, 110f.). Dieses Postulat birgt implizit die Annahme, dass der Lehrer dem Schüler nur die Inhalte wichtig zu machen vermag, die ihm im selben Maße wichtig sind. Eine Totalidentifikation mit dem Beruf ohne Zugeständnis, Bedeutung von Inhalten lediglich repräsentativ qua Amt und Position darstellen zu dürfen, ohne – normativ gesprochen – Qualitätseinbußen als Lehrerpersönlichkeit hinzunehmen, wird angenommen (VON HENTIG 1981, 110f.). Zweifellos muss der Lehrer eine Persönlichkeit sein, denn der Lehrer kann nur insoweit über bloße Vermittlung von Kompetenzen hinaus bilden und erziehen, als er eine Persönlichkeit ist (SACHER 1980, 39). Nichtsdestotrotz wird der Lehreralltag mit jeweils persönlicher Eigenart allein mitnichten bewältigt.¹⁴ Inwieweit es sich bei der individuellen Eigenart tatsächlich um ein unabhängiges Merkmal und nicht eine erworbene Gewohnheit oder

¹⁴ Der Lehrer ist nicht zuletzt auch mit Macht durch Wahrnehmung administrativer Rechte und als Akteur im Berechtigungswesen ausgestattet (ULICH 1996, 29f.). „Betrachtungen über den Lehrerberuf als Kulturträger und -vermittler, als Sachwalter des pädagogischen Grundgedankens gegen gesellschaftliche Verzweckungen der Kindheit und Jugend, aber auch als Repräsentant legitimer hoch-kultureller und gesellschaftlicher Anforderungen an die nachwachsende Generation“ lassen das Spektrum der Aufgaben des Lehrerberufs erahnen (ROTHLAND/TERHART 2010, 792).

Lebensform (*Tugend*) handelt (ZWENGER 2003, 653), kann trennscharf kaum bestimmt werden (TERHART 2006, 43).

Von den Klassikern der Pädagogik, z.B. SPRANGER (1958) – *Geborener Erzieher*, sollen weiters exemplarisch ein paar wenige zitiert werden, die unter anderem besondere Schlagwörter zur normativ geführten Diskussion um *gute* Lehrer geliefert haben:

- (1) *Johann Friedrich Herbart* prägte gleich zu Beginn seiner Wirkungszeit in einer Vorlesung zur Pädagogik den *Pädagogischen Takt* (HERBART 1802/1895, 440).¹⁵ Darunter kann eine besondere pädagogische Intuition verstanden werden, die einen Lehrer als einen guten Lehrer ausweist. WINKEL definiert den Takt allgemein als ein „behutsames, ein rücksichtnehmendes, eben taktvolles Verhalten“ (1994, 6).
- (2) *Johann Ignaz von Felbiger* sprach seinerzeit von *Rechtschaffenen Schulleuten*. Diese müssen folgenden Ausführungen entsprechen: Pflichten ihres Standes kennen und geneigt sein, diese Pflichten in *Frömmigkeit* als rechtschaffene Christen zu erfüllen, in *Liebe* zu ihren Schülern, mit *Munterkeit* und geistiger *Lebhaftigkeit*, in *Geduld*, in *Genügsamkeit* und *Fleiß* sowie moralischer *Sittsamkeit* (VON FELBIGER 1900/1915, 11ff.).
- (3) *Georg Kerschensteiner* sprach von der *Erziehernatur* und formulierte so ihre Grundzüge: Der Erzieher verfügt über eine alle anderen überragende *Neigung*, Zöglinge zu prägen und zu gestalten. Darin findet er seine höchste Befriedigung. Er ist ebenso fähig, seiner

¹⁵ Pädagogischem Takt kommt die Rolle eines Fugenstücks zwischen der Theorie und Praxis der Pädagogik zu. „In ihm koinzidiert die praktisch orientierte Theorie und die theoretisch durchdrungene Praxis“ (WINKEL 1994, 7). Das Fehlen dieses pädagogischen Taktgefühls führt dazu, dass das pädagogische Verhalten negative Blüten treibt, die WINKEL (1994, 7ff.) in einer Typologie schlechter Lehrer zusammenfasst: der *Ignorant* mit didaktisch-methodischen und das Fachwissen betreffenden Unzulänglichkeiten, der *Scharlatan*, der gaukelt und vorspielt, der unkollegiale *Egomane*, der *Karrierist*, der *Nassauer*, der *Manipulateur*, der *Schleimer* und der *Zyniker*.

Neigung auf eine erfolgreiche Weise nachzukommen, d.h. die einzigartige Seele des Zöglings nach Maßgabe ihrer Prägsamkeit voranzutreiben. Dabei geht er systematisch und nachhaltig vor, um dem Zögling zu jener Wertgestaltung zu verhelfen, die in ihm angelegt ist. Dies setzte natürlich die Bekanntheit eines objektiven Maßstabs des *Guten* voraus (Kap. 2.1.2). Seine Klientel stellt zugleich noch der werdende, unmündige Mensch dar, dessen Werträger der Erzieher wird, indes er selbst sich als geistiger Diener einer Wertgemeinschaft begreift (KERSCHENSTEINER 1921/1949, 57f.). Als letztes Erziehungsziel wird die sittlich autonome Persönlichkeit anvisiert. Erreicht wird dieses Ziel über die Güter der Wertgemeinschaft, welcher der Erzieher selbst auch angehört. Speziell für den Lehrer werden als Eigenschaften wie *Begabung* für das *Fach* und seine *Darstellung*, Fähigkeit zur *Klassenführung* und *Werteerfülltheit* postuliert (KERSCHENSTEINER 1921/1949, 91f.).

- (4) *Woldemar Döring* untersuchte unterschiedliche psychologische Lehrertypen und legte sie als einseitige Extrempositionen vor: Typ des *religiös* oder *ästhetisch* oder *sozial* oder *theoretisch* oder *ökonomisch* oder *politisch* eingestellten Lehrers (DÖRING 1929, 353). Daraus folgerte er für den *Berufenen Lehrer* diese Charakteristika: *sittlicher Charakter, vorbildlicher Lebenswandel, innere Wahrhaftigkeit, Gerechtigkeit, Selbstbeherrschung, Geduld, Duldsamkeit, Religiosität, ästhetische Veranlagung, soziale Veranlagung, Liebe zum Kinde, Glaube an die Menschen, Menschenliebe, theoretische Einstellung, ökonomische Einstellung, politische Einstellung, Streben nach Führertum, Inbegriff menschlicher Vollkommenheit* (DÖRING 1929, 356f.).
- (5) Weniger in speziellen Eigenschaften einzelner als in der *Zusammenarbeitenden Gemeinschaft* (Kollegium) sieht *Christian Caselmann* den Weg, die realiter vorgefundene Mannigfaltigkeit der Lehrerpersönlichkeiten aufeinander abzustimmen (CASELMANN 1963, 455). Zwar stellt er eine dispositive Eigenheit des Lehrers nicht in Frage,

die Fähigkeit aber, den allgemeinen pädagogischen Aufgaben anders als im Kollegium zu begegnen, wird einem einzelnen Lehrer jedoch nicht bescheinigt.

- (6) *Wilhelm Schreckenberg* kommt nach seiner detaillierten Untersuchung zu folgenden pädagogisch und didaktisch erfolgversprechenden Merkmalen einer Lehrerpersönlichkeit: emotionale *Stabilität* mit positiver *Selbstauffassung*, *Interessiertheit* und *Engagement*, *Durchsetzungsvermögen*, aber auch *Flexibilität* sowie *Intelligenz* (SCHRECKENBERG 1982, 127). Als zentraler Kern der Persönlichkeitsstruktur des *guten* Lehrers stehen *Echtheit* und *Zuwendungsfähigkeit*, *Einfühlungsvermögen*, *Entscheidungsfähigkeit* und ein Grad von *Intelligenz* (ebd., 183).

Die Annahme eines geborenen Lehrers prägt eindeutig die theoretisch-deduktive Lehrerpersönlichkeitsforschung. Als Problemquellen sind vor allem die kaum gegebene Überprüfbarkeit von Aussagen sowie die Grundtendenz zur idealistischen Überforderung von Lehrpersonen zu nennen (PAUSE 1970, 1362; KUNTER/POHLMANN 2009, 263), denn hehre Epitheta und rhetorische Hyperbeln wecken kaum einzuhaltende Ansprüche und fördern in letzter Konsequenz eine Haltung des Misstrauens und Verdachts in der öffentlichen Wahrnehmung des Lehrerberufs (TENORTH 2007, 229).

Als vorläufige Lösung des geschilderten Problems kann angenommen werden, Merkmale eines *guten* Lehrers (z.B. *Flexibilität*, *Engagement*, *Bereitschaft zur Selbsterkenntnis* und *-kritik*, *Gerechtigkeit*, *Autorität*, *Geduld*, *Zuneigung*, *Humor*) nicht als Sollensforderungen zu verstehen, sondern als einen „dramaturgischen Orientierungsrahmen“ (VON CARLSBURG/HEYDER 2005, 155ff.). Ob jedoch die Frage nach ganz bestimmten Persönlichkeits-, Kompetenz- und Verhaltensmerkmalen des multikriterialen Begriffs des *guten* Lehrers *per se* gestellt werden kann (WEINERT/HELMKE 1996, 225), sollen Ansätze der differenziellen Psychologie (Kap. 2.2.2) sowie Überlegungen in weiteren Kapiteln zeigen.

2.2.2 Lehrerpersönlichkeitsforschung und Eigenschaften guter Lehrer

Da es in erster Linie nicht darum geht, den Persönlichkeitsbegriff selbst zu diskutieren, genügt es, eine in der damaligen Forschung aktuelle und allseitig akzeptierte Arbeitsdefinition dieses Begriffs vorzuschlagen. Nach ALLPORT handelt es sich bei Persönlichkeit um eine „dynamische Ordnung derjenigen psychophysischen Systeme im Individuum, die seine einzigartigen Anpassungen [...] an seine Umwelt bestimmen“ (1949, 49). Bezogen auf den Lehrer, in diesem Falle seine Persönlichkeit, handelte es sich um ein „Ensemble relativ stabiler Dispositionen, die für das Handeln, den Erfolg und das Befinden im Lehrerberuf bedeutsam sind“ (MAYR/NEUWEG 2006, 182). Als Dispositionen kämen gemäß MAYR/NEUWEG i.e.S. Fähigkeiten (*Intellekt, Kreativität, verbale Fähigkeiten*) sowie motivationale Aspekte (*Interesse, Einstellungen und Werthaltungen*) in Frage (ebd., 182). Ziel der differentiellen Psychologie bestand in diesem Forschungsparadigma darin, eine konkrete Verhaltensvorhersage aus dem eruierten Persönlichkeitsprofil tätigen zu können (BECKER 2001, 166).

Aus der Rezeption theoretisch-deduktiver Literatur (*Kap. 2.2.1*) ergab sich folgendes Problem: Allgemein konnte eine nur sehr unzureichende Überprüfbarkeit der meisten Annahmen zum *guten* Lehrer konstatiert werden. An diesen Befund reihte sich der Vorwurf idealisierter Überforderung der realen Lehrerpersönlichkeit an (PAUSE 1970, 1362). Die Kritik bewirkte, dass sich die induktiven Verfahren zur Herausbildung allgemeiner Persönlichkeitsmerkmale von Lehrern durchsetzten (ebd., 1360f.). Gerade in den 50er Jahren des 20. Jh. wurden zahlreiche empirische Studien vor allem in den USA durchgeführt¹⁶, die sämtlich eine breite Palette von Persönlichkeitseigenschaften von *guten* Lehrern zuta-

¹⁶ Mit *Merkmale der Lehrerpersönlichkeit* lieferte PAUSE (1970) einen soliden deutschsprachigen Überblicksartikel. Es handelt sich um die Bearbeitung des Artikels von J. W. Getzels und P. W. Jackson mit dem Titel *The Teacher's Personality and Characteristics*.

ge förderten, z.B. Offenheit, Unternehmenslust, Leistungsfähigkeit oder Selbstkontrolle.¹⁷

Autor	Test	Stichprobe	Kriterium	Merkmale guter Lehrer
LAMKE (1951)	16 PF	Lehrer	Beurteilung durch Schulleiter und Beobachter	Sanguinische Tendenz (gesprächig, heiter, offen); Unternehmenslust (gesellig, verwegen, emotional sicher); Weltgewandtheit (durchschnittlich bei guten und unterdurchschnittlich bei weniger guten Lehrern)
TANNER (1954)	MMPI	Studenten	Testwerte im MTAI und Dozenteneinschätzungen	Geringere Werte in Depression und Psychasthenie
ERICKSON (1954)	16 PF	Lehrer	Diverse Beurteilungsmaße	Positive Charakterintegration, Unbekümmtheit, Selbstsicherheit und -kontrolle
LABUE (1955)	MMPI	Studenten	Erfolg im Abschluss	Geringere Werte in Hypochondrie, Psychopathie, Schizoidie, Hypomanie (Frauen); Geringere Werte in Psychopathie (Männer)
JONES (1956)	GZTS	Lehrer	Zensuren, Beurteilung durch Schulleiter und -verwaltung	Allgemeine Aktivität (Schnelligkeit in Aktion, Produktion und Leistungsfähigkeit)

¹⁷ Auch das 5-Faktoren-Inventar (*Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit*) wurde eingesetzt, um die Varianz von Persönlichkeitseigenschaften aufzuklären. Im Zuge dessen konnten auch Grenzen dieses Instruments ausgemacht werden: Es erhärtete sich der Verdacht, dass mehr als fünf Faktoren zu berücksichtigen wären und dass die Faktoren nicht unabhängig voneinander seien sowie weitere, übergeordnete Faktoren bestimmt werden könnten (BECKER 2001, 169). Auch blieb unklar, was Faktoren wie *Neurotizismus* oder auch weitere Faktoren anderer Inventare, z.B. *Autoritarismus*, konkret über den präferierten Erziehungsstil im Sinne von *gut* oder *weniger gut* auszusagen vermögen (KRAINZ 1958; MÜLLER-FOHRBRODT 1972; HILBIG 1974, 126; DIETERICH 1983, 34).

2. Der gute Lehrer als definitorische Aporie

Autor	Test	Stichprobe	Kriterium	Merkmale guter Lehrer
LEEDS (1956)	GZTS	Lehrer	Testwerte im MTAI	Soziale Überlegenheit, Geselligkeit, emotionale Stabilität, Objektivität, Freundlichkeit, Kooperati- onsbereitschaft
GOWAN (1958)	GZTS	Anwärter	Lehrerfolgsskala	Selbstkontrolle, soziale Überlegenheit, Geselligkeit, emotionale Stabilität, Objektivität, Freundlich- keit, Kooperationsbereit- schaft
<p><i>Hinweise:</i> GZTS (Guilford-Zimmermann-Temperament-Survey) MMPI (Minnesota Multiphasic Personality Inventory) MTAI (Minnesota Teacher Attitude Inventory) 16 PF (16-Persönlichkeits-Faktoren-Test)</p>				

Abbildung 4: Merkmale guter Lehrer/-innen (exemplarische Auswahl empirischer Studien in Anlehnung an PAUSE 1970, 1358ff.; DIETERICH 1983, 50f.)

Abb. 4 liefert lediglich einen Ausschnitt möglicher in Frage kommender Untersuchungen. Die Interpretation diverser Studien aus dieser Zeit beeinflusste die Herausbildung von ganzen Katalogen mit klassifizierten Merkmalen der und Erwartungen an die Lehrerpersönlichkeit (MOGEL 1980, 32f.; CLOER 2000, 117f.). Derlei Schlussfolgerungen sind aber insofern bedenklich, als implizit davon ausgegangen wird, es gäbe eine ideale Lehrerpersönlichkeit. Hiermit wird zusätzlich die Annahme befördert, die Psychologie wäre imstande, trennscharfe Selektionsmechanismen zur Bestimmung dieser idealen Lehrerpersönlichkeit zu liefern. Außer Acht gerät ebenfalls die Tatsache, dass psychometrische Persönlichkeitstests steten Veränderungen der Schulumwelt nicht Rechnung tragen (MOGEL 1980, 32f.). Somit bestätigt sich vorläufig das Fazit von LIEBERMAN, der ein chaotisches Bild in der Lehrerpersönlichkeitsforschung konstatierte, denn die Frage, welche Eigenschaften und warum

gerade diese Eigenschaften einen *guten* Lehrer prägen sollen, blieb trotz allem unklar (1956/1964, 239).

Dimensionen von Haltungen und Verhaltensformen	Positive Ausprägungen	Negative Ausprägungen
<i>Emotionale Dimension</i>	<i>positive emotionale Zuwendung, Liebe, emotionale Wärme, Wertschätzung, Verständnis, soziale Reversibilität (Vorbild), Ermutigung, emotional ruhiges Verhalten, Optimismus, Freundlichkeit, Höflichkeit</i>	<i>distanzierte Abweisung, Feindseligkeit, emotionale Kälte, Geringschätzung, Verständnislosigkeit, soziale Irreversibilität, Entmutigung, emotional erregtes Verhalten, Pessimismus, Unfreundlichkeit, Unhöflichkeit</i>
<i>Dirigierungsdimension</i>	<i>demokratisches, sozialintegratives, nichtdirektives Verhalten, minimale Lenkung, viel Freiraum gebend, geringe Kontrolle und Verplanung</i>	<i>autokratisches, nichtintegratives, direktives Verhalten, max. Lenkung, wenig Freiraum gebend, starke Kontrolle und Verplanung</i>
<i>Aktivitätsdimension</i>	<i>engagiert, stimulierend, schwungvoll, enthusiastisch, entschlossfreudig</i>	<i>desinteressiert, langweilig, schwunglos, gleichgültig, zögernd</i>
<i>Kongruenzdimension</i>	<i>Echtheit des Verhaltens</i>	<i>Diskrepanz zwischen Reden und Tun</i>
<i>Prägnanzdimension</i>	<i>Klarheit, Deutlichkeit, Strukturiertheit, Wesentlichkeit und Prägnanz des Verhalten und Sprechens</i>	<i>Unklarheit, Undeutlichkeit, Unstrukturiertheit, Unwesentlichkeit im Sprechen und Verhalten</i>
<i>Fachkompetenzdimension</i>	<i>Notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung in zwischenmenschlichen Beziehungen</i>	

Abbildung 5: Wesentliche Dimensionen in zwischenmenschlichen Beziehungen (in Anlehnung an TAUSCH/TAUSCH 1963/1998, 109f.; PFISTNER 1981, 49f.)

Über die Eigenschaftsebene hinaus reichen faktoranalytische Ansätze, die unter Persönlichkeit einen n -dimensionalen Raum verstehen, wobei n für eine Anzahl verhaltensrelevanter Größen steht (ROTH 1969, 37ff.). Als wesentliche Dimensionen (Abb. 5) zwischenmenschlicher Beziehungen wurden *Emotionale Dimension*, *Dirigierungsdimension*, *Aktivitätsdimension*, *Kongruenzdimension*, *Prägnanzdimension* sowie die *Fachkompetenzdimension* herausgefunden (PFISTNER 1981, 48f.; TAUSCH/TAUSCH 1963/1998, 109f.). Jede Dimension vereint eine Reihe von positiven und negativen Ausprägungen¹⁸, die z.B. für die Schüler-Lehrer-Interaktion von Belang wären, aber auch auf den *guten* Lehrer hinwiesen. Die schon im Persönlichkeitsparadigma als relevant entdeckte *Fachkompetenzdimension* wird zum Hauptgegenstandsbereich von Untersuchungen nachfolgender Paradigmen.

Persönlichkeitspsychologische Ansätze¹⁹ unterscheiden aber nicht allein die Ebenen *Eigenschaften* und *Faktoren*, sondern auch eine Reihe weiterer möglicher Differenzierungen²⁰. Abb. 6 gibt eine umfassende Auskunft zu Annahmen und Kritik jeweiliger Ansätze. Von besonderem Interesse werden im dritten Kapitel *Motive* und *Einstellungen* sein. Aus der Kritik zu diesen Ansätzen lässt sich eine Nähe zu den Werthaltun-

¹⁸ Über *positiv* resp. *negativ* in Verbindung mit einer Dimension wird insofern gesprochen, als diese Eigenschaften im allgemeinen Sozialbewusstsein als positiv oder negativ verankert sind (PFISTNER 1981, 49).

¹⁹ Differenziert werden in der Persönlichkeitsforschung *Eigenschaftstheoretische Ansätze*, die grundsätzlich die charakterliche Einmaligkeit unabhängig von Umweltfaktoren in den Mittelpunkt stellen; *Faktorenanalytische Ansätze*, die illusorisch von der Unabhängigkeit die Persönlichkeit beschreibenden n Faktoren ausgingen; *Röllentheoretische Ansätze*, die über die für eine soziale Rolle typischen Verhaltensweisen auf die Persönlichkeitsstrukturen zu schließen beabsichtigten; *Einstellungstheoretische Ansätze*, die zugleich auch eine Verhaltensdimension konstruieren; *Selbsttheoretische Ansätze*, welche das Selbst als ein intrapsychisches Bezugssystem emotional-motivational-kognitiver Vorgänge ansehen und die Analyse von Organisationsprozessen dieses Bezugssystems in den Mittelpunkt stellen (MOGEL 1980, 22ff.; PFINGSTEN 1980, 51ff.; HINSCH 1980, 104ff.).

²⁰ Die im Schaubild (Abb. 6) vorgeschlagenen „analytischen Einheiten im Bedingungssatz individuellen Verhaltens“ sind primär keine beobachtbaren Phänomene. Sie lassen sich entweder deduktiv aus der als Prämisse angenommenen Konstanz des Verhaltens oder induktiv aus der Kovariabilität von Verhaltensweisen eruieren (ROTH 1969, 37).

gen vermuten, denn sie alle haben mit den Ursachen des Handelns zu tun (ROTH 1969, 37ff.). Außerdem können *Motive* und *Einstellungen* im Zusammenhang mit individuellen Verhaltens- und Bewertungsdispositionen, mithin Werthaltungen als Besonderheiten individuellen Wertens, betrachtet werden (ASENDORPF 2007, 249).

Entität	Definition	Persönlichkeitsauffassung	Kritik
<i>Eigenschaften</i>	<i>E. werden aus dem beobachtbaren Verhalten erschlossen; sie sind Merkmale von Personen, nicht von Verhaltensweisen.</i>	<i>P. als Summe, Integral oder auch die übersummativ-strukturierte Struktur der sie konstituierenden Eigenschaften.</i>	<i>Keine Selbstverständlichkeit der Beziehung zwischen Bezeichnung und Bezeichnetem; ähnliches Verhalten ist kein Garant für Bedingungs-gleichheit der ihm zugrunde liegenden E.; Generalität resp. Spezifität von E., will heißen: E. müssen in unterschiedlichen Situationen nicht gleiches Verhalten nach sich ziehen.</i>
<i>Habit</i>	<i>H. sind in der Form bedingter Reflexe nach allgemeinen Lerngesetzen erworbene, relativ feste Reiz-Reaktionsverbindungen.</i>	<i>P. als Summe von Habits, worauf das gesamte individuelle Verhaltensinventar zurückgeführt werden soll.</i>	<i>Die Annahme von Habits im behavioristischen Sinn ist unvereinbar mit Ergebnissen der Erbforschung, der Entwicklungspsychologie usw. Habits als alleinige Determinanten des Verhaltens sind ebenso wenig ausreichend wie die Eigenschaften.</i>
<i>Faktor</i>	<i>Faktoren sind durch Messung und mathematische Analyse der Messdaten gewonnene Eigenschaften.</i>	<i>P. wird dargestellt als ein n-dimensionaler Raum, wobei n für die Zahl der verhaltensrelevanten Faktoren steht.</i>	<i>Vorteile des Faktorenkonzepts liegen in der begrifflichen Präzision, Methodengenauigkeit sowie der Einfachheit möglicher Persönlichkeitsmodelle. Nachteile liegen auf der Annahmenseite, nämlich Unabhängigkeit und Additivität von Faktoren.</i>

2. Der gute Lehrer als definitorische Aporie

Entität	Definition	Persönlichkeitsauffassung	Kritik
Motiv	M. als Ursache des Verhaltens; Versorgung des Verhaltens mit Energie und Mobilisierung der Energie bzw. Steuerung des Verhaltens.	P. Verhalten erfolgt in Übereinstimmung der individuellen Ausstattung mit motivationalen Größen.	Verdienst des Motivationskonzepts: dynamische Sicht der Persönlichkeit. Problematisch ist die Auslegung des in der Natur geltenden Kausalitätsbegriffs. Motive als <i>causae</i> sind relevant, wenn sie noch vor der Handlung im Individuum repräsentiert sind – Wert x Erwartungstheorie täte Abhilfe.
Rolle	R. als Einheit jedes Verhaltens, das entsprechend den mit einer bestimmten Position verbundenen Erwartungen des Positionsinhabers erfolgt.	P. als Summe oder Schnittpunkt der Positionen bzw. der mit ihnen verknüpften Verhaltenserwartungen.	Der Grundsatz, Rollenverhalten sei eine Funktion der Handlungsziele, Werte und Normen sowie der Person selbst, gilt für das Verhalten schlechthin und nicht nur für ein spezifisches Rollenverhalten. Probleme: (1) Rollenmerkmale als unabhängige Determinanten des Verhaltens, (2) Individuen verhalten sich in gleichen Rollen konform und (3) Konsens über die das Verhalten steuernden Normen.
Selbst	S. als das dem kontinuierlichen Bewusstseins- und Handlungsstrom zugrunde liegende Identische, das sowohl als Subjekt der Welt von Objekten gegenübersteht als auch Stellung zu sich selber beziehen kann.	P. als System unterscheidbarer Aspekte oder Stufen des Selbst bzw. verschiedener Selbst.	Vorteil: Umfassender Ansatz, der auch z.B. Identität des Individuums mit einbezieht. Nachteile: (1) Explikation eines empirischen Konstrukts ist schwierig, (2) Rückführung des Verhaltens auf ein überkomplexes phänomenales Feld besitzt wenig erklärenden Wert.
Einstellungen	E. sind Verhaltensbedingungen der dem objektbezogenen Erleben und Verhalten zugrunde liegenden individuellen Organisationsform, die sich aus der Eigenart eines Organismus durch eine persönliche Lerngeschichte in einer spezifischen Umwelt entwickeln.	P. als System von Einstellungen.	Der Einstellungsbegriff vereint die aus den anderen Konstrukten sich übereinstimmend ergebenden und empirisch gesicherten Bedingungsklassen des Verhaltens bei, vermeidet jedoch deren Widersprüche.

Abbildung 6: Bedingungskonzeptionen individuellen Verhaltens (in Anlehnung an ROTH 1969, 37ff.)

Allgemeine Kritik am Persönlichkeitsparadigma liegt insbesondere in idealisierenden Übertreibungen, die aus den Tugendkatalogen mit gewünschten Lehrereigenschaften resultieren. Darüber hinaus führt die Vermengung von normativen und empirischen Aussagen zu Konfusionen. Aber auch der Einsatz unterentwickelter psychometrischer Verfahren ist zu rügen. Überdies lassen sich das Fehlen theoretisch wie empirisch begründeter Ausführungen zu konkreten Effekten von Persönlichkeitsmerkmalen und die Trivialität mancher Befunde als Kritik ebenso nennen. Denn Auswirkungen von Persönlichkeitseigenschaften auf konkretes Verhalten im Unterricht sind schwer zu erforschen und empirisch festzuhalten (SCHWARZ 1997a, 96; GUDJONS 2000, 45f.; MAYR/NEUWEG 2006, 184).

Dieser Umstand lässt sich auch mit der Verletzung des Validitätskriteriums in Verbindung bringen (BÜHNER 2011, 63), denn das Abstraktionsniveau von Prädiktor (Persönlichkeitseigenschaften) und das eigentliche Kriterium (Handlungstendenz) entsprechen einander nicht. Lediglich allgemeine Aussagen scheinen hier möglich zu sein (MAYR 2011, 129).

Die Suche nach Lehrerpersönlichkeitsmerkmalen schlechthin in den 1950er und 1960er Jahren letzten Jahrhunderts, die einen Lehr-Lern-Erfolg vorhersagen würden, verlief insgesamt enttäuschend (BROMME/RHEINBERG/MINSEL/WINTELER/WEIDENMANN 2006, 299ff.). Psychometrische und projektive Verfahren differenzieller Persönlichkeitsforschung lieferten für konkrete, praktische Aussagen keine Anhaltspunkte (GRAUMANN 1974, 501; SCHELLEN 2009, 39f.). Wenngleich der Begriff Persönlichkeit in der wissenschaftlichen Diskussion nicht mehr die tragende Bedeutung hat, heißt es nicht, dass die damit verbundenen Probleme hinfällig geworden sind (HERZOG/HERZOG/BRUNNER/MÜLLER 2007, 40). Auf der Suche nach Ablösung der statischen Betrachtungsweisen der Lehrerpersönlichkeit bzw. der Lehrerpersönlichkeitsmerkmale gelangte man zu dynamischen Ansätzen, z.B. Person-Umwelt-Interaktion (MERZ 1980, 24).

2.2.3 Zum Leistungsspektrum von *guten* Lehrern

Die Konzentrierung der Lehrerforschung auf die Lehrerpersönlichkeit führte zur Formulierung von pädagogischen Idealbildern (TERHART 2006, 42), deren Charme und gleichermaßen auch das Verhängnis darin bestanden, dass einerseits eine Liste mit möglichen Eigenschaften aufgestellt, diesem Katalog mit positiv formulierten Persönlichkeitseigenschaften jedoch nicht ernsthaft widersprochen werden konnte. Zugleich hängt die Charakterisierung pädagogischer Arbeit wesentlich von der eingenommenen Position und dem Blickwinkel des interessierten Betrachters ab, sodass im Wechsel die Lehrer bald als gut, bald als schlecht beurteilt wurden, was TERHART (1994b, 8; 2010, 38f.) veranlasste, von einem Kipp-Bild zu sprechen.

Der Lehrer vereint in sich widersprüchliche, antinomische und paradoxe Aspekte (HELSPER 1996, 521ff.; OEVERMANN 1996, 70ff.; SCHÜTZE 1996, 183ff.). Unausweichlich scheinen sich Spannungen zu ergeben zwischen dem Festhalten am Bewährten und der Notwendigkeit, sinnvolle Veränderungen in die Wege zu leiten, zwischen didaktisch-methodischen Ansätzen unterschiedlicher Lehr-Lern-Paradigmen, z.B. Kognitivismus versus Konstruktivismus, sowie „zwischen einer auf Nähe orientierten Beziehungsarbeit und der unumgänglichen Rollenformigkeit schulischen Handelns, zwischen hochfliegenden pädagogischen Idealen und hohen Belastungen [...], zwischen kreativen Gestaltungsmöglichkeiten und einer starken Fokussierung auf Schulisches, mit Überforderung und Enttäuschungsanfälligkeit“ (HELSPER 2011, 161). Letztlich wurde auch die Wirksamkeit des Lehrerhandelns für die Fortschritte der Schüler angezweifelt (COLEMAN 1966). Spätestens Mitte der 70er Jahre hat sich das so genannte Prozess-Produkt-Paradigma in der Lehrerforschung fest etabliert (TERHART 2007a, 21). Im Zuge dessen wurden auch die empirischen Untersuchungen des konkreten Lehrerhandelns vorangetrieben (SCHELTEN 2009).

2. Der gute Lehrer als definitorische Aporie

Unterrichtshandeln Forschungsansätze	logisch (z.B. definieren, erklären, korrigieren etc.)	psychologisch (z.B. motivieren, ermutigen, bewerten etc.)	moralisch (Zeigen und Fördern von Aufrichtigkeit, Mut, Toleranz etc.)	Fokus
Prozess-Produkt-Paradigma	wenig berücksichtigt	umfassend berücksichtigt	nahezu unberücksichtigt	Lernprozess
Kognitivistischer Forschungsansatz	umfassend berücksichtigt	umfassend berücksichtigt	wenig berücksichtigt	Lehrerexpertise
Konstruktivistischer Forschungsansatz	umfassend berücksichtigt	umfassend berücksichtigt	umfassend berücksichtigt	Lerner

Abbildung 7: Elemente guten Unterrichts (Darstellung in Anlehnung an GREEN 1971/1998; FENSTERMACHER/RICHARDSON 2005, 195ff.)

Der Prozess-Produkt-Forschung²¹ gelang es, den Lehrer als eine relevante Determinante für Schülerleistungen zu rehabilitieren. Das Handeln von Lehrern wurde in diesem Zusammenhang als Prozess begriffen, der maßgeblich die Schülerleistungen, d.h. das Produkt, bedingt (HERZOG/MAKAROVA 2011, 95). Eine besondere Wirkung auf das zu der Zeit vorherrschende Lehr-Lern-Verständnis eines traditionell aufgefassten, lehrerzentrierten Unterrichts behavioristischer Prägung hatte die Entwicklung in der Lehrerforschung jedoch nicht (SCHWARZ 1997a, 97f.). Dies leisteten dann später folgende Ansätze (Abb. 7), insbesondere der konstruktivistische Forschungsansatz, der – mit dem Schüler im Zentrum – die logischen, psychologischen und moralischen Facetten

²¹ Die Schuleffektivitätsforschung lässt sich insbesondere in den Vereinigten Staaten verorten, wo zunächst der Coleman-Report aus dem Jahre 1966 für Furore sorgte (COLEMAN 1966). Das Ergebnis, dass die Schule einen nur sehr geringen Einfluss auf den Lernerfolg der Schülerschaft hat, war schlichtweg schockierend und löste eine tiefgründige wissenschaftliche Fachdebatte aus, die als Prozess-Produkt-Forschung bekannt ist (BROPHY/GOOD 1976; RUTTER et al. 1980; PURKEY/SMITH 1990).

des Unterrichtshandelns umfangreich berücksichtigt (z.B. im *Selbstorganisierten Lernen* von SEMBILL 1992; 2000; 2004).

Untersuchungsseitig ging es im Produkt-Prozess-Paradigma vor allem darum, die Wirkung von Fähigkeiten und Verhalten der Lehrenden zu analysieren (BROMME/RHEINBERG/MINSEL/WINTELER/WEIDENMANN 2006, 301). Besonders experimentelle Designs und Unterrichtsbeobachtungen kamen zum Einsatz. Festzustellen waren unterschiedliche Qualitäten des Lehrerhandelns.

Allerdings wurden auch allgemeine Beanstandungen an der Prozess-Produkt-Forschung angemeldet, z.B.: Variablen wurden unabhängig von relevanten Fachinhalten operationalisiert; Abhängigkeiten zwischen den Bedingungsvariablen wurden moniert; Lehrerinstruktionen wirken auch gegenläufig bei unterschiedlichen Schülern; einseitiges Wirkungsverständnis, wenn nur vom Lehrer in Richtung der Schüler eine Wirkung vermutet wird (BROMME et al. 2006, 302). Insgesamt lässt sich das Fazit ziehen, dass das Lehrerhandeln den Erfolg der Schüler beeinflusst, wenngleich nicht reinweg. Die Forschungsbefundlage dazu gibt dabei ein äquivokes Bild ab (WOOLFOLK 2008, 3).

Zum gedachten resp. geforderten Leistungsspektrum der Lehrer gehören auch weitere Aspekte, die z.T. über die im Prozess-Produkt-Paradigma betrachteten Unterrichtsprozesse hinausgehen, diese aber auf jeden Fall ergänzen oder komplettieren. Der gute Lehrer versteht die Lebenssituation der Schüler, er versteht auch die speziellen Probleme ihrer Lebenssituation. Und dieses Verständnis reicht über das reine fachliche Handeln hinaus. Gut ist der Lehrer durch seine Humanität, Güte sowie Solidarität mit jungen Menschen (PÖGGELER 1989, 39). Somit leistet der Lehrer gewissermaßen Lebenshilfe für die jungen Menschen (PÖGGELER 1988, 86; 1989, 22f.; WALTHER 1989, 243ff.). Diese Hilfe vollzieht sich sicher nicht ohne Sorge um den Lernerfolg der Schüler (HEID 1989, 8ff.). Dazu gehört im Wesentlichen, dass der gute Lehrer Schülerinteressen zulässt, sie weckt und auch fördert (PRENZEL/LANKES

1989, 66).²² Es bedeutet z.B. auch, dass der Lehrer die Werturteilskompetenz der Schüler sowie ihre Bereitschaft, moralisch zu urteilen, positiv begünstigt (BEYER 2006, 95).

Obzwar der Lehrer immer mehr pädagogische und erzieherische Aufgaben übernimmt (TERHART 2000b, 77f.), können vor dem Hintergrund des bereits erwähnten Kipp-Bildes des Lehrers nicht alle Hoffnungen erfüllt werden, was zu Enttäuschungen sowie Grenzerfahrungen der Lehrerarbeit führt (TERHART 1994b, 9ff.). Denn nicht zuletzt sind Lehrer auch professionelle Fremde, die die Kinder mit institutionellen Aufgaben konfrontieren (LIPPITZ 2000, 62). Dieses Spannungsfeld zwischen der pädagogisch-advokatorischen Hingabe an den Educanden auf der einen Seite und der Verbindlichkeit des gesellschaftlichen Auftrags zur Erziehung auf der anderen Seite spielt sich im Lehrerberuf, nicht zuletzt in seiner Persönlichkeit ab, sodass es auf der Ebene der Beziehungsstiftung zwischen dem Lehrer und den Schülern enorm viel Empathie bedarf (SAUTER 1989, 220).

Aber auch an dieser Stelle wird deutlich, wie leicht man geneigt ist, Eigenschaften im Stile einer Katalogisierung aufzuzählen.²³ Weil aber derartiger Tugendkataloge karikaturistisches Wesen bekannt ist, reicht

²² Über die konkrete Ausgestaltung von Lehrerhandeln und die Lehrerpersönlichkeit haben z.B. Schüler und ihre Eltern auch keine einhellige Meinung. Den Eltern gefiele eine Lehrkraft, die im adäquaten Maß Hausaufgaben aufgibt, Übertritt auf eine höhere Schule ermöglicht sowie generell Ordnung, saubere Heftführung und Leistung verlangt, wohingegen Schüler sich einen *guten* Lehrer als heiter, gerecht, geduldig, gütig, konsequent streng, sportlich usw. vorstellten (GRÖSCHEL 1980, 105). Aus der selbigen Zeit stammt die Einschätzung, dass ein *guter* Lehrer ein Gehilfe der Natur oder ein Agent der Gesellschaft und ein Repräsentant verwirklichten Menschentums ist, womit Lehrer auf natürliche Lern- und Entwicklungsbedürfnisse der Schüler achten, Aufgaben der Gesellschaft wahrnehmen sowie persönliche Professionalisierung vorantreiben sollten (BÖHM 1980, 10ff.). Hierbei leuchtet die Vorbildrolle des Lehrers durch (BÖNSCH 2011, 68ff.), dessen Handeln sich nicht damit erschöpft, Lernprozesse lediglich zu initiieren und zu organisieren (BÖNSCH 1980, 62ff.).

²³ Wie leicht es passiert, dass ungewollt Tugend- und Verhaltenskataloge aufgestellt werden, zeigt sich z.B. bei GIESECKE, der sich explizit gegen Idealisierungen im Lehrerberuf ausspricht, zugleich aber eine Checkliste formuliert, die, wenn sie ernst zu nehmen ist, wiederum idealistisch wirkt (2001, 221f.).

es desgleichen nicht, wenn man einen guten Lehrer als umgekehrtes Konterfei des schlechten Lehrers begreifen will (PRANGE 1997, 17). Schlechter Lehrer ist nämlich jemand, der von der allgemein implizit verstandenen Normalität bezogen auf Unterrichtsgeschehen und Umgang mit Schülern abweicht. Was jedoch normal und was deviant ist, lässt sich kaum eindeutig festlegen (SCHWARZ 1997b, 211).²⁴

2.2.4 Berufsbiographische Entwicklungsprozesse

Eine weitere Perspektive bietet sich an, wenn die Attestation, ein guter Lehrer zu sein bzw. geworden zu sein, erst mit einer bestimmten beruflichen Reife einhergeht. Denn ganz legitim kann davon ausgegangen werden, dass Erfahrungswerte und gewonnene Lebensweisheit eine qualitative Rolle bei der Einschätzung spielen, ob ein Lehrer gut ist. Solche so genannten professionellen Kompetenzen erreicht ein Lehrer in einem längeren Lernprozess (TERHART 1992b, 33). WEINERT/HELMKE stellen hierbei fest, dass, ganz konträr zu anderen Expertisedomänen wie Physik oder Medizin, zwischen der prinzipiellen Berufsfähigkeit von Lehrern, dem Ausmaß ihres Expertenwissens sowie dem eigentlichen Unterrichtserfolg kein signifikanter Zusammenhang besteht (1996, 232). Eine Annahme der Relevanz von berufsbiografischen Entwicklungsmomenten scheint statthaft zu sein.

Gemäß dieser Annahme muss auch nicht erschrecken, wenn festgestellt wird und es sich auch nicht verhindern lässt, dass Lehrer, die den An- und Herausforderungen des beruflichen Alltags zunächst nur im unzu-

²⁴ Dem Thema „*Schlechter* Lehrer“ widmet sich ein von SCHWARZ/PRANGE herausgegebener Sammelband. Neben der Tatsache, dass von einem *schlechten* Lehrer in manchen extremen Ausprägungen, z.B. Alkoholismus, Gewalttätigkeit oder psychische Labilität, eindeutig gesprochen werden kann, bleibt eine allgemeine Diskussion eine Antwort auf die Frage, wer er nun sei, der *schlechte* Lehrer, schuldig, und zwar genauso wie die Diskussion um den *guten* Lehrer auch. Aus dieser definatorischen Ohnmacht erwachsen reflexartige, sarkastische Formulierungen wie etwa: „*Schlecht* ist der Lehrer, der schulisch *gut* ist, und *gut* wäre eben jener, der schon das Schlechte vorwegnimmt, das sowieso in der Welt ist“ (SCHWARZ/PRANGE 1997, 21, *kursiv P.H.*).

reichenden Maße gewachsen sind, an die Schulen gelangen (SCHWARZ 1997b, 191). Natürlich bedingen mangelnde Eignung, falsche Erwartungen, unrealistische Einstellungen von jungen Lehrern auch eine hohe, doch auch ganz natürliche Schwundquote, d.h. Abbrecherquote (RAUIN/KOHLER/BECKER 1994, 34). Nichtsdestotrotz kann man von angehenden und jungen Lehrern unmittelbar nach dem Studium und der zweiten Ausbildungsphase nicht die Erfahrungstiefe und die Expertise von älteren Kollegen erwarten und diese ihnen abverlangen. Anfängliche Schwierigkeiten und kontrollierbare Unzulänglichkeiten weisen lediglich das Spektrum der notwendigen Selbstentwicklung aus und müssen kein Indiz für eine grundsätzliche Ungeeignetheit sein (HERICKS 2006).²⁵ BAUER benennt solche Dimensionen der Selbstentwicklung (2009, 105):

- (1) Der pädagogische Kompetenzbereich umfasst fachübergreifende Basiskompetenzen, fachspezifische und -didaktische Kompetenzen sowie weitere spezielle Kompetenzen.
- (2) Ein weiterer Bereich fasst Charaktermerkmale und Tugenden zusammen, solche wie Sinn für Gerechtigkeit und Fairness, Klugheit, Besonnenheit, Weisheit und Wissbegierde sowie Optimismus.
- (3) Ferner soll ein krisenfestes professionelles Selbst entwickelt werden.

Eine intensive, lange Erstausbildung ist darum nicht alles, um ein lebenslanges Kompetenzgerüst zu sichern, so Befunde nationaler und internationaler Forschung (TERHART 2001a, 40ff.; 2007c, 210). Kompe-

²⁵ Mit Testinstrumenten wie z.B. dem Teacher Role Preference Inventory hat der Educational Testing Service (ETS) in Princeton in den 1970er Jahren die allgemeine Berufseignung von Lehramtsinteressenten getestet. Auch das Berufseignungsinventar für das Lehramtsstudium (BeiL) testete auf allgemeine Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen für den Lehrerberuf, z.B. Kommunikationsbereitschaft und -fähigkeit, Ichstärke etc., und auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten in verschiedenen Bereichen, z.B. Problemschüler/-in-nen, Kollegium etc. Die Instrumente basierten lediglich auf Annahmen zu Dispositionen angehender Lehrer und haben sich nicht als valide erwiesen (RAUIN/KOHLER/BECKER 1994, 35).

tenten Handeln wird erst dann ermöglicht, wenn die Lehrkräfte eine stabile, genauso belastbare wie Grenzen setzende, professionelle Beziehung zwischen der eigenen Person und ihrem Beruf aufbauen (TERHART 2007c, 210). Ferner kategorisiert TERHART die Dimensionen der Entwicklung etwas allgemeiner als kognitive, praktische und moralische Dimensionen (2007b, 50f.). Demnach ist Kompetenzentwicklung kein abrupter Qualitätssprung, sondern eine Zunahme über viele Entwicklungsstufen bis hin zum individuell maximal Erreichbaren, worin sich einer Definition gemäß das *Gute* manifestiert (FORSCHNER 2002, 108ff.; BOCKEN 2006, 142ff.). Diese Sichtweise auf die Möglichkeit des *Guten* setzt aber einen bestimmten resp. bestimmbaren Etalon zur Ausrichtung voraus.

Von besonderem empirischem Interesse sind ferner die Berufswahlmotive für den Berufseinstieg oder die Wahl des Studiums. Auch die Veränderung von Einstellungen und Haltungen mit dem konkreten Eintritt in das Berufsleben, der oft mit dem so genannten Praxisschock einhergeht, werden untersucht (ROTHLAND/TERHART 2010, 793ff.). Angewendet werden offene und geschlossene Verfahren, um den Hauptmotiven der Berufswahl von Lehrern auf den Grund zu gehen. ROTHLAND/TERHART (2010, 795) üben aber zugleich Kritik an Studiendesigns und Methoden. Es überwiegen in der Berufswahlforschung Einzelfall- und Querschnitt- statt Längsschnittstudien.

Zu den Hauptmotiven für die Wahl eines Lehramtsstudiums gehören vor allen Dingen intrinsische personen- und beziehungsorientierte Motive, z.B. ein ausgeprägtes Interesse an Gemeinschaft und Arbeit mit Heranwachsenden. In der Breite möglicher Berufswahlmotive rangieren Motive der Wissensvermittlung oder eines spezifischen fachlichen Interesses in den aufgestellten Rangreihen hinter dem genannten Hauptmotiv, variieren aber untereinander. Den extrinsischen Motiven kommen jeweils unterschiedlich starke Bedeutungsanteile zu. Eine ähnlich diffuse Befundlage liegt bei geschlechterspezifischen Differenzen und

zusammengehörigen Motivstrukturen. Alles in allem ist die Forschungslage zu den Berufswahlmotiven von werdenden Lehrern keineswegs so klar, wie es a prima vista vermutet werden könnte (ebd., 793).

Des Weiteren konnte gezeigt werden, dass unter den Lehramtsstudierenden bezüglich ihrer Leistungsvoraussetzung sowie Karriereorientierung eine Art Negativauswahl vorherrscht. Die Gruppe von angehenden Lehramtsstudierenden stellt „hinsichtlich berufsrelevanter Orientierungen bereits eine stark selektierte Population dar“ (LIPOWSKY 2003, 104) oder mit anderen Worten: Schulabsolventen, die weniger prestige- und karriereorientiert sind, entscheiden sich für den Lehrerberuf (ROTHLAND/TERHART 2010, 794). Im ersten Reflex könnte vermutet werden, dass auf Dauer der Schule die *besten* Absolventen fernbleiben. Bei näherer Betrachtung liegt eher der Schluss nahe, dass nur Personen mit spezifischen Wertvorstellungen Schule als Arbeitsort erkiesen. Diese These spräche der später folgenden Untersuchung von Lehrerwerthaltungen das Wort.

Die Entwicklung zum *guten* Lehrer kann also auch unter dem berufsbiografischen Blickwinkel analysiert werden (HERZOG/HERZOG/BRUNNER/MÜLLER 2007). Zugleich vollzieht sich die Wahl des Berufs schon im Vorfeld nicht losgelöst von persönlichen Wertpräferenzen.²⁶

2.2.5 Der *gute* Lehrer als Experte

Mit der kognitiven Wende und der damit verbundenen Expertise-Forschung in der kognitiven Psychologie der 1980er Jahre begann die

²⁶ Wenn das wichtigste Curriculum eines Lehrers in seiner eigenen Person besteht, dann wird eine Lehrkraft in der Hauptsache jene Werte vermitteln, die ihr selbst von besonderem Wert sind (VON HENTIG 1981, 110f.). Der Schule obliegt mit dem gesellschaftlichen Auftrag zur Bildung und Erziehung die Ausbildung mündiger Bürger, was eine umfassende Bandbreite möglicher Werthaltungen vonnöten macht. Dies bedingt das Ausmaß von Antinomien, Paradoxien und Widersprüchen, die im Lehrerhandeln austariert werden müssen (HELSPER 2000, 142f.).

Suche und die Beschreibung des erfolgreichen Lehrers (BESSER/KRAUSS 2009, 73ff.). Im Vordergrund standen nicht mehr die Unterrichtsprozesse, sondern nunmehr ein Konglomerat an Fertigkeiten und Wissens-elementen zur Bewältigung beruflicher Problemstellungen. Die kognitionspsychologische Expertenforschung postuliert sodann ein erworbenes, nicht genuin angeborenes Talent für die Ausübung des Lehrerberufs (BROMME et al. 2006, 304f.).

Damit löste das heute noch solide Expertenparadigma ab etwa den 1980er Jahren das Prozess-Produkt-Paradigma als Forschungsparadigma der Lehrerforschung ab, ohne es völlig aufzuheben. Mit der kognitiven Wende hat sich die Forschung verstärkt den Lehrerkognitionen zugewendet, ihren Strukturen und Unterschieden (KUNTER/POHLMANN 2009, 263f.). Primär ging es nicht mehr um das Verhalten, sondern auch um das Denken von Lehrern (MAYR/NEUWEG 2006, 184; REINISCH 2009, 38). Im Zuge dessen erlebte in der Professionalisierungsdebatte (Kap. 2.3) die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit eine gewisse Renaissance. Denn wieder wurden auf der einen Seite leicht steuerbare Bestimmungsgrößen des Lehrerhandelns gesucht und auf der anderen Seite widmete man sich lediglich den Bezügen zwischen Handeln und Denken. Emotionale und motivationale Aspekte fanden hierbei keinerlei Berücksichtigung (TERHART 2007a, 21), weil es vor allem um einen Lehrer ging, der viel weiß und viel denkt. Die Hauptthesen des Expertenparadigmas postulierten

- (1) zum einen die Existenz berufsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale. In diesem Zusammenhang spricht man von der Relevanzthese.
- (2) Zum anderen wird eine relative Stabilität dieser Merkmale angenommen, was sich als Stabilitätsthese herausbildete (MAYR/NEUWEG 2006, 185).

Somit sind Lehrer Experten des Unterrichtens, denn sie verfügen über das spezifische Fachwissen und verfolgen andere kognitive Strategien, was sie von den Novizen im Beruf unterscheidet (BROMME et al. 2006,

304f.; TERHART 2007a, 21). Auf die Unterschiede bzw. Aspekte, die ein Expertenlehrer anders oder besser macht als ein Neuling, geht BERLINER explizit ein (2001, 472) (Abb. 8).

Expertenlehrer	<i>... sind herausragend auf ihrem Gebiet und in spezifischen Kontexten.</i>
	<i>... entwickeln Automatismen für wiederkehrende Tätigkeiten, die vonnöten sind, um ihr Ziel zu erreichen.</i>
	<i>... unterrichten situationsgerechter (opportunistic) und flexibler als Novizen.</i>
	<i>...achten beim Problemlösen mehr auf die Aufgabenanforderungen und die sie umgebenden sozialen Gegebenheiten.</i>
	<i>... vergegenwärtigen Fragestellungen auf qualitativ andere Art als Novizen.</i>
	<i>...besitzen Fähigkeiten, (Unterrichtssituations-)Muster schneller und präziser zu erkennen.</i>
	<i>...erkennen mehr bedeutsame Muster auf dem Gebiet, auf dem sie erfahren sind.</i>
	<i>...gehen Probleme zwar langsamer an, setzen jedoch bei der Problemlösung reichhaltigere und auf mehr persönliche Erfahrung beruhende Informationsquellen ein.</i>

Abbildung 8: Propositionen über den Expertenlehrer (BERLINER 2001, 472, Übersetzung P.H.)

Allerdings stellte BERLINER auch widersprüchliche Phänomene fest. Die Erfahrung sei zwar der beste Lehrmeister für Novizen und somit gewissermaßen auch *conditio sine qua non*, doch einen qualitativen Unterschied muss sie nicht zwingend bedeuten. Viele Experten profitieren nämlich nicht von ihren langjährigen Erfahrungen und Novizen scheinen zum Teil weniger Expertenwissen zu benötigen als angenommen, wenn sie reflexiv und motiviert ihre Aufgaben handhaben und den vermeintlichen Erfahrungsmangel damit entweder kompensieren oder binnen kürzester Zeit wettmachen (1987, 81).

Für das Verständnis des *guten* Lehrers ist die Ambiguität von Begriffen Experte und Expertise relevant. Dabei kann der Experte gegen Laien abgegrenzt werden, wohingegen Expertise einen erfahrenen Lehrer von einem Novizen unterscheidet (BESSER/KRAUSS 2009, 77). Im Gegensatz zum Novizen verfügt der Experte über ein differenziertes, abgestuftes Wissen und vermag dadurch, seine Unterrichtspraxis besser zu reflektieren (WOOLFOLK 2008, 8). Der *gute* Lehrer wird unter diesen Vorzeichen leicht zum empirischen Faktum, wenn er aufgrund der besonderen Qualität seines professionellen Wissens und Könnens didaktische Ziele verfolgt und dabei überdurchschnittliche Ergebnisse seiner Schüler vorweisen kann (WEINERT/HELMKE 1996, 226).

	Fach-/Inhaltswissen	Pädagogisches Wissen	Curriculares Wissen
Kategorien	<i>Sämtliches Wissen über ein Unterrichtsfach, ausgedrückt in Taxonomien und Repräsentationen, z.B. GAGNÉ (1965), BLOOM et al. (1968a,b), PIAGET (1972)</i>	<i>Didaktisches Wissen i.w.S., d.h. Konzeption des Unterrichts, Methoden- und Medienwissen sowie Sozialformen: (1) pädagogisches Wissen in empirischen Fakten und (2) pädagogische Philosophie (z.B. Lehrerethos)</i>	<i>„Pharmakopöe“ der Pädagogik – kanonisiertes Wissen zum Aufbau eines Faches innerhalb einer Klassenstufe, Lehr-Lern-Zielen und Bedingungsfaktoren</i>
	Propositionswissen	Fallwissen	Strategisches Wissen
Formen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Prinzipien</i> ▪ <i>Maximen</i> ▪ <i>Normen</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Prototypen (Beispiele)</i> ▪ <i>Präzedenzien</i> ▪ <i>Parabeln (Gleichnisse)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Verständnis über die Prinzipien hinaus</i> ▪ <i>Erfahrung</i> ▪ <i>praktische Weisheit</i>

Abbildung 9: Kategorien und Formen des Wissens von Expertenlehrern (Darstellung in Anlehnung an SHULMAN 1986, 9f.; BROMME/HAAG 2008, 809f.)

Zur Identifizierung des *guten* Lehrers, eines Experten also, wären im Expertenparadigma Kategorien und Formen des Wissens hoch angesiedelt (WEINERT/SCHRADER/HELMKE 1990, 176ff.). Ein filigranes Bild liefert SHULMAN mit seinem Vorschlag der Aufspaltung von Wissensformen (1986, 9f.) (*Abb. 9*).

In allen vorgelegten Kategorien und Formen des Wissens können zwischen Novizen und Experten graduell-qualitative Unterschiede festgestellt werden (*Abb. 8*). Unter diesen Voraussetzungen ist für HERRMANN ein Expertenlehrer jemand, der

- (1) fachliche Urteilsfähigkeit besitzt und die Identifikation von Lerngelegenheiten und -inhalten mitsamt der Umsetzung in Lehr-Lern-Arrangements mit dem Anspruch eines mindestens selbstgesteuerten Lernens beherrscht,
- (2) psychologische Kompetenzen aufweist sowie Initiierung, Förderung und Kontrolle der intrapsychischen Lernerbeit der Schüler sowie der sozial-emotionalen und institutionellen Rahmenbedingungen verantwortet
- (3) und zudem die eigene Selbstentwicklung und die des Schülers mit dem Ziel, das Interesse und die Motivation der Schüler zu steigern, vorantreibt (1999, 426).

Insgesamt konzentriert sich das Expertenparadigma in einem umfassenden Maße auf die für den Lehrerberuf notwendigen Wissensstrukturen und -pakete, ohne dabei gezielt auf die emotionalen und motivationalen Unterrichtsaspekte einzugehen. Ohne diese ganzheitliche Sicht stellt eine Diskussion des *guten* Lehrers in diesem selektiven Sinnzusammenhang lediglich eine verkürzte Sicht dar.

2.3 Lehrerprofessionalität und Professionalisierung des Lehrerberufs

Zum Teil parallel zur Lehrerforschung verlief und verläuft die Professionalitäts- und Professionalisierungsforschung, die jeweils hauptsächlich soziologisch ausgerichtet sind (HEIDENREICH 1999; KURTZ 2002).²⁷ Auch diese Forschungsansätze werden helfen, den Begriff des *guten* Lehrers noch ein wenig mehr zu durchleuchten. Selbst wenn die Professionssoziologie die direkte Frage nach dem *guten* Lehrer nicht stellt, können Diskussionen der Professionalisierung, Professionalität und Profession vielleicht als Platzhalter für notwendige Veränderungen und Verbesserungen in der pädagogischen Arbeit aufgefasst werden (REH 2004, 360). Um es ganz franchement zu sagen, verwalten Professionen gesellschaftliche Güter wie z.B. Bildung. Damit korrespondiert ein professionsinternes Ethos der Verantwortung für die überantwortete gesellschaftliche Teilaufgabe (BAUMERT/KUNTER/BLUM/KLUSMANN/KRAUSS/NEUBRAND 2011, 10).

Forschungshistorisch finden sich die Ursprünge der Professionalisierungsforschung in der angloamerikanischen Professionssoziologie im ersten Drittel des 20. Jh. Den besonderen Status einer Profession genossen lediglich wenige klassische Berufsgruppen, z.B. Ärzte oder Juristen – alles Berufe, nunmehr Professionen²⁸, die eine weitreichende Autonomie eigener Leistungskontrolle für sich beanspruchen können

²⁷ Auf eine historische Schau zur Entwicklung von Beruf und Professionalisierung allgemein wird bewusst verzichtet (siehe z.B. ALISCH 1990; LUNDGREEN 1999; DEWE/FERCHHOFF/RADTKE 1992a). Von Interesse sind zuvorderst geistige Strömungen und Ideologien, die zum Begriff des *guten* Lehrers Auf- und Erklärungsmomente beisteuern können.

²⁸ Die Abgrenzung der Profession zum Beruf besteht darin, dass die Professionen die Berufsidee reflexiv handhaben, das Ethos und das Wissen des Berufs bewusst pflegen und weiterentwickeln (STICHWEH 1996, 51). „Im Gegensatz zum geschickten Handwerker weiß ein Professional nicht nur, wie etwas geht, sondern auch, was geht und warum es geht“ (DUBS 2008, 12).

(SCHWENDENWEIN 1990, 360; MIEG 2006, 343). Aus diesem Grunde muss sich der Lehrerberuf bis dato den Vorwurf gefallen lassen, eine Semi- respektive Halbprofession zu sein, schon allein aus dem Grund, weil berufliche Standardfestlegung sowie ihre Kontrolle und die Kontrolle der Leistungsbewertung nicht originär in Lehrerhand liegen (CAMPBELL/KYRIAKIDES/MUIJS/ROBINSON 2004, 135; MIEG 2006, 343; HELSPER/TIPPELT 2011, 271). Dieser – aus der Sicht der genuinen Professionen – präventive Vorwurf lässt sich jedoch vor dem Hintergrund der historischen Veränderungsdynamik jedweder Profession kaum aufrechterhalten. Auch wenn im Weiteren bestimmte Professionsmerkmale erwähnt werden, muss stets bedacht werden, dass Professionen keine statischen Monolithe sind, sondern einem steten Wandel unterliegen. Folglich gibt es keine abschließende Klarheit darüber, woran die Zugehörigkeit zu einer Profession zu messen ist (REINISCH 2009, 34). Wenn also – dem Umstand dieser Instabilität geschuldet – dem Lehrerberuf vorerst eine endgültige Statuszuweisung, eine Profession zu sein, verweigert wird, der Professionsbegriff aber dadurch immer unmöglicher und unerreichbarer wird, sodass von nahezu immerwährender Professionalisierung des Lehrerberufes gesprochen werden müsste, sollte gemäß der Maxime, *der Weg sei auch das Ziel*, der Lehrerberuf dem Professionsstatus insofern genügen, als anzuerkennen und zu akzeptieren wäre, dass der Umgang mit Ungewissem und Unsicherheit ein konstitutives Professionsmerkmal des pädagogischen Berufs sei (COMBE/HELSPER 1996, 41; WIMMER 1996; KURTZ 2009, 47ff.). Denn pädagogisches Handeln ist stets risikobehaftet (KADE 1997, 64), sodass Lehrerhandeln fortwährend unsicheres Handeln ist. Auch wenn der Lehrer sich gut vorbereitet hat, birgt jede Unterrichtsstunde Unsicherheit (REINISCH 2009, 46ff.).

2.3.1 Professionstheoretische Ansätze als Rahmen professionellen Handelns

Wie sich die Professionals selbst begreifen, welche Aufgaben sie für sich innerhalb ihrer Profession definieren und anhand welcher Merkmale²⁹ die Profession festgemacht werden soll, unterliegt den hintergründigen theoretischen Annahmen der Professionalisierungsbemühungen.³⁰ Die unten folgenden Stränge der deutschen Professionssoziologie gehen zwar im Wesentlichen auf die angloamerikanischen Ansätze zurück³¹, haben jedoch ihren eigenen Stand:

- (1) Systemtheorie: Der Ansatz von STICHWEH (1996) ist maßgeblich mit den Arbeiten von LUHMANN (1975) verbunden und geht generell von der These aus, dass Professionen eine differenzierte gesellschaftsgeschichtliche Bedeutung haben. Die entstehenden Funktionssysteme inkludieren alle Mitglieder der Gesellschaft per Rollenzuweisung. Es handelt sich entweder um eine Leistungs- oder eine Komplementärrolle (STICHWEH 1996, 60; MIEG 2006, 346; REINISCH 2009, 34). Der *Klient* füllt die Letztere aus, indem er sich mit seinem

²⁹ Über diverse Professionenmerkmale liefern folgende Autoren einen soliden Überblick, z.B. SCHWÄNKE 1988, 25ff.; SCHWENDENWEIN 1990, 361ff.; KURTZ 1997, 131; 2002, 49; COMBE/HELSPER 2002, 30.

³⁰ Die Professionalisierung beschreibt zunächst allgemein einen Prozess, den eine Berufsgruppe auf dem Weg zu einer Profession notwendigerweise durchmacht (SCHWÄNKE 1988, 14; MIEG 2006, 343). SCHWÄNKE (1988, 13) definiert die Professionalisierung als sozialgeschichtliche Entwicklung einer Tätigkeit zum Beruf und einer damit verbundenen anwendungsbezogenen Wissenschaft resp. als Bezeichnung der Zunahme der Anzahl von professionellen Berufen und ihren Verbänden. Dieser Prozess ist mit dem Erwerb von professionsspezifischen Merkmalen in Schritten verbunden, z.B. Zusammenfassung von Berufsregeln in einer Ethik (WILENSKY 1972, 205; LUNDGREEN 2011, 9ff.). Professionalisierung ist aber nicht gleich Verwissenschaftlichung (TERHART 1992a, 106). Professionelles Wissen ist eines neben vielen Kriterien (JAUMANN-GRAUMANN/KÖHNLEIN 2000, 11, ähnlich auch CZERWENKA/NÖLLE 2000, 67). Um gemäß dem interaktionistischen Ansatz z.B. das Ausmaß des Paradoxen oder der Unmöglichkeiten in der Lehrerverberufung zu begreifen, müssen mindestens Alltagstheorien der Lehrer herangezogen werden (TENORTH 1999, 461), d.h. auch Werthaltungen.

³¹ Die für die professionssoziologische Debatte maßgebenden Theorietraditionen angloamerikanischer Provenienz werden von MIEG (2003, 11ff.; 2006, 343ff.) ausführlich beschrieben und erläutert.

- existenzrelevanten Problem, das er selbst nicht zu lösen vermag, interaktiv an den Leistungsträger wendet (STICHWEH 1996, 62; COMBE/HELSPER 2002, 31; MIEG 2006, 346; REINISCH 2009, 34).
- (2) Strukturtheoretischer Ansatz professionellen Handelns: Eine recht einflussreiche Professionalisierungstheorie geht auf OEVERMANN (1996) zurück. Er prägte den Begriff des *pädagogischen Arbeitsbündnisses*, der die Beziehung zwischen dem Professionellen und dem Klienten darstellt (OEVERMANN 1996, 162ff.). Die Professionen lösen ergo die Probleme der Klienten in ihrer autonomen Praxis per Rekonstruktion der Geltungsfragen qua Stellvertreter für praktische Krisenbewältigung (ebd., 82ff.). MIEG (2006, 346) fasst die drei Problemfelder zusammen als Sicherung der psycho-soma-sozialen Integrität sowie von Recht und Gerechtigkeit und Prüfung von Geltungsfragen. Daraus kann abgeleitet werden, dass manche Berufe stellvertretende Krisenbewältigung verrichten und darum auch professionalisierungsbedürftig sind. Die Lehrertätigkeit gehörte z.B. zu solchen Bedürftigen darum, weil ihre Tätigkeit zumindest in der Phase der Entwicklung des Schülers zur ganzen Person auch therapeutischen Charakters ist (OEVERMANN 1996, 146ff.; COMBE/HELSPER 2002, 33ff.; GALILÄER 2005, 95ff.; MIEG 2006, 346; REINISCH 2009, 35).
- (3) Interaktionistischer Ansatz (SCHÜTZE 1996): In der interaktionistischen Sicht offenbaren sich paradoxe, zerbrechliche und fehlerhafte Momente professionellen Handelns mitsamt den Irritationen der professionellen Identität (SCHÜTZE 1996, 187). In ähnlicher Weise wie die Systemtheorie bearbeiten die Professionen lebenspraktische Konfliktsituationen von Klienten (COMBE/HELSPER 2002, 32). Die mögliche Paradoxie während der Interaktion ergibt sich aus der Gleichzeitigkeit der Orientierung an berufsethischen, auf das Wohl des Klienten gerichteten Maßstäben (SCHÜTZE/BRÄU/LIERMANN/PROKOPP/SPETH/WIESMANN 1996, 334f.; COMBE/HELSPER 2002, 32)

einerseits und an organisationellen Zwängen und Routinen andererseits (TERHART 1990; SCHÜTZE 1996, 194; HELSPER/BUSSE/HUMMICH/KRAMER 2008). Ein weiteres, nicht unwesentliches Problem besteht darin, dass Professionals in die Zuteilung der begrenzten Gesellschaftsressourcen durch Selektions-, Sanktions- und Allokationsprozesse zwangsläufig einbezogen sind, wodurch sie ein Teil der kontrollierenden Macht werden und darüber mit dem Mandat des Klientenwohls nicht selten im Zerwürfnis stehen (COMBE/HELSPER 2002, 33). Im Rahmen desselben Ansatzes hat sich ferner der inszenierungstheoretische Ansatz herausgebildet, bei dem es um die so genannte *Kompetenzdarstellungskompetenz* (PFADENHAUER 2003b), also Dramaturgie (REINISCH 2009, 35) des professionellen Handelns geht. Die Darstellung von erbrachten Leistungen, Antizipation von Erwartungen sowie Interesse für die Probleme seiner Leistungsabnehmer kann zwar allgemein für alle Professionen gelten (PFADENHAUER 2003a, 86), aber es muss darüber hinaus seitens jeder Profession glaubhaft gemacht werden, dass das gesellschaftliche Autonomiezugeständnis nicht zu eigenem Nutzen, sondern ausschließlich im Sinne des übertragenen Mandats, verwandt wird (DRÖGE 2003, 255).

Wie *gut* der Lehrer seiner professionellen Rolle innerhalb der seitens der Gesellschaft anvertrauten pädagogischen Aufgabe gerecht wird, ließe sich z.B. daran ablesen, inwieweit er seine eigene Persönlichkeit zugunsten der professionellen Neutralität hintanstellt und die Weitergabe von gesellschaftlichen Werten sichert (GEHRMANN 2003, 88). Solange aber das Arbeitsbündnis in der Beziehung Pädagoge/Laie nicht dadurch ausgehebelt wird, dass der Laie neben seinem bereits fortgeschrittenen pädagogischen Wissen auch noch pädagogisches Können vorweisen kann, kann Professionalität behauptet werden (NITTEL 2004, 342). Zu dieser Professionalität gehörten dann ein berufliches Selbst, Orientierung an Werten, umfassendes pädagogisches Handlungsrepertoire, Be-

rufssprache, empirisch-wissenschaftliche Begründung von Handlungen und Verantwortung für Handlungsfolgen als mögliche Konstituente eines pädagogischen Ethos (BAUER 2000a, 63ff.; 2000b, 32).

2.3.2 Lehrerprofessionalität als Definitionsmoment *guter* Lehrerschaft

Eine umfassende, alle Facetten abbildende Wiedergabe der Literatur zum Thema Lehrerprofessionalität kann aufgrund eines immensen Publikationsbestandes kaum noch geleistet werden.³² Dieweil es um den *guten* Lehrer geht, soll eine schlaglichtartige Auswahl indes genügen.

REINISCH (2009, 37) definiert Professionalität als eine Eigenschaft von Personen, welchen der Expertenstatus zukommt. Nach HERRMANN (1999, 426ff.) ist ein Lehrer insofern ein Professional, als ihm gelingt, die sozial-emotionale, kognitiv-intellektuelle und die geistig-moralische Entwicklung der Heranwachsenden zu fördern und den Experten in sich immer aufs Neue dazu zu bewegen, ein Autodidakt zu werden und seine eigenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu korrigieren. Nur so hat er die Möglichkeit, auf die Wahrnehmung, Selbstkonzeptbildung, Selbstkontrolle und Selbstwirksamkeit der Schüler prägend einzuwirken. DEWE/FERCHHOFF/RADTKE sehen im Professional jemanden, dem die Bewältigung der Dialektik von Entscheidung und Begründung in eigener Person insoweit glückt, als ihm, trotz und neben der organisationalen Eingebundenheit, die Ausbildung von notwendigen pädagogischen Konventionen gelingt (1992b, 85ff.; 2006). Die so generierte kollektive Berufskultur wird, einmal aufgegriffen, reproduziert und an die sich verändernden berufspraktischen Probleme angepasst (DEWE/FERCHHOFF/RADTKE 1992b, 87; TERHART 1994a, 132).

³² Eine Auswahl relevanter Literatur zur Lehrprofessionalitätsdebatte bis 1995 liefert TERHART (1995, 225ff.). Aktuelle Publikationen fassen den gegenwärtigen Diskussionsstand zusammen (ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA/BECK/SEMBILL/NICKOLAUS/MULDER 2009).

Die mit dem gewollten Professionsstatus einhergehenden Anfragen an die professionellen Tätigkeiten lassen sich nach HELSPER wie folgt formulieren: Professionelles Handeln gilt als gedachter Komparativ gegenüber einer defizitären pädagogischen Arbeit (2004, 304f.). Von einer verbesserungswürdigen pädagogischen Arbeit kann theoretisch aber nur dann gesprochen werden, wenn ein einheitliches Professionsverständnis dessen bestünde. Neben vielen Entwicklungen in der Pädagogik wird in diesem Zusammenhang die Gefahr der Entgrenzung des Pädagogischen moniert, und zwar dergestalt, dass die Erziehungswissenschaften sich zugunsten einer hybriden Disziplin auflöst, die eher als Humanontogenese oder -vitologie mit kurativen Charakter und nicht als pädagogische Professionalität zu verstehen ist (KADE 1997, 30ff.; LENZEN 1997, 228ff.; HELSPER 2004, 304f.).³³ TERHART bezeichnet dieses Problem als Sozialpädagogisierung der Schule (1996, 325). Die zusätzlichen damit einhergehenden Aufgaben überlasten Lehrer und Schule, sodass die Fragen nach einem Lehrerbild, seinem Auftrag sowie der Verortung des Lehrerberufs in der Pädagogik neu gestellt werden müssen. Erschwerend kommen die gesellschaftlichen Entwicklungstrends hinzu, von welchen sich auch keine greifbaren Konsequenzen für die Lehrerleitbilder derivieren lassen (TERHART 2000a, 82f.).

Wie dann noch eindeutig von einem *guten* Lehrer die Rede sein kann, bleibt in Anbetracht dieser gegenläufigen Entwicklungen fragwürdig, zumal zugleich eine Verallgemeinerung und Veralltäglichung von Lernen und Lehren stattfindet. Dabei müssten Lehrer aufgrund ihres soliden Fachwissens und des Einblicks in die Erkenntnisse von Lehr-Lern-Prozessen gegen Laienurteile gewappnet sein. Die Kontrollen von den die Profession konstituierenden Prozessen und Aufgaben können nur

³³ Ein weiteres Problem wird in der Technologisierung der Erziehungswissenschaften gesehen, die mit der Deprofessionalisierung in Verbindung gebracht wird. Wiederum andere Meinungen beteuern, dass technische Zusätze einen *guten* Lehrer noch besseren Unterricht machen lassen, nicht andersherum (BAUER 2009, 104f.).

intraprofessionell erfolgen, um somit das Standesbewusstsein zu stärken (GRAF/VOGELBACHER 2001, 1153). Auf diese Weise wird die Professionalität durch die extern zugemuteten Versuche von Einreden herausgefordert (TERHART 1996, 328). Da es aber der Lehrerschaft nicht gelungen ist, einen soliden Professionsstatus über die Jahre zu erarbeiten (TERHART 1997, 38), liegt die Interpretationsmacht ihres Berufshandelns nicht ausschließlich in ihrer Hand, was immer wieder Bevormundungs- und Kontrollversuche durch die Laien nach sich zieht (BALLAUFF 1985, 60).³⁴ Diese Abschirmungsbemühungen können als Ursache und Wirkung der Notwendigkeit lebenslangen Lernens gleichzeitig gelten und sie bewirken die Entwicklung einer Professionalität auch außerhalb institutionalisierter Bezugssysteme sowohl im Lehren als auch im Lernen (KADE/SEITTER 2004, 326). Doch trotz Bemühung um Professionalität verschmelzen oft eigenes praktisches und biografisches Wissen sowie tradierte Momente der Profession zu einer diffusen, aber handlungsrelevanten Einheit (GUDJONS 2000, 43). Somit wird die Frage der Zuschreibung des Professionsstatus in Abhängigkeit von zugrunde liegenden Kriterien unterschiedlich beantwortet.

Das Spezifische der pädagogischen Professionalität gründet sich im multidimensionalen Maßstab zur Bewertung der Qualität von Lehrerhandeln. LEONHARD (2008, 35f.) gibt dazu drei Kriterien an:

- (1) Prinzipiell geht es darum, nicht standardisierte und von Unsicherheit gekennzeichnete Situationen mit allen Akteuren schulischen Geschehens interaktiv handzuhaben. Diese Interaktion muss adäquat bezogen auf die Situation in aller Verantwortung wahrgenommen werden.

³⁴ Die naturgemäßen und naheliegenden Unterschiede im Handeln zwischen Eltern und Lehrern bedingen den Kompetenzstreit. Eine ganz spezifische und offensichtliche Handlungskompetenz würde dem Lehrerberuf enorm helfen, den Professionsstatus zu behaupten (DEWE/FERCHHOFF/RADKTE 1992a, 7).

- (2) Die Situationsangemessenheit rekurriert auf die Autonomie des Schülers sowie die Förderung von Handlungs- und Entscheidungsspielräumen.
- (3) Das dritte Kriterium besteht unter Rückgriff auf Fachsprache in der intersubjektiven Begründbarkeit des eigenen Handelns in Anbetracht eigener Erfahrungswerte, wissenschaftlicher Erkenntnisse und Theorien.

Ferner vollzieht sich pädagogische Professionalität nicht unabhängig von schulischen Rahmenbedingungen.³⁵ Diese wechselseitige Bedingtheit von schulischem Kontext und professioneller Kompetenz zielt idealiter auf die pädagogische Aufgabenerfüllung und Zielerreichung (TERHART 2007b, 45). Allerdings haftet der Schule eine gewisse Kultur des Zwangs an, die sich mit dem freien und unbeschwerten Lernen nicht verträgt und es dem Lehrer scheinbar verunmöglicht, ganz Pädagoge zu sein. Das Problem scheint systemimmanent zu sein, wobei ein systemangepasster Lehrer *per se* kein *guter* Lehrer sein muss und ein Lehrer, der jenseits geregelter Systemgrenzen agiert, notwendigerweise kompetenzüberschreitendes, rechtlich fragwürdiges Terrain betritt (ULICH 1996, 30ff.; PRANGE 1997, 26ff.). Die Abhängigkeit von Institution und Selbstverständnis von Lehrern geht indessen soweit, dass institutionelle Brüche und Qualitätsmängel nicht spurlos an der Lehrer-Schüler-Beziehung vorübergehen (BÖNSCH 2001, 885ff.; TERHART 2006, 46).

³⁵ Schulqualität und schulische organisationale Rahmenbedingungen (HELSPER/BUSSE/HUMMRICH/KRAMER 2008) bedingen den Stand von Professionen in Organisationen (TERHART 1990). Genauso aber ist die Lehrerausbildung von Belang, wenn es um das Selbst- und Fremdverständnis beruflicher Tätigkeit und ihrer gesellschaftlichen Repräsentation geht. Ob man an einer Universität oder Fachhochschule studiert, ob es ein Lehramtsstudiengang oder ein wissenschaftlicher Bachelor-/Masterstudiengang ist usw., hat einen Einfluss auf die Profession und die assoziierte Professionalität (TERHART 2000b, 2001b).

Zur praktischen Handhabung der Professionalität griff man zum Konzept der pädagogischen Basiskompetenzen (Kap. 2.3.3). Diesem Konzept liegende Vorüberlegungen zugrunde (BAUER 2009, 85f.):

- (1) Die Angehörigen pädagogischer Berufe verfügen i.d.R. über diese Kompetenzen, wobei Fachfremde und Zugehörige anderer Professionen über diese Kompetenzen nicht verfügen.
- (2) Es besteht die Möglichkeit zur systematischen Förderung dieser Kompetenzen, obwohl manche von ihnen auch beiläufig erworben werden können (BAUER/KOPKA/BRINDT 1996, 233).
- (3) Diese Kompetenzen stellen eine solide Grundlage für eine wirksame Berufsausübung dar und lassen sich empirisch überprüfen.

2.3.3 Professionelle Kompetenzen als Ausweis eines *guten* Lehrers

Wie weiter oben bereits angedeutet, verfügt der Lehrerberuf über kein wirkliches Geheimnis, das die Professionsmitglieder besonders als Kollektiv ausmachte (TERHART 1994b, 9). Nach wie vor wird der *gute* Lehrer allgemein an seiner Persönlichkeit festgemacht, womit ein notorisches Professionalitätsdefizit sich dauerhaft zu etablieren droht (SCHWARZ 1997b, 215). Diese Funktion oblag dabei den Basiskompetenzen von Lehrern, die die Verfügbarkeit von erziehungswissenschaftlichen Wissensbeständen und entsprechenden Handlungsrepertoires auswiesen (BAUER 2000b, 30; 2005) und die pädagogische Professionalität begründeten. Diese wird dabei eng an Komponenten einer professionellen Handlungskompetenz im Rahmen von Unterrichtsprozessen geknüpft (KRAUSS et al. 2004, 35; BAUMERT/KUNTER 2006, 479ff.; 2011, 32).

In einem vorgeschalteten Schritt wird vorgeschlagen, professionelle Kompetenz als spezifische Art der Mündigkeit aufzufassen. ROTH grenzt in seiner pädagogischen Anthropologie die Kompetenz zunächst gegen die Reife ab, denn professionelles Handeln als Kompetenz ist

mehr als bloß Reife, die als Verinnerlichung eigener Verhaltenskontrolle nicht ganz an die Mündigkeit anschließt (1971, 180). Mündigkeit ist hingegen die freie Verfügbarkeit über eigene Potenziale für jeweils neue Aufgaben und innovative Vorstöße, die auch die Fähigkeit zur Selbstreflexion und zur Begründung und Rechtfertigung eigenen Tuns voraussetzen (BRENN 1989, 194f.). Somit entfaltet sich die Mündigkeit in vier Kompetenzbereichen: Selbstkompetenz, Sachkompetenz, Sozialkompetenz und Methodenkompetenz (ROTH 1971; NIEKE 2002, 15; NIEKE 2006).³⁶

Professionelle Handlungskompetenz			
Professionswissen	Überzeugungen/ Werthaltungen/ Ziele	Motivationale Orientierungen	Selbstregulative Fähigkeiten

Abbildung 10: Dimensionen professioneller Handlungskompetenz (vereinfacht nach KRAUSS et al. 2004, 35; BAUMERT/KUNTER 2011, 32)

Den Dreh- und Angelpunkt professioneller Handlungskompetenz bilden dabei individuelle Wissensrepräsentationen des Professionswissens. Hierunter fallen deklaratives, prozedurales und strategisches Wissen (BAUMERT/KUNTER 2006, 481). Dabei ist professionelle Kompetenz kein eindimensionales Konstrukt (BAUMERT/KUNTER 2011, 45). Wenngleich die Wissensrepräsentationen eine wichtige und bis jetzt auch am häufigsten beforschte Komponente darstellen, umfasst das Konstrukt der professionellen Handlungskompetenz auch Überzeugungen und Werthaltungen (Abb. 10). In puncto Werthaltungen und Überzeugungen

³⁶ Vonseiten der Bildungspolitik werden ausgehend von professionellen Kompetenzen Standards der Lehrerverberufung formuliert. Einen umfassenden Überblick über internationale Vorschläge diverser Standards liefert HELMKE (2009, 143ff.).

können vier Perspektiven angeführt werden (BAUMERT/KUNTER 2006, 497):

- (1) Wertbindungen: Professionelle Handlungskompetenz rührt von der verantwortlichen Verpflichtung der Professionals her, Fürsorge, Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit zu üben. Die spezielle Gewichtung dieser drei Aspekte hat idealerweise diskursiv zu erfolgen (OSER 1996, 236). Welche Konsequenzen unterschiedlich spezifizierte Wertpräferenzen auf das Lehrerhandeln haben und in welchen Zusammenhang diese mit dem institutionalisierten Lehrerleitbild stehen, scheint bis dato unzureichend erforscht zu sein. Dass die Berufsmoral für das Lehrerhandeln von Bedeutung ist, bleibt unumstritten (BAUMERT/KUNTER 2006, 498).
- (2) Epistemologische Überzeugungen (*epistemological beliefs, world views, Kap. 3.4*): Unter diese Rubrik werden alle Überzeugungen gezählt, die Personen über das Wissen selbst und Wissenserwerbsprozesse gewinnen. Angenommen wird, dass diese *beliefs* das zu Erkennende subjektiv vorausordnen. Somit entfalten sich Lehr-/Lernprozesse im Spannungsbogen epistemologischer Überzeugungen, subjektiver Theorien sowie der Unterrichtsziele (SCHOENFELD 2000, 248ff.; BAUMERT/KUNTER 2006, 498).
- (3) Subjektive Theorien und Lernen: Mittlerweile gilt die Erkenntnis, dass die subjektiven Theorien, welche die Lehrer über das Lernen und Lehren, potenzielle Schülerleistungen und Unterrichtsgeschehen haben, ihr professionales Handeln bedingen, als hinlänglich gezeigt (SCHOENFELD 1998; 2000; BAUMERT/KUNTER 2006, 499; SEMBILL/SEIFRIED 2009b, 348).
- (4) Zielsystem für Curriculum und Unterricht: Die Werthaltungen und Überzeugungen dienen als Ordnungs- und Zielvorstellungssystem (BAUMERT/KUNTER 2006, 497).

Diese Viererkonstellation kann zum einen als konzeptuelles Ordnungssystem gelten, das berufsethische Züge aufweist, zum anderen bietet sie

eine Idee von Zielvorstellungen professionellen Handelns (BAUMERT/KUNTER 2011, 42).³⁷

Schließlich gestaltet sich die empirische Erfassung von Wissen mit Tests auch aufgrund komplizierter Findung von Maßen, z.B. formaler Abschluss, belegte Module etc., als schwierig (KUNTER/POHLMANN 2009, 267). Die momentane Forschung fokussiert auf die Betrachtung von Interdependenzen von emotional-motivationalen sowie kognitiven Aspekten von Lehrern und Eruierung von Eigenschaften *guter* Lehrer sowie insbesondere die Lehr- und Vermittelbarkeit dieser Eigenschaften (ebd., 263).

Die kompetenztheoretischen Diskussionen stellen zwar stark auf Implikationen für das Handeln ab, vernachlässigen jedoch Bezüge zu pädagogischen Inhalten (GIESEKE 2001, 1237) und gehen implizit davon aus, dass die Frage, wer ein *guter* Lehrer sei, bereits geklärt ist. Natürlich wird die getane Forschung damit nicht redundant. Doch es bedarf eines Besinnungsmoments, um darüber im Klaren zu werden, dass nur dann, wenn geklärt ist, welche Aufgabe der pädagogischen Profession zukommen, was die gesellschaftlichen und die persönlichen Zielsetzungen von Schule und Schülern sind, von professionellem Handeln und den assoziierten Kompetenzen gesprochen werden kann. Solange diese Fragen in irgendeiner Weise unvollständig beantwortet bleiben, mag die Forschung auf den unteren Hierarchieebenen solide und die Kompetenzkataloge und Standards überzeugend sein, es ermangelt ihnen dennoch eines vollständigen geistigen Hintergrundes. Um ein spezifisches Außenkriterium *guter* Lehrerschaft definieren zu können, muss implizit bekannt sein, was einen guten Lehrer ausmacht (DIETERICH 1983, 49).

³⁷ Siehe Kap. 3 und 4.

2.4 Ethisch-moralische Überlegungen als Reflexionsfläche

Zur Einschätzung des eigenen Handelns, der Absichten und Bestrebungen auf ihre Adäquatheit hin benötigt der Lehrer in seinem Beruf ein ethisch-moralisches Maß, das ihm dabei helfen soll (BALLAUFF 1985, 66). Eine solche Richtschnur *guten* Handelns wird logischerweise mit einer Berufsmoral in Verbindung gebracht, weil sie Regeln und Normen vereint, mithilfe welcher Menschen kooperieren und kommunizieren (KESSELRING 2009, 27). Moralische Sachverhalte werden wiederum reflexiv gehandhabt und erörtert (ANZENBACHER 1992, 16). Und das ist die Ethik – eine praktische Disziplin der Philosophie, die reflexiv zur Begründung eines humanistischen Moralprinzips mit Mitteln praktischer Vernunft ihren Beitrag leistet (ULRICH 2008, 449).

BECK (2008, 44) spricht von einer Doppelfunktion moralischer Regeln, weil einmal auf die Frage abgestellt wird, wer ein *guter* Mensch ist, zugleich aber auch danach gefragt wird, wie das Zusammenleben von Menschen im Sinne des moralischen *Guten* geordnet werden kann. Wenn der erste Aspekt den Einzelnen mitsamt seiner moralischen Integrität fokussiert (*Kap. 2.4.1*), greift der zweite Aspekt die sozial-ethische Seite auf (*Kap. 2.4.2*). Beide Gesichtspunkte manifestieren sich letztendlich in einem Berufsethos, das demnach einer individuellen und einer sozialen Komponente Rechnung trägt (*Kap. 2.4.3*).

Diese doppel-semantische Lesart hat folgende etymologische Wurzeln. Der Begriff *Ethik* geht auf das griechische *ethos* zurück, das wiederum als *ἔθος*, d.h. *Gewohnheit*, *Sitte* oder *Brauch*, gebraucht wurde, oder als *ἦθος*, d.h. *Charakter*, verwandt wurde. Während die *Gewohnheit*, sich an geltenden Normen auszurichten, mehrheitlich mit der Erziehung zu tun hatte, also einen sozialen Bezug aufwies und als ethisch i.w.S. zu bezeichnen wäre, bildete sich der *Charakter* via Befolgung des Guten aus Einsicht und Überlegung, was auch als Tugend und als ethisch i.e.S. bezeichnet werden könnte (PIEPER 1985, 19; KLUXEN 1993, 519f.; HEPFER

2008, 14). Denn die Tugend setzt eine Ganzheit von Wissen und Tatwillen voraus (ZWENGER 2003, 653). Der im Deutschen verwendete Begriff *Moral* geht seinerseits auf das lateinische *mos* (Plural: *mores*) zurück, welches beide Nuancen des griechischen *ethos* vereint und somit semantisch doppelt aufgeladen wird (PIEPER 1985, 19; KESSELRING 2009, 27). Begreiflicherweise hat *Moral* mit geltenden, gewachsenen sozialen Verbindlichkeiten, Rechten und Pflichten zu tun. Das *Ethos* wiederum reflektiert nach wie vor die Ideen von *gutem* Menschen und *gutem* Leben (ULRICH 2008, 36ff.).

Die Tragweite der Diskussion, inwieweit ein Lehrer auch ein *guter* Mensch ist und inwiefern er in seiner Funktion als Lehrer innerhalb der Institution Schule *gut* ist, wird zunächst im Hinblick auf das dem moralischen Standpunkt zugrunde liegende Moralprinzip deutlich.

2.4.1 Der Lehrer und sein moralischer Standpunkt

Zur besseren Begutachtung der weiter unten vorgeschlagenen Standpunkte der *Moral* soll zuerst das Bezugsmoment kurz dargestellt werden – das humanistische Moralprinzip. Es konstituiert sich aus folgenden vier Sätzen (ULRICH 2008, 45ff.):

- (1) Verletzlichkeit und Schutzbedürftigkeit der humanen Subjektqualität (*Menschenwürde*);
- (2) Fähigkeit zum gedanklichen Rollentausch (*Reflexion*);
- (3) Zwischenmenschliche Reziprozität moralischer Ansprüche und Rechte (*Reversibilität*);
- (4) Rationale Verallgemeinbarkeit des moralischen Reziprozitätsprinzips (*Regulativ*).

Das so formulierte Moralprinzip wird nunmehr durch die Vernunft, nicht metaphysisch begründet.³⁸ Ein moralischer Standpunkt sollte diese Aspekte vollends umfassen, sowohl dann, wenn es um moralische Qualität individueller Haltungen geht, als auch dann, wenn das Agieren sozialer Einrichtungen wie der Schule betrachtet wird (ANZENBACHER 1992, 71).

Die Institution, die das Moralprinzip philosophisch zu begründen sucht und darüber reflektiert, nennt sich *moral point of view* (BAIER 1974). Die historische Entwicklung des Standpunkts der Moral ist in kurzen Strichen nachzuzeichnen. Die Stationen dieser Entwicklung prägten seinerzeit auch Methoden und Ziele der Schule³⁹ (ULRICH 2008, 59ff.):

- (1) Die Goldene Regel: Auch wenn der Goldenen Regel Provenienz unklar ist und sie sich in vielen Hochkulturen wiederfindet, besitzt für das christliche Abendland die biblische Formulierung den höchsten Wiedererkennungswert: „Alles nun, was ihr wollt, daß euch die Leute tun sollen, das tut ihnen auch!“ (*Matthäus 7, 12*). Die Goldene Regel, die sich metaphysisch begründet (PIEPER 2007, 133), erfüllt die Kriterien des Moralprinzips nur teilweise. So kann in ihr nicht unmittelbar die unbedingte reversible Achtung aller Menschen ersehen werden, sodass im Kern diese Regel moralisch diszipliniert, ein mögliches strategisch-selbstnützlich Verhalten aber nicht verhindert (ULRICH 2008, 61). Erweitert wird die Goldene Regel durch das Gebot der Nächstenliebe (*Levitikus 19, 18b*). Hier findet sich ein symmetrisches Verhältnis der Gegenüber, deren gegenseitige Achtung streng mit dem Maß der Selbstachtung (Selbstliebe) korrespondiert (HOFFMANN 2002, 320f.).

³⁸ Einschränkung lässt sich sagen, dass der Mensch dennoch nicht vollends vernünftig ist. Wäre er nämlich so, benötigte er keine Ethik mehr, denn alles Sinnieren darüber, wie er ein *guter*, besserer Mensch werden kann, wäre dann redundant (PIEPER 2007, 74).

³⁹ Beispielsweise A. H. Francke mit seinen pietistisch geprägten Schulen.

- (2) Der unparteiische Zuschauer: Aus der plausiblem Erkenntnis, dass jeder sich billigend oder missbilligend zu den Handlungen Dritter äußert, folgerte SMITH (1994, 167): „Wir bemühen uns, unser Verhalten so zu prüfen, wie es unserer Ansicht nach irgendein anderer gerechter und unparteiischer Zuschauer prüfen würde“. Der *innere Mensch* als *unparteiischer Zuschauer* ist nach SMITH (1994, 203) der Vernunft unterstellt. Dabei rührt die Billigung eines bestimmten Verhaltens von Sympathie her, indem man versucht, sich in eine fremde Lage empathisch zu versetzen (ebd., 166). Dass das moralische Urteilen stets mit einer kognitiven Denkleistung verbunden ist, lässt sich unschwer aus der Vorstellung nachvollziehen, man müsse die Gedanken, Motive und Entscheidungen eines Dritten mittelbar rekonstruieren (ebd., 2), was an sich schon ein hermeneutisches Kunststück ist (DILTHEY 1968, 317; KLAFKI 1970, 25ff.). Die Reziprozität kommt dabei durch die affektierte und reflektierte Selbstprüfung während des Urteilsvorgangs zum Tragen, was in Urteilenden Emotionen evoziert und direkt auf sein Selbstverständnis im Sinne der Eigenachtung wirkt (SMITH 1994, 167; ULRICH 2008, 67). Im Grunde kreist alles um die Frage, ob sich der Mensch nun dem unparteiischen Zuschauer vermöge seines *guten* Willens zu unterstellen wünscht.⁴⁰
- (3) Der Kategorische Imperativ: Was A. Smith noch marginal erwähnte, entwickelte sich bei KANT zum charakterlichen Merkmal seiner Vernunftethik – der *gute* Wille, dessen Wert über allem steht (1959, 45). KANT (1959, 58f., *Großbuchstaben i. O.*) folgerte: „Die Vorstellung eines objektiven Prinzips, sofern es für einen Willen nötigend ist, heißt Gebot (der Vernunft), und die Formel des Gebots heißt IMPERATIV“. Daraus folgt, dass vernünftige und selbstbestimmte Individuen konsequenterweise eine Übereinstimmung zwischen ih-

⁴⁰ Über das manipulierte (*depravierte*) Gewissen siehe HENGSTENBERG (1989, 163ff.).

rem Wollen und Sollen aufzeigen, aber nicht alle auf die gleiche Art und Weise (LANGER 2007, 37). *E. Kants* Bemühungen um objektive Verallgemeinerung bleiben metaphysisch, wenn sie an das geforderte Müssen der Vernunft rekurrieren, und nicht metaphysikfrei-humanistisch, wo eine Identität moralischen Sollens und vernünftigen Wollens als hinlänglich angesehen werden kann (ULRICH 2008, 71f.).⁴¹

Mit der Idee des *guten* Willens scheinen die großen Antipoden Hedonismus und Eudaimonismus aufgehoben. Während das hedonistische *Gut* alles war, was Lust bereitete, verfolgte der Eudaimonismus die Vorstellung des *Guten*, die sich hinsichtlich eines glücklichen Lebens bestimmt. Wenn einerseits die strikte Orientierung an materialistischer Lust unweigerlich und paradoxerweise zum Verdruss führt, können andererseits die Tugenden, deren Ausübung ein glückliches Leben sichern soll, nicht superindividuell bestimmt werden. Die Idee des *guten* Willens bescheinigt einer Handlung, moralisch *gut* zu sein, wenn sie sich pflichtgemäß an die Vernunftsform des Moralprinzips hält. Gleichzeitig wird eine pflichtverletzende Handlung zu einer *bösen* Handlung. Doch selbst hier stößt man an argumentative Grenzen, weil nicht endgültig geklärt werden kann, was den *guten* Willen zu solchem macht, sodass eine gewisse Zirkularität bestehen bleibt (ANZENBACHER 1992, 72; HEPFER 2008, 49ff.). Zwar tut ein Lehrer gut daran, seine moralische Position zu reflektieren und in Ansehung des Moralprinzips zu bestimmen, doch müssen individuelle Positionen immer auch auf ihre Sozialverträglichkeit hin verantwortet werden (SEMBILL 2008, 85). Der

⁴¹ Das regelutilitaristische Verallgemeinerungskriterium ist eine Deviation auf dem Wege zur strikten vernunftethischen Begründung des Moralprinzips. Verkürzt dargestellt, richtet sich die utilitaristische Ethik, die auf der teleologischen Ethik fußt und eine Art Gemeinwohlmaximierung (*der größte Nutzen der meisten*) postuliert, gegen die deontologische Ethik Kants, die als strenge Gesinnungsethik von Folgenhandlungen absieht (ULRICH 2008, 77f.). Das Prinzip der Verallgemeinerung lautet ergo: Eine Handlung, die Ausführung welcher im Allgemeinen schlechte Folgen nach sich zöge, soll nicht ausgeführt werden (HOERSTER 1971, 6).

sich dafür anbietende diskursethische Ansatz wird im Folgenden gewählt.

2.4.2 Aspekte institutionalisierter moralischer Interaktion

Gemäß der These von BECK gilt es, „moralische Vorgaben zur Steuerung der sozialen Interaktion einerseits und moralische Regeln zur Bestimmung des *guten* Menschen andererseits zu entkoppeln und nur die ersteren für die inhaltliche Bestimmung der Bereichsmoralen heranzuziehen“ (2008, 46, *kursiv P.H.*). Umstritten bleibt, ob, dieser Logik entsprechend, es in der institutionellen Binnenfunktionalität⁴² überhaupt darauf ankommt, ein *guter* Mensch zu sein. Im diskursethischen Ansatz nach HABERMAS (1983) und APEL (1988) wird der Primat dem Prozess sozialen Aushandlung zugesprochen, aber auch auf die individuelle Motivqualität Bezug genommen.

Der öffentliche Diskurs als die Gesprächsform zur gegenseitigen Verständigung scheint die beste Möglichkeit zu sein, bei der mündige und sprachbegabte Individuen (PIEPER 2007, 213) die intersubjektive Reziprozität von Geltungsansprüchen (ULRICH 2008, 82) begründen und argumentativ prüfen können. HABERMAS (1983, 59) hält fest, dass für ein konkretes Tun auch Gründe vorhanden sein müssen. Wenn der Diskurs also das erklärte Ziel sozialer Interaktion sein soll und wenn daran möglichst viele partizipieren sollen, muss eine Moralerziehung unbedingt stattfinden (ebd., 176f.). Pointiert ausgedrückt, lässt sich die Diskursethik auf folgenden Leitsatz reduzieren: Es gelte also, dass „nur die Normen Geltung beanspruchen dürfen, die die Zustimmung aller Betroffenen als Teilnehmer eines praktischen Diskurses finden (oder finden könnten)“ (ebd., 103). Ein solcher vernünftiger Diskurs funktioniert

⁴² Gerade mit der Einführung von NPM (*New Public Management*) und dem damit verbundenem administrativen Paradigmenwechsel, die Schule habe sich verstärkt ökonomischen(-istischen) Denken zu verpflichten (WITTMANN 2007; TERHART 2011, 210), werden die moralischen Fragen innerhalb des neuen Steuerungsmodells neu zu bedenken sein.

allerdings nicht ohne ein kommunikatives Ethos als Prämisse. Dieses fordert, dass alle Gesprächspartner willens sind,

- (1) nur diejenigen Geltungsansprüche zu erheben, welche sie selbst für wahr halten,
- (2) diese vorbehaltlos zu begründen und
- (3) im Diskurs nichts weiter verpflichtet sind als einer rationalen Konsensfindung (HABERMAS 1991, 12; ULRICH 2008, 86).

Ein derartiges kommunikatives Handeln ist nur dann möglich, wenn die Diskursparteien verständigungsorientiert und nicht strategisch erfolgsorientiert eingestellt sind. Neben dem Interesse an legitimem Handeln gehört zur Diskursethik auch eine dreistufige Verantwortungskonzeption (ULRICH 2008, 94, *kursiv und Klammern i. O.*):

- (1) „Wo die Voraussetzungen der Verständigungsgegenseitigkeit einigermaßen erfüllt sind, handelt derjenige verantwortlich, der den Legitimationsdiskurs mit den Betroffenen *real* zu führen sich bemüht.
- (2) Wo die Voraussetzungen der Verständigungsgegenseitigkeit aus prinzipiellen Gründen nicht erfüllbar sind, handelt verantwortlich, wer *stellvertretend* einen fiktiven Diskurs mit den Betroffenen in «einsamer» Reflexion bestmöglich vollzieht, um deren legitime «Ansprüche» gegen seine eigenen Interessen abzuwägen.
- (3) Wo die Voraussetzungen der Verständigungsgegenseitigkeit lediglich aus pragmatischen Gründen vorläufig nicht erfüllt sind, handelt verantwortlich, wer zunächst stellvertretend in Gedanken die einseitige Verantwortung übernimmt, zugleich aber sein Handeln an der regulativen Idee der längerfristig bestmöglichen Verwirklichung entschränkter Kommunikationsverhältnisse orientiert und dementsprechend *politische Mitverantwortung* übernimmt“.

Die Inklusion von allen Beteiligten und Betroffenen bei der Konsensfindung hat natürlich weitreichende Konsequenzen für das Selbst- und Berufsverständnis von Lehrern. Betroffen sind Entscheidungsfindungen auf nahezu allen Ebenen, d.h. angefangen vom Klassenzimmer in Be-

zug auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis, aber auch in Bezug auf Lehr-Lern-Situationen wie auch curriculare Fragen, bis hin zur Schulleitung. Mitbestimmung, Mitsprache, Selbststeuerung und Selbstorganisation etc. sind hierbei Schlagwörter und zugleich unumgängliche Konsequenzen einer Diskurskultur (OSER/ZUTAVERN/PATRY 1990; SEMBILL 1992 *et passim*; JÜSTEN 1999; BAUER 2008; BECK 2010 u.a.). Einer Prüfung und gegebenenfalls Änderung werden auch das Berufsethos sowie allgemeine Werthaltungen und Sichtweisen von Lehrkräften unterzogen (SEIFRIED 2009) (*Kap. 3 und 4*).

2.4.3 Lehrerethos als berufsethisches Ausrichtungsmoment

Die Existenz einer Berufsethik wird in der allgemeinen Professionsliteratur als ein sicheres Kriterium einer Profession gesehen (SCHWÄNKE 1988, 25ff.; SCHWENDENWEIN 1990 361ff.; KURTZ 1997, 131; 2002, 49; COMBE/HELSPER 2002, 30). Wenn die Ethik das berufsmoralische Handeln reflektiert, werden darin der moralische Standpunkt als professionelles Selbstverständnis und Legitimitätsbewägungen als Sozialverhältnis als Nährboten des Berufsethos verschränkt betrachtet (ULRICH 2008, 37). Das Ergebnis einer solchen Verschränkung manifestiert sich als eine Ethosformation aus Normen und Wertvorstellungen (LANGER 2004, 133), denn als ein Professionskriterium bildet das berufsbezogene Ethos das gelebte Wertesystem ab (OSER/ZUTAVERN/PATRY 1990, 227).

Natürlich gehört es zum professionellen Grundstreben von Lehrern, insofern *gut* zu sein, als einem Leitbild zu genügen. Das Paradoxe⁴³ darin zeigt sich im Umstand, dass andere Professionen tatsächlich über ein mehr oder minder akzeptiertes Leitbild verfügen, währenddessen im Lehrerberuf ein fixes Leitbild per definitionem unmöglich gegeben sein

⁴³ Das oft negativ aufgefasste Lehrerbild scheint ein gesellschaftliches Problem zu sein. Wenn die Schule als Ort begriffen wird, wo Gesellschaft sich reproduziert, kann der Lehrer gar nicht *gut* sein, gerade in der *guten* Schule nicht (PRANGE 1997, 24).

kann. Jedes pädagogische Leitbild steht unter dem Änderungsvorbehalt, denn die Sorge um den Erhalt und Verbesserung des gesellschaftlichen Status quo wird praktisch eingelöst, wenn die Lehrerschaft sich ständig verändert (PRANGE 2000, 94). Eine Festlegung auf ein konkretes Lehrerleitbild scheint aus Gründen beschriebener Volatilität unmöglich zu sein.

Schließlich kommen im Berufsethos das individuelle Selbstverständnis aus berufsspezifischen Einstellungen und Werten, eigener Deutung beruflicher Inhalte sowie ein institutionalisiertes Selbstverständnis, das von Deutungen staatlicher Instanzen, der Bezugsgruppen sowie der wissenschaftlichen und schönen Literatur geprägt ist, zusammen (SCHACH 1987, 76). Und obschon eine Einigung auf ein solides Berufsethos für Lehrer nicht in Sicht ist, wird stets eine Art Melange aus didaktischer Kompetenz, Beurteilungs- und Beteiligungskompetenz diskutiert (BAUER 2002, 58). Dabei wird zugleich die Existenz gemeinsamer berufsspezifischer Wertvorstellungen, aber auch die Möglichkeit einer individuellen Wertvorstellung als Ethoskomponente angenommen (OSER/ZUTAVERN/PATRY 1990, 229) und die Notwendigkeit einer Berufsethik als unentbehrlich gesehen, weil die Erziehung als Mittel der Moral keinen technischen Selbstzweck verfolgt und die moralische Kommunikation einer Gesellschaft in aller Verantwortung sichert (OELKERS 1992, 21; SCHEUNPFLUG 2005, 57). Die in diesem Zusammenhang theoretisch und empirisch diskutierten Werte, über die Lehrer verfügen sollten, werden quer durch die Literatur ähnlich formuliert: Das sind Werte wie Fürsorge, Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit sowie Verantwortung und Engagement (RUTT 1953, 226; OSER 1998, 38).

Ferner hängt das Berufsethos auch mit der Klärung der Lehreraufgaben zusammen. Daran werden Ansprüche der Öffentlichkeit, politischer Auftrag und Selbstverständnis im Berufsethos geknüpft (GIESECKE 2001, 187). Denn erst dann, wenn ein Berufsethos gefunden und geklärt ist, können berechnete Forderungen an Lehrer formuliert, das Handeln

kann bewertet und von überzogenen Ansprüchen befreit werden (ERNST 2001, 34f.).

2.5 Implikationen

Wollte man eine Definition des *guten* Lehrers wagen, stünde man bald vor einer Aporie. Auch Näherungen an den *guten* Lehrer bleiben Stückwerk, weil sie notwendigerweise die Sachbetrachtung fokussiert verengen und damit eine Gesamtschau nicht gelingen kann. Folgende Gründe und weiterführende Folgerungen können zunächst festgehalten werden:

- (1) *Gut* ist subjektiv und lässt sich nur über einen Konsens vernünftig in die Debatte um den *guten* Lehrer einflechten. Berücksichtigt man nämlich die prinzipielle Unmöglichkeit, *gut* allgemeinverbindlich zu bestimmen, ergibt sich die Notwendigkeit, auf ein rein attributives Verständnis von *gut* auszuweichen. Für die Inanspruchnahme von praktischer Gültigkeit muss über das attributive Spektrum von *gut* ein breiter Konsens hergestellt werden. Das Verständnis von *gutem* Lehrer wäre damit veränderbar und begrenzt temporär gegeben. Über die Frage, ob der *gute* Lehrer berechtigterweise für *gut* anhand einer Präferenzskala gehalten wird, müsste immer wieder neu diskutiert werden.
- (2) Die Subjektivität des Begriffs *gut* zwingt dazu, die Sphäre der wiederum subjektiv wahrgenommenen Faktizität von der subjektiven Gültigkeit gesuchter Präferenzskalen zu trennen. Spräche man im Zusammenhang mit einer Präferenzskala von hierarchisch angeordneten und eine bestimmte Vorzüglichkeit ausweisenden Werten statt von einem abstrakten *gut*, gewönne man eine neue ontische Perspektive. Im begrenzten Maße eines Konsenses objektivierbar und explizierbar werden *gut* bzw. ein auf Werten aufgebauter Maß-

stab dann, wenn sie als geltendes oder über das geltende Recht hinausgehendes, moralisches Recht oder als individuelles bzw. berufspraktisches Ethos aufgefasst würden. Betrachtet man also das Ethos als Explikationsmöglichkeit eines Bewertungsmaßstabs, muss zugleich danach gefragt werden, wie es zu definieren ist und welche Wert-Komponenten es (*mindestens*) umfasst.

- (3) Vorläufig gilt es festzuhalten, dass Merkmale des *guten* Lehrers, also auch seine Werte, z.B. *Flexibilität, Engagement, Bereitschaft zur Selbsterkenntnis* und *-kritik, Gerechtigkeit, Autorität, Geduld, Zuneigung, Humor*, nicht als unbedingte Sollensforderungen zu verstehen sind. Diese und weitere Werte schaffen bestenfalls einen Orientierungsrahmen mit individuellen Wahlfreiheiten, die wiederum im Rahmen des pädagogischen Ethos je individuell orchestriert werden können. Damit: Folgten Lehrer einem professionellen Ethos, gäben sie jedoch ihre Persönlichkeitseigenheit nicht auf. Im Gegenteil wird eine Entwicklung dieses Orientierungsrahmens offengehalten und durch berufsbiografische Momente sowie gesellschaftlichen Progress ermöglicht und begünstigt, ohne dass sogleich von einer Krise gesprochen werden müsste. Denn das Lehrerdasein vereint in sich widersprüchliche und sogar paradoxe Aspekte. Unausweichlich scheinen sich ganz natürliche Spannungen zwischen dem Festhalten an Bewährtem und der Notwendigkeit, sinnvolle Veränderungen zu ermöglichen, zu ergeben.

Im Folgenden widmet sich *Kap. 3* den Fragen, die mit Werten zusammenhängen. Über eine zunächst allgemeine Betrachtung der Werte soll dann zu den Aspekten gelangt werden, die speziell den Lehrer betreffen. Diese Vorarbeit ist insofern geboten, als in weiteren Schritten Werte im Zusammenhang mit einem Ethos und auf das pädagogische Handlungsfeld bezogen diskutiert werden sollen (*Kap. 4*).

„Es fehlt den Absolventen der Lehrerbildungsanstalten eine tiefgründige Lebens- und Berufsauffassung. [...] Unsere Lehrerbildungsanstalten überschütten ihre Zöglinge mit einem verwirrenden Vielerlei [...]. Die philosophische Fundierung des Ganzen aber wird versäumt (WEBER 1919, 4).

3 Werte und Werthaltungen von Lehrern

Werte sind facettenreich. Das rührt daher, dass Werte auch als Ideen bezeichnet werden können, die sich in unterschiedlichen Hypostasen zeigen (LAUTMANN 1971, 26). Einerseits wird konkreten Gütern ein Wert beigemessen, zum anderen agieren Werte als ideelle Vorstellungen, die als Standards richtigen Denkens, Fühlens und Handelns zur Orientierung dienen (SCHLÖDER 1993, 43; STANDOP 2005, 13). Am Markt werden Werte einmal als Güterwerte der Tauschwirtschaft, Wertgegenstände oder als Qualitäten erfahren. Als richtungsweisende und sinnstiftende Orientierungswerte sind sie Ideale und Leitbegriffe des Lebens (WITSCHEL 1975, 96; STIKSRUD 1976, 25; GIESECKE 2005, 30; RINDERLE 2007, 13), die auch als Ziele für sich anvisiert werden können (OLDEMEYER 1979, 600). Die Wertediskussion ermöglicht eine Verbindung psychologischer, soziologischer und anthropologischer Theorien (GRAUMANN/WILLIG 1983, 327). Diese Beobachtung wird im *Kap. 3.1* in einer interdisziplinären Näherung vertieft. Darüber hinaus formieren sich Werte zu hierarchisch angeordneten Orientierungssystemen, die in das jeweilige kulturelle Weltanschauungsbezugssystem eingebettet sind (ENGFER 1999, 15f.). Einmal verinnerlicht, bleibt die individuelle affekti-

ve Relevanz der Werte über einen längeren Zeitraum stabil. Werte machen ergo nicht unwesentlich die Identität des Wertträgers aus (PORT 2002, 39; STANDOP 2005, 15) und manifestieren sich bei erfolgter Orientierung als sittliche Tüchtigkeit oder Tugend im Handeln (ENGFER 1999, 16; ULRICH 2008, 37). Indes ist das Handeln selbst vielfältig motiviert und kann bei Verfolgung mehrerer, jeweils unterschiedlich präferierter Werte gleichzeitig in konflikträchtige Dilemmata geraten (LAUTMANN 1971, 52).

Ein einheitliches, wohldefiniertes Wertekonzept wie auch eine ausgearbeitete Phänomenologie der Werte fehlt bis heute. Darum wird in der Regel deskriptiv vorgegangen (GRAUMANN/WILLIG 1983, 315f.). Davon handelt insbesondere das *Kap. 3.2*, wenn Werte und Werthaltungen von anderen, ähnlichen Konstrukten abgegrenzt werden. Im *Kap. 3.3* werden ausgewählte empirische Studien zu Werten und Werthaltungen berichtet, um im Anschluss daran auf die Spezifika des Berufsethos von Lehrern im *Kap. 3.4* einzugehen. Denn Werthaltungen sind für die Lehrerpraxis unumstritten von Belang (SCHRECKENBERG 1982, 79).⁴⁴

3.1 Interdisziplinäre Näherungen an den Wertebegriff

Die hier angestrebte interdisziplinäre Näherung an die Begriffe *Wert* und *Werthaltung* kann keineswegs als vollumfänglich betrachtet werden. Werte spielen eine wichtige Rolle z.B. in der Philosophie, Wissenschaft, Ökonomie, Soziologie und auch Psychologie sowie anderen Disziplinen (KROBATH 2009), sodass hier nur ausschnittsweise beleuchtet und berichtet wird. Es werden in der Hauptsache Aspekte der Werte aus philosophischer Sicht angegangen (*Kap. 3.1.1*). Der für die Analyse von Lehrerwerten geeignete Begriff *Werthaltung* wird insbesondere von der

⁴⁴ Die Bildung selbst ist bereits ein Wert (TENORTH 2008, 56).

psychologischen Seite verwendet (*Kap. 3.1.2*) und soll hier ebenso eingeführt werden. Auf der gesellschaftlichen Ebene ist außerdem eine Wertedynamik evident, die als Wertewandel speziell in der soziologischen Literatur diskutiert wird. Auch dieser Wandel trägt zu einem sich ändernden Verständnis der Lehrarbeit und des Lehrerethos bei (*Kap. 3.1.3*). Zuletzt wird auf Momente der Wertegenese eingegangen (*Kap. 3.1.4*).

3.1.1 Philosophische Momente der Begriffsbestimmung

Den Kern der Wertefrage in der antiken Philosophie bildete wiederum die Auseinandersetzung mit dem *gut* und dem *Guten* (*Kap. 2.1*), und zwar in Verbindung mit Ideen wie *richtiges*, *gutes* und *sinnvolles* Leben (HARTMANN 1926, 345; HILLMANN 2003, 17; KROBATH 2009, 21). Diese teleologischen Perspektiven scheinen immer dann von besonderer Bedeutung zu sein, wenn im Zuge eines Wertewandels Menschen ihr Handeln neu begründen und legitimieren müssen. Hier liegt auch der Beginn ethischen Denkens, nämlich mit der Frage danach, was das Gesollte ist (SCHOLL-SCHAAF 1975, 11). Die Hauptspannung der Wertefrage besteht darin, dass Ansichten über die Werte als objektive oder als subjektive Größen die kontradiktorischen Positionen markieren.

Für *Sophisten* im 5./4. Jh. v. Chr. etwa gab es lediglich nur einen Maßstab, nämlich den Menschen selbst (*Protagoras*). Einen allgemein gültigen und verbindlichen Maßstab lehnten die Sophisten jedoch ab. Die ungehinderte Entfaltung des Selbst und Verfolgung von primär eigenen Interessen machten wesentlich die Position dieses praktischen, aber doch extremen Relativismus aus. Somit wurden Werte und normative Setzungen als Spielraum von gestaltenden Übereinkünften gesehen, die ihrerseits aber auch keine moralische Instanz darstellten, weil sie jederzeit in Frage gestellt werden konnten (SCHOLL-SCHAAF 1975, 12; HILLMANN 2003, 17; KROBATH 2009, 21).

In der platonisch-aristotelischen Ethik fanden die Sophisten ihren Widerpart. *Plato*⁴⁵ ging davon aus, dass die erkannte und in Erscheinung tretende Welt des Faktischen nicht die alleinige ist. Seine Ontologie sah einen Bereich von Ideen vor, der das wahrhaft Seiende ausmachte. Die allerhöchste Idee innerhalb dieses gedachten Bereichs blieb dem *Guten* als Letztprinzip vorbehalten. Mit der Annahme eines höchsten *Gutes* konnten Werte und auf das *Gute* gerichtete Tugenden (*Tapferkeit, Selbstbeherrschung, Weisheit und Gerechtigkeit*) absolut verbindlich gesetzt werden (SCHOLL-SCHAAF 1975, 13; HILLMANN 2003, 17; TESAK 2003, 390f.). *Aristoteles* hingegen konnotiert das *Gute* mit der tätigen resp. praktischen Glückseligkeit (*Eudämonie*), die sich dann einstellt, wenn man die Tugend des Maßhaltens, d.h. die *goldene* Mitte zwischen extremen Gütern (*Werten*), lernt (REGENBOGEN 1999b, 1745; BREITSAMETER 2009, 27). Er unterschied ferner primäre Güter, die um ihrer selbst willen angestrebt werden, z.B. die Letztwerte: das Schöne, das Nützliche und das Angenehme, und sekundäre Güter, die relativ gesehen werden können, d.h. nicht für jedermann gleich wertvoll sind. Die Tugenden (*aretē*) selbst, deren Einübung die Eudämonie herbeiführen soll, gliederte *Aristoteles* in ethische (*Charaktertugenden*) und dianoetische Tugenden (*Vernunfttugenden*)⁴⁶ (SCHOLL-SCHAAF 1975, 14; HILLMANN 2003, 18; PLEINES 2006, 13; KROBATH 2009, 21f.). Diese geschilderten Großströmungen der griechischen Philosophie splitteten sich dann in drei einflussreiche Denkschulen (SCHOLL-SCHAAF 1975, 15f.; HILLMANN 2003, 18f.):

⁴⁵ Problematisch bei *Plato* bleibt die Erkenntnis des *Guten*, die nicht aus seinen berühmten Gleichnissen erwächst, sondern zu ihrem Verständnis eigentlich apriorisch vorliegen müsste (SCHRÄSTETTER 1989, 239).

⁴⁶ Dianoethische Tugenden sind z.B. Herstellungswissen (*technē*), Wissenschaft (*epistēmē*), Klugheit (*phronēsis*), Weisheit (*sophia*), intuitives Denken (*nous*), Vermutung (*hypolēpsis*) und Meinung (*doxa*). Ethische Tugenden, z.B. Tapferkeit (*andreia*) oder Gerechtigkeit (*dikaíosynē*), entstehen in uns „weder von Natur aus noch gegen die Natur“. Vielmehr sind wir von Natur aus fähig, sie aufzunehmen, und durch Gewöhnung werden sie vollständig ausgebildet (ARISTOTELES 2006, 73, 197).

- (1) *Epikur* betonte ein Leben in Freude und Glück eines einzelnen Menschen, frei von Schmerzen und mit dem zentralen Wert der Freundesliebe. Diese Art der Glückseligkeit wird um ihrer selbst willen gesucht und mittels Ataraxie und Vernunft konsequent verfolgt.
- (2) In der Schule der *Skeptiker* avancierte das kritische Hinterfragen aller Argumente zum generellen Denkprinzip. Der damit zum Ausdruck gebrachte Relativismus verbat sich alle Ansprüche irgendwelcher Normen oder Werte.
- (3) Die *Stoa* fand wieder zu der Tugendlehre zurück und lehnte epikureische Ansichten ab. Die Lust, als Affekt begriffen, würde den Menschen unfrei machen. In Autonomie und gemäß Naturgesetz soll der Mensch nach tugendhafter Vollkommenheit trachten.

Die *Renaissance*, die wiederum die antike (Wert-)Philosophie⁴⁷ aufleben ließ, und der mit ihr konnotierte *Humanismus* sowie die *reformatorische* Bewegung (*M. Luther, J. Calvin, M. Simons* u.a.) sind Wegbereiter der Aufklärung gewesen (*J. Locke, D. Humes, A. Smith, I. Kant, J. Bentham, J. S. Mill* u.a.), die als Reaktion auf die überkommenen Werte und Normen des Mittelalters, das von einer historisch-kulturellen Rezeption objektiver *christlicher* Werte⁴⁸ geprägt war, verstanden werden kann. Die von der Aufklärung zu Tage geförderten Werte sind diese: *Humanität*,

⁴⁷ Wertephilosophie heute, auch Axiologie genannt, lässt sich ebenso wie Ethik auf differenzierten Ebenen betrachten. Zum einen gibt es die *normative* Axiologie, die sich mit der Theoriebildung beschäftigt (*theoretisch-normativ*). In ihrer praktischen Ausprägung geht sie Anwendungsgebieten nach (*praktisch-normativ*). Zum anderen lässt sich eine *Metaebene* der Axiologie unterscheiden, die sich nicht gegenständlich mit Werten beschäftigt, sondern danach fragt, was *Wert* an sich ist. Und weiters lässt sich noch die *deskriptive* Axiologie nennen, welcher es obliegt, die theoretischen Sätze und Definitionen in der empirischen Wirklichkeit zu analysieren (REGENBOGEN 1999b, 1744; KROBATH 2009, 29).

⁴⁸ In der christlichen Glaubenstradition ist der dreieinige Gott, Schöpfer und Vater alles Seienden, das *summum bonum*. Und der Mensch entfaltet seine wahre Natur mithilfe der auf dieses *summum bonum* gerichteten (*Kardinal-*)Tugenden (*Glaube, Hoffnung, Liebe*), die in einem der Sendschreiben des Apostel Paulus zusammenfassend genannt werden: „*Nun aber bleiben Glaube, Hoffnung, Liebe, diese drei; die größte aber von diesen ist die Liebe*“ (1. Korinther 13, 12-13).

Menschenwürde, Toleranz, Freiheit, Gleichheit, Sicherung des Eigentums, individuelles Glück, menschliche Vervollkommnung und Fortschrittsgläubigkeit (HILLMANN 2003, 20).

Den für die weiteren Überlegungen interessanten Ansatz der Geltung der Werte brachte R. H. Lotze⁴⁹ in die Diskussion. Er unterschied die Wirklichkeit und ein separates Reich der Werte, womit er auch die objektive Sicht auf Werte vertrat (LOTZE 1923, 578). Ebenso redet RICKERT einem *Gelten* als Daseinssphäre der Werte das Wort (1921, 121ff.). Mit der Idee, dass die Werte nicht sind, sondern nur gelten, wurde die Lücke gefüllt, die das noch metaphysisch begründete, aber mit der Aufklärung ins Wanken gekommene Weltbild eröffnete (WILS 2006, 404; STRAUB 2010, 16).

Zu Beginn des 20. Jh. setzte M. Scheler mit seinem herausragenden Werk *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Werteethik* einen weiteren Kontrapunkt zur Abgrenzung gegen einen strikten Wertrelativismus. Sein phänomenologischer Standpunkt sieht einen Zusammenhang zwischen der Ontologie der Werte und dem Wesen der von Werten intendierten Ergebnisse (SCHELER 1921, 272). Somit braucht ein Sein der Werte kein Subjekt, weder ein empirisches noch ein transzendentes, d.h. kein die Werte manifestierendes Bewusstsein (ebd., 273). „Der Mensch qua Mensch ist in allen diesen Fällen gleichsam der Ort und die Gelegenheit für das Auftauchen von fühlbaren Werten“ (ebd., 279). Die Wesensmerkmale von Werten beschreibt SCHELER wie folgt (1921, 88): Der besondere Vorrang der Werte ist umso stärker, je dauerhafter sie sind; je geringer die Möglichkeit besteht, sie auszudehnen oder zu teilen; je weniger sie von anderen Werten mitfundiert werden;

⁴⁹ Allerdings war R. H. Lotze nicht der erste und nicht der einzige, der den Wertbegriff in der Wertphilosophie diskutierte (FOLKE 2002, 37). Weil Werte nach LOTZE nur für den Fühlenden bestehen, können auch die mit den Werten postulierten Wahrheiten nicht sein, sondern nur gelten (1923, 578, 606). Die Psychologie stellte wiederum die Frage danach, wie legitim dieses Gelten ist (ENGELMEYER 1977, 46).

je intensiver die Befriedigung ist, die mit ihnen einhergeht; je weniger sie relativ sind zu dem sie fühlenden Subjekt.⁵⁰

Wertobjektivismus	Wertsubjektivismus
<p>Werte sind selbstständige Objekte – sie gehören eigenständigen, insbesondere von Tatsachen unterschiedlichen, Seinsbereichen an. Es gibt objektiv feststellbare Werteigenschaften und Wertverhalte (analog Sachverhalten).</p>	<p>Werte, Werteigenschaften, Werteverhalte haben keine selbstständige Existenz.</p>
<p>Werte, Werteigenschaften, Werteverhalte bestehen entweder völlig unabhängig von jeder Beziehung zum Menschen (extremer Wertobjektivismus) oder sie existieren zwar selbstständig, aber nur insoweit, als sie in einer (unterschiedlich aufgefassten) Beziehung zum Menschen stehen (gemäßigter Wertobjektivismus).</p>	<p>Werte, Werteigenschaften, Werteverhalte existieren nur subjektiv – nach bestimmten Auffassungen nur als subjektive mentale Zustände (extremer Wertsubjektivismus) oder sie werden – auf die unterschiedlichst aufgefasste Art und Weise – bestimmten Entitäten (Objekten, Eigenschaften, Sachverhalten etc.) zugeschrieben.</p>
<p>Werte, Werteigenschaften, Werteverhalte bilden ein eigenständiges Gebiet menschlicher Erkenntnisbemühungen (Kognitivismus). Gegenstand dieser Erkenntnis sind entweder nichtnatürliche Entitäten (Eigenschaften, Sachverhalte) (Nonnaturalismus) oder natürliche Entitäten (Naturalismus).</p>	<p>Werte, Werteigenschaften, Werteverhalte bilden, in Ermangelung eines, einem Erkenntnisakt korrelativen, intentionalen Gegenstands, kein eigenständiges Gebiet der Erkenntnis (Nonkognitivismus).</p>
<p>Werte, Werteigenschaften, Werteverhalte sind menschlicher Erkenntnis zugänglich (Kognitivismus). Aussagen über Wert-Entitäten (Wertaussagen) beschreiben die Realität (Deskriptivismus) und sind wahrheitsfähig.</p>	<p>Werte, Werteigenschaften, Werteverhalte sind menschlicher Erkenntnis nicht zugänglich (Nonkognitivismus). Aussagen über Wert-Entitäten (Wertaussagen) beschreiben keine (objektive) Realität und sind nicht wahrheitsfähig.</p>
<p>Es gibt ein Wertwissen – ein Wissen um Wertverhalte. Wertaussagen können falsch sein, man kann sich in Wertaussagen irren.</p>	<p>Es gibt kein Wertwissen – Wertaussagen können nicht falsch sein, man kann sich in Wertaussagen nicht irren.</p>

Abbildung 11: Zwei Modi von Werten aus ontologischer, epistemologischer und linguistischer Sicht (nach KROBATH 2009, 35)

⁵⁰ Aus psychologischer Sicht wird jedoch an M. Scheler Kritik geübt. Zum einen wird ihm ein unreflektierter Umgang mit Sprache vorgeworfen: Aussagen zu Werten werden undifferenziert vermengt. Zum anderen kommt der obligatorische Charakter von Werten in seiner deskriptiven, phänomenologischen Arbeit zu kurz (SCHOLL-SCHAAF 1975, 26).

Die Existenz einer so genannten Welt der Werte behauptet auch *N. Hartmann* in seiner *Ethik*. Seines Erachtens sind Werte nicht nur unabhängig von *Wertdingen*, sondern sie sind „positiv deren Bedingung“, in kantischer Diktion: Bedingungen der Möglichkeit, dass Güter, Dinge etc. eine Wertzuschreibung überhaupt erst bekommen können (HARTMANN 1926, 109). Wie *M. Scheler* auch sieht *N. Hartmann* den ontologischen Zugang zu dieser objektiven Wertewelt im Wertfühlen, das „nicht weniger objektiv als die mathematische Einsicht“ ist (HARTMANN 1926, 141). Unterschieden wird eine ganze Menge von Werten, die kategorisch in Grundwerte und sittliche Werte unterschieden werden (ebd., 305ff.). Die Werte manifestieren sich letztlich im menschlichen Ethos, das als ideale Wertekombination zwar mit dem realen Ethos nicht zusammenfällt, diesem aber als Orientierung, als Selbstwert gewissermaßen, dient (ebd., 465). Auf diese Weise kann nur noch von einer subjektiven Geltung von Werten gesprochen werden, die nicht zuletzt ein Problem der Legitimität in sich tragen, das insbesondere im Kontext des Lehrerhandelns im Hinblick auf erzieherisches Handeln nicht unwesentlich ist (FEES 2000, 176).

Wie in der Diskussion über das *Gute* lassen sich auch die Aussagen über relative und objektive Sichten auf Werte zusammenfassen (*Abb. 11*).

Die von *M. Scheler* und *N. Hartmann* sehr prominent diskutierte Objektivität einer Wertewelt innerhalb der materialen Wertethik hielt dem Vormarsch kritisch-rationalen Denkens nicht Stand. Aus erfahrungswissenschaftlicher Sicht allein lässt sich eine Ontologie der Werte nicht direkt verifizieren (HILLMANN 2003, 32). Nichtsdestotrotz widmete sich auch die Psychologie den Werten, insbesondere aber den synonym verwandten Werthaltungen.

3.1.2 Werte und Werthaltungen aus psychologischer Sicht

RENNER (2005, 8) konstatiert ein divergierendes Bild von Definitionsversuchen von Werten und Werthaltungen⁵¹ in der Psychologie. Nebst dem bemängeln GRAUMANN/WILLIG das Fehlen eines theoretischen Gefüges der Werteforschung (1983, 377). Es existieren weder eine in sich geschlossene, wohldefinierte Begrifflichkeit noch ein Kanon weitgehend gesicherter Daten. Nichtsdestoweniger existieren bestimmte, häufiger als andere zitierte Quellen und definitorische Näherungen sowie eine Reihe von soliden Forschungsergebnissen. Im Folgenden soll zunächst der Begriff *Werthaltung* beleuchtet werden und danach werden weitere relevante Aspekte der Werteforschung betrachtet.

Grundsätzlich spiegeln Werte Standards wider, wobei diese Standards darauf beruhen, Bedürfnisse oft und in einer bestimmten Weise unter einer bestimmten Ausrichtung befriedigen zu wollen (ENGELMEYER 1977, 67ff.). „Values or internalized value standards are, as we have repeated several times, need-dispositions“ (PARSONS/SHILS 1951/1976, 116). Diese iterativ-einübende Sicht trägt zusätzlich dem verwandten Begriff der Tugend Rechnung und entspricht der Idee, Werthaltungen seien internalisierte Konzeptionen. Diese Konzeptionen können individuell, aber auch in der Gruppe gelebt und vertreten werden. Implizit und explizit beeinflussen Werthaltungen die Wahl von in Anspruch genommenen Mitteln zur Erreichung von gewünschten, begehrten Zwecken oder Zielen. Dabei können sowohl kognitive als auch emotionale oder auch motivationale Bedürfnislagen Ausschlag zur Ausbildung einer Werthaltung geben. So definiert KLUCKHOHN (1951/1976, 395) einen Wert wie folgt: “A value is a conception, explicit or implicit, distinctive of an individual or characteristic of a group, of the desirable

⁵¹ In der psychologischen Werteforschung werden Werte und Werthaltungen synonym gebraucht, obwohl es begriffliche Nuancierungen gibt. Es wird dennoch einen begrifflicher Wechsel immer wieder geben, ohne dass damit unterschiedliche begriffliche Facetten gemeint sein werden.

which influences the selection from available modes, means, and ends of action. It should be emphasized here, however, that affective [...], cognitive [...], and conative [...] elements are all essential to this notion of value." Die Verbindung dieser drei Komponenten wird in der Wertetheorie bisher nur marginal diskutiert. Dabei könnte ein Wert als ein Metaschema gesehen werden, das die genannten Komponenten umfasste (SCHMITZ 2000, 352).

Im Sinne dessen, dass Werte nicht allein das sind, was zur Bedürfnisbefriedigung begehrt wird, sondern auch etwas, was in gebotener Weise zu begehren sei, stellen sie auch gewisse Überzeugungen dar. Diese Überzeugungen betreffen präferierte Vorgehensweisen resp. zu erreichende Ziele, bringen aber auch zum Ausdruck, welche Ziele und Vorgehensweisen vor ihrem Hintergrund zugleich nicht erwünscht wären. „A *value* is an enduring belief that a specific mode of conduct or end-state of existence is personally or socially preferable to an opposite or convers mode of conduct or end-state of existence" (ROKEACH 1972, 159; 1973, 5, *kursiv i. O.*). ROKEACH nimmt ferner an, dass eine Person nur über eine geringe Anzahl von Werten verfügt; dass alle Menschen interkulturell bis auf geringfügige Unterschiede über dieselben Werte verfügen können; dass Werte sich zu Wertsystemen bilden; dass Werte kulturellen und gesellschaftlichen Ursprungs sind sowie individuelle Bezüge aufweisen; dass Werte im Prinzip alle Bereiche sozialwissenschaftlicher Forschungsgebiete tangieren (1973, 3). Die Annahmen zu einer bestimmten Zahl von Werten und zur Verortung der Werte in bestimmten kulturellen Sozialisationsumgebungen sind für weitere Ausführungen von Interesse.

Weiters ordnet ROKEACH Werthaltungen nach unterschiedlichen Typen (1973, 6f.): Zum einen dienen Werthaltungen zur Beschreibung von Subjekten oder Objekten als *wahr* oder *falsch* resp. *gut* oder *schlecht*, zum anderen liefern sie pro- oder präskriptive Anhaltspunkte zu Subjekten oder Objekten, die als wünschens- oder nicht wünschenswert gelten. Es

kann also zwischen dem Vorgezogenen und dem Vorzuziehenden unterschieden werden (GRAUMANN/WILLIG 1983, 323). Zugleich muss konstatiert werden, dass die *faktische* Wirklichkeit etwas anderes ist als der Wirklichkeitsmodus der Werte, die gelten sollen (ENGELMEYER 1977, 62). Aus diesem Grunde sind Werte „Präferenzmodelle, die zwischen primär emotional bestimmten Subjekten und von diesen selegierten Weltausschnitten gelten und zwar allgemein“ (SCHOLL-SCHAAF 1975, 60). Bedient man dann einen Wert, kommt es zu einer Wertung, d.h. zum Vollzug eines Wertes resp. eines Präferenzmodells (SCHOLL-SCHAAF 1975, 62). Wie schon bei KLUCKHOHN (1951/1976) zitiert, weisen Werte affektive und kognitive Komponenten auf, womit für die Wertung „eine gefühlsmäßige, affektive Grundlage vorhanden sein“ muss. Desgleichen ist zum Werten nur ein Wesen in der Lage, das über eine intellektuelle Mindestbefähigung verfügt, denn es muss zu seiner Welt Stellung nehmen (SCHOLL-SCHAAF 1975, 63ff.). Werthaltungen sind als „erworbene und zentrale Dispositionen zu Wertungen“ dementsprechend „internalisierte Werte, d.h. internalisierte Präferenzmodelle, die zwischen primär emotional bestimmten Subjekten und von diesen selegierten Weltausschnitten gelten und zwar allgemein“ (SCHOLL-SCHAAF 1975, 65; WILLIAMS 1979, 16). Die Wertungen orientieren sich an verschiedenen Klassen von Normen: Es gibt kognitive Normen zur Ausrichtung des Handelns im Blick auf die Gültigkeit der zugrunde liegenden Annahmen, ästhetische Normen zur Festlegung eines Befriedigungsmaßes, mit welchem Gegenstände geschätzt werden, und moralische Normen zur Folgenabschätzung von Handlungen. Alles nun, „wozu wir uns erkennend, fühlend, handelnd verhalten, ist potenziell werthaft, kommt als Objekt einer Wertung in Frage“ (GRAUMANN/WILLIG 1983, 316).

Eine weitere prominente Beschreibung von Werthaltungen liefert SCHWARTZ (1992, 4; 1994, 20): “A value is a belief pertaining to desirable end states or modes of conduct, that transcends specific situations,

guides selection or evaluation of behavior, people, and events, and is ordered by importance relative to other values to form a system of value priorities." Werte als *beliefs*⁵² sind zusätzlich emotional konnotiert. Sobald Werte aktiviert werden, bekommen sie eine emotionale Markierung, z.B. Anerkennung wird gewährt oder wird verweigert. Des Weiteren motivieren Werte Handlungen, weil sie das Handeln auf bestimmte Ziele ausrichten bzw. selbst Ziele dieses Handelns werden (*Kap. 3.2.3*). Sie gehen über Einzelaktionen oder Situationen hinaus. Und diese Eigenschaft unterscheidet sie von den definitorisch enger gefassten Normen oder Einstellungen, die sich i.d.R. auf eine konkrete Handlung, oder ein bestimmtes Objekt beziehen (*Kap. 2.2.2*). Zudem bedingen Werte die Wahl von Handlungen und sind hierarchisch geordnet. Somit können Individuen, Gruppen oder ganze Gesellschaften über ihre Werthaltungen bestimmt oder zumindest beschrieben werden. Die hierarchische Anordnung der Werte unterscheidet sie wiederum von Einstellungen, welche wie auch Sichtweisen oft mehrere Werte implizieren können (SCHWARTZ 2007, 170f.).

Ähnlich formuliert auch WITTE, wenn er Werthaltungen eine affektive Steuerungsfunktion zuspricht. Innerhalb der Persönlichkeit gewichtet er Werthaltungen anhand ihrer Bedeutsamkeit. Da aber Werthaltungen nicht nur individuell sein können, sind sie Aspekte sozial geteilter Wirklichkeitskonstruktion, die als Grundlage zur Begründung und Rechtfertigung von Handlungen und Ereignissen dienen (1994, 405). Der Einzelne oder eine gesellschaftliche Gruppe können die konstruierten Werte in individuelle Richt- oder Normgrößen überführen. Werthaltungen gerinnen hierbei zu einem individuellen Wertsystem, das Deutungen und Wertungen von Situationen oder Ereignissen sowie Handlungsentscheidungen vergleichbar macht. Der einem Gegenstand oder einer Person zugeschriebene Wert hat also nicht unbedingt einen allein inhä-

⁵² Zusätzlich werden *beliefs* auch als Sichtweisen übersetzt. Sichtweisen können jedoch von Werthaltungen unterschieden werden (*Kap. 3.2.1*).

rent-inwendigen Charakter, sondern es ist vielmehr die Person, in welcher die Werte liegen und deren Werte sich über den jeweiligen Aufforderungscharakter (*Valenz*) der Dinge interaktiv konstituieren (LANTERMANN/DÖRING-SEIPEL 1990, 632f.). Werthaltungen erfüllen ferner Anpassung-, Identitätswahrungs-, Bewertungs-, Orientierungs- sowie Selbstdarstellungsfunktionen via Handlungen (GRAUMANN/WILLIG 1983, 320; LANTERMANN/DÖRING-SEIPEL 1990, 633; WITTE 1994, 404f.). Zusammenfassend können Werthaltungen als individuelle Besonderheiten des Wertens gesehen werden. Werten heißt dann, etwas oder jemand einen Wert zuzuweisen. Die dabei aufkommenden Bewertungsunterschiede bilden ihrerseits Präferenzen, die bei bestimmter zeitlicher Stabilität als Persönlichkeitseigenschaften, mithin Bewertungsdispositionen oder Standards zur Beurteilung des eigenen oder fremden Verhaltens⁵³ aufgefasst werden. Allgemein wird aber hierbei von Werthaltungen gesprochen (ASENDORPF 2007, 249).

3.1.3 Soziologische Aspekte des Wertewandels

Wie bereits im *Kap. 2* ausführlicher vorgelegt, können Werte einmal als Güter gesehen werden, was eine relative Sichtweise in individueller Abhängigkeit bedeutete, sowie als ein Maßstab begriffen werden, nach welchem Dingen ein Wert zugeschrieben werden kann. (LAUTMANN 1971, 26). Eine Veränderung in der jeweils individuellen Einschätzung von Wertgegenständen erzeugt in der soziologischen Betrachtung kaum das gleiche Interesse, wie es z.B. ein Wandel von Wertmaßstäben tut. Denn die Güterwerte sind weder absolut verallgemeinerbar noch sind die Wertmaßstäbe in der selbigen Weise immer stabil (MAAG 1992, 622f.; STRAUB 2010, 14). In Zeiten globaler Veränderungen können

⁵³ Werthaltungen werden auch als allgemeine Handlungsmuster und sozialisierte kulturelle und soziale Normen begriffen, deren Einhaltung man auch von anderen erwartet (CATELL 1966, 264; MALTBY/DAY/MACASKILL 2011, 302).

tradierte Werte z.T. ihre sinnstiftende Funktion verlieren (LANTERMANN 1998, 329). Wenn ein gesellschaftlicher Wandel vonstattengeht, verändert dieser Wandel die Rangordnung der Werte, sodass es dann primär auf ihre Interpretation und Wiedereinbettung ankommt, und zwar wiederum individuell, auf Gruppenebene oder gesellschaftsweit (MERTEN 1994b, 237f.).

So wird z.B. seit dem Ende der sechziger Jahre von einem Wertewandel gesprochen. Die traditionell bürgerlichen Werte büßten an Bedeutung ein, während den immateriellen resp. postmateriellen Werten immer mehr an Bedeutung zukam.⁵⁴ In diesem Zusammenhang wurde dann in den siebziger Jahren auch von einem Werteverlust gesprochen (GIESECKE 2005, 43ff.; STEIN 2008, 66ff.). OESTERDIEKHOF konstatiert jedoch, dass z.B. INGLEHART (1971, 1979) den Wertewandel dagegen weitaus optimistischer sieht (2001, 41).

Wertewandel ist ein geschichtliches, epochales Phänomen, das mit bestimmten Bewegungen, Strömungen oder Ereignissen verbunden ist. Aber auch Aspekte wie Modernisierung, Rationalisierung oder allgemeiner Fortschritt bedingen Veränderungen von (Wert-)Präferenzmodellen (NIPKOW 2009, 15f.; REGENBOGEN 2009, 25). WILLIAMS nennt z.B. zehn Aspekte, die einen Wertewandel nach sich ziehen können, u.a. *creation*: Entwicklung von neuen Standards oder Überzeugungen; oder *abrupt destruction*: Geltende Orientierungen hören plötzlich nach einem dramatischen Ereignis auf; etc. (1979, 31f.). Speziell für den Wertewandel im Westen der BRD nennt KLAGES Gründe wie *Steigerung des Massenwohlstandes*, *Ausbau des Sozialstaates* und auch der *Aufstand der Jugend* (1988, 63f.). Im Zuge des Wertwandels wurden die so genannten Pflicht- und Akzeptanzwerte (z.B. *Disziplin*, *Gehorsam*, *Pünkt-*

⁵⁴ Ob sich eine derartige Trennung sinnvoll begründen lässt, muss zumindest im philosophischen Diskurs offen bleiben. Selbstentfaltungswerte oder -verwirklichungswerte müssen auch moralisch mit einer gewissen Selbstgesetzgebung korrespondieren, um als Ziele oder Mittel in einem rechtlichen, gesellschaftlichen Raum zu fungieren (JOAS 2005, 35f.).

lichkeit etc.) am stärksten betroffen. Ihnen gegenüber standen jetzt die Selbstentfaltungswerte (z.B. *Emanzipation*, *Abwechslung*, *Partizipation* etc.) (KLAGES 1984, 18). Zu beobachten war also ein „Übergang von einem nomozentrischen zu einem autozentrischen Selbst- und Weltverständnis“ (KLAGES 1988, 64). Die Entwicklung findet nicht allein um einen singulären Wert herum statt, sondern sie betrifft auch ganze Felder, die durch die insgesamt anwachsende Wertepluralisierung besonderem Wandel unterliegen, z.B. die Bereiche *Freizeit*, *Beziehungen der Geschlechter* oder *Religion* (MEULEMANN 1996, 17; RÖDDER 2008, 19ff.). Langfristig interessiert jedoch die Frage, inwieweit ein Wertekomplex einen anderen restlos ersetzen kann (REGENBOGEN 1999b, 1748): Ob letztendlich eine erneute Rückbesinnung auf alte Werte oder eine endgültige Ablösung von diesen Pflicht- und Akzeptanzwerten zugunsten von Selbstentfaltungswerten stattfinden wird, scheint insgesamt ein paradigmatisch unfruchtbares Gedankenspiel zu sein. Stattdessen spricht KLAGES von einer sachlogischen Sowohl-als-auch-Lösung in einer *Wertsynthese* (1984, 165).

Die soziologische Wertewandelforschung wurde vor allem von R. Inglehart geprägt. Die von ihm verfolgten Grundprämissen machten die individuellen Werthaltungen von sozioökonomischen Rahmenbedingungen abhängig. Die materiellen Rahmenbedingungen als Ausgangsbasis ändern sich aber von Generation zu Generation und ziehen Veränderungen von Wertestrukturen nach sich (INGLEHART 1979, 280). Seinen Untersuchungen⁵⁵ lagen folgende basale Hypothesen⁵⁶ zugrunde:

⁵⁵ Die wesentlichen Ergebnisse weiterer Studien von INGLEHART et al. (2001; 2004) sind im Cross-Cultural Sourcebook (CCS) zusammengetragen.

⁵⁶ Der Wertewandel ist unter anderem auch auf die Veränderung der Erziehungsziele der Eltern zurückzuführen. Darum kann ferner auch eine *Erziehungsziel-Hypothese* formuliert werden. Diese besagt, dass je stärker die Eltern bestimmte Werte präferieren, desto stärker werden diese Werte von zu Sozialisierenden präferiert. Zusätzlich macht die Geschwindigkeit von Modernisierungsprozessen die Selbstentfaltungswerte immer wichtiger, was sich in der *Transformationshypothese* ausdrückt (WITTE 1994, 408ff.).

- (1) Die *Mangelhypothese* besagt, dass mit der steigenden Verknappung eines Gutes auch seine Einschätzung bezüglich des Nutzens steigt. Nach Meinung von INGLEHART messen die Individuen denjenigen Werten die höchste Bedeutung bei, die auf die zurzeit jeweils am schlechtesten abgedeckten Bedürfnisse am besten ausgerichtet sind. Betont werden hierbei vor allem die *materialistischen* Werte (1971, 991).
- (2) Mit der *Sozialisationshypothese* wird die Relevanz der Werte, die in der Jugendzeit sozialisiert werden, postuliert. Diesen Werten wird gegenüber später erworbenen Werten eine besondere Stabilität bescheinigt. Die Betonung *postmaterialistischer* Werte in westlichen Gesellschaften auch in wirtschaftlich schwierigeren Zeiten mag von daher rühren, dass die eigentliche Sozialisation in der Zeit ökonomischer Prosperität stattgefunden hat (ebd., 991).

Trotz geübter Kritik an theoretischen Annahmen und methodischen Herangehensweisen (HILLMANN 2001, 22) besitzen die Studien von R. Inglehart einen hohen Stellenwert in der Wertewandelforschung.

Wenngleich ein Wertewandel empirisch konstatiert werden konnte und nach wie vor kann, geht OLDEMEYER von der Existenz eines stabilen *Minimalkanon*s von Orientierungswerten aus.⁵⁷ Zu diesen gehören die *leibliche Unversehrtheit*, der *Respekt fremden Eigentums* sowie der *Erhalt gegenseitigen Grundvertrauens*. Die weiteren zwei Werte galten zum Zeitpunkt der Artikelverfassung des zitierten Autors noch als Anwärter auf einen Platz im Minimalkanon. Gegenwärtig können sie durchaus dazu gerechnet werden. Zum einen ist es der *Respekt vor definierten Handlungsfreiräumen aller mündigen Personen* sowie der *Naturschutz* (1979, 602ff.). Wie stabil dieser *Minimalkanon* der Behauptung nach auch sein

⁵⁷ Veränderungen von individuellen Wertpräferenzen aufgrund von sozio-kulturellen und technologischen Entwicklungen müssen reflexiv gehandhabt werden, um einem Verlust von *Wirklichkeit* und damit dem Verlust einer Möglichkeit von *Ars Vivendi* vorzubeugen (SCHUBERT 1989, 260f.; SCHMID 1998).

mag, die Tatsache eines Wertewandels kann nicht von der Hand gewiesen werden, obschon der *Minimalkanon* nicht so bald angetastet wird. Der Wandel hängt damit zusammen, dass die individuellen und gesellschaftlichen Bedürfnis- und Interessensstrukturen, Normenordnungen und Sinnsysteme historisch betrachtet prinzipiell wandelbar sind (OLDEMEYER 1979, 601), insbesondere dann, wenn Widersprüche und (*Wert-*)Spannungen entstehen (GRAUMANN/WILLIG 1983, 330).

Diese Variationen in den jeweiligen gesellschaftlichen oder individuellen Wertehierarchien sind als Nuancen der Sozialisierung innerhalb einer Kultur zu werten (STIKSRUD 1976, 22; STANDOP 2005, 14), innerhalb welcher die Werte als handlungsleitende, jedoch wandelbare Imperative gelten, die entweder gesellschaftssichernde oder -gefährdende Tendenzen begünstigen und in Form von Normen institutionalisiert werden (ENGFER 1999, 17; GIESECKE 2005, 32; STANDOP 2005, 14). In diesem Sinne erfolgt die Wertezuweisung, indem nach bestimmten Kriterien bewertet wird. Diese Kriterien können z.B. *gut, richtig, legitim, ästhetisch, vorziehbar, wünschenswert, gesollt, ideal, würdig, moralisch, nützlich* etc. sein (STIKSRUD 1976, 25). Hier wäre aber bereits die Frage der Wertevermittlung⁵⁸ angesprochen.

3.1.4 Aspekte der Wertegenese

Bei dem Versuch, die Soziogenese (GEBHARDT 1989, 36) der Werte nachzuzeichnen, blickt *H. Joas* auf Werke und Leistungen von *F. Nietz-*

⁵⁸ Angesichts des Wertewandels und des so genannten Werteverfalls kommt dem Themenkomplex Werteeziehung und Wertevermittlung zwar keine bisher unbekannt, dennoch eine besondere Relevanz zu. Es wird in diesem Zuge von Wiederbelegung der Werteeziehung oder einer normativen Neuorientierung in einer pluralistischen Welt diskutiert (z.B. SPECK 1995; GIESECKE 2005; STEIN 2008; LADENTHIN 2008; REKUS 2008; NIPKOW 2009; MOKROSCH 2009).

sche⁵⁹, W. James, É. Durkheim, G. Simmel, M. Scheler, J. Dewey und Ch. Taylor zurück und hält fest: Aus kollektiven oder individuellen und vor allem religiösen Erfahrungen, die insbesondere mit der Endlichkeit des Individuums zusammenhängen, erwächst die Wertstiftung. Auf der anderen Seite ermöglicht die phänomenologische Erfahrung der Werthaftigkeit von Objekten und Subjekten die Annahme präexistierender Werte. Die Relation von phänomenologischer Interpretation und individueller Erlebnisse legt den hypothetischen Schluss nahe, dass Werte in Erfahrung der *Selbstbildung* und *Selbsttranszendenz* entstehen (JOAS 1999, 253f.).⁶⁰

Die Wahrnehmung von Werten und die Sozialisation von Werten können im erlebbaren Raum, der kulturelle, gesellschaftliche und institutionelle Aspekte miteinander vereint, stattfinden (ROKEACH 1973, 23; MAYTON/BALL-ROKEACH/LOGES 1994, 1). Somit kann die Werthaftigkeit von bestimmten Dingen oder Ereignissen, d.h. ihre Beschreibung als tauglich oder zweckdienlich für etwas oder für jemand, nachvollzogen werden. Das Werthafte kann also dem Objekt oder Subjekt inhärent sein und somit als objektiv betrachtet oder als relationale Größe aufgefasst werden.

Zu Aspekten der *Selbstbildung* und *Selbsttranszendenz* gehört auch die Festlegung eines handlungsleitenden (*moralischen*) Maßstabs, anhand dessen die wahrgenommene und bewertete Güte zum Ausdruck kommt. Ob allerdings derartige von einem Individuum getroffene Urteile verallgemeinerbar sind, hängt hochgradig davon ab, ob die bewerteten Eigenschaften objektiv einem Objekt oder Subjekt innewohnen oder

⁵⁹ NIETZSCHE (1928, 177ff.) griff in *Der Wille zur Macht* die Geltung von Werten christlich-jüdischer Provenienz an und beschrieb die Entstehungsgeschichte dieser Werte. Wenn hier an sich nicht von Bedeutung ist, welche Ressentiments zu welchen *falschen* Werten führten, bleibt dennoch festzuhalten, dass die sozial-politische Entourage darauf Einfluss hat, wer was für *gut* oder *böse* hält (HILLMANN 2001, 16; RÖDDER 2008, 12f.).

⁶⁰ Die Frage nach der Genese von Werten bleibt trotz des Werks von H. Joas ein unterbelichteter, weil schwieriger, Bereich sozialwissenschaftlicher Forschung (HILLMANN 2003, 89).

relational im Sinne einer Zweckdienlichkeit sind (GRAUMANN/WILLIG 1983, 317). Erneut festzuhalten ist in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass unterschiedliche Personen im Hinblick auf die ihnen wichtigen Werte und in Abhängigkeit von ihrem Wollen und Wünschen unterschiedlich urteilen. Auch CANTRIL sieht darin den Motor für die Entwicklung von Werten. Seines Erachtens treibt den Menschen die Fähigkeiten, (Wert-)Befriedigung zu erleben, dazu an, neue Verhaltensweisen zu lernen und zu erfinden, die ihn in die Lage versetzen, sowohl die Reichweite und die Qualität dieser Wertbefriedigungen zu verbessern als auch die Wiederholbarkeit bereits erlebter Wertbefriedigungen sicherzustellen (1965, 10).

An der Wurzel der Entstehung der Werte liegen kognitive, emotionale sowie motivationale Überlegungen, die dem Fluss menschlicher Handlungen und Gedanken eine Ausrichtung geben (KLUCKHOHN/STRODTBECK 1973, 49). ROKEACH sieht im Wert „a cognition about the desirable“ (1973, 7). Werte zu haben, bedeutet in diesem Zusammenhang, dass man weiß, sich in der *richtigen* Art und Weise im Sinne eines konkreten beabsichtigten Ziels zu verhalten. Dieses Wissen wird durch die Wertaktualisierung aufgebaut und trägt zur *Selbstbildung* bei. Das motivationale Moment liegt hierbei darin begründet, dass für einen Menschen alles zu einem positiven Wert wird, was er begehrt und wünscht, und zu einem negativen Wert wird, was er zu vermeiden sucht oder als unangenehm empfindet. Der motivationale Aspekt schließt den Kreis also, weil er auf die Wiederholung eines bereits bekannten Zustandes drängt. Davor jedoch wird das Wissen um das Gewünschte oder Ungewünschte erst zum Wertwissen, wenn es die entsprechende emotionale Prägung bekommt, die hilft, bestimmte Reize und Situationen kognitiv zu erfassen (SCHERER 1981, 309; SCHNEIDER/SCHERER 1988, 279f.). Erst die emotionale Verbindung markiert die *Existenz* resp. die *Setzung (Geltung)* eines Wertes (JONES/GERARD 1967, 720; ROKEACH 1973, 7). Anders formuliert, bilden die Emotionen eine Grundlage für

Bewertungen. Weitere und andere Emotionen können aber dem besagten Bewertungsprozess folgen. Doch ob ein Wertesystem oder die Wertaktualisierung überhaupt je ohne emotionales Zutun entstehen oder vonstattengehen können, muss bezweifelt werden (SCHMITZ 2000, 354). Die Erfahrung der *Selbsttranszendenz* kommt in der Wertegenese insbesondere dann zum Zuge, wenn es nicht allein um individuelle Präferenzen geht, sondern wenn es auf ein religiöses oder ein ästhetisches Maß von (*externer*) Begründetheit ankommt (KLUCKHOHN 1951/1976, 396).

3.2 Abgrenzung der Werthaltungen von anderen Konstrukten

Zur besseren Fokussierung und zur Vermeidung ungewollter synonyme Lesarten, wird im Weiteren eine begriffliche Kontrastierung vorgenommen. Im *Kap. 3.2.1* wird näher auf die Sichtweisen eingegangen. Dies ist aus dem Grund vonnöten, weil anglo-amerikanische Werteliteratur *values* und *beliefs* teilweise gleichsetzt, sodass eine Abgrenzung von Werthaltungen und Sichtweisen geboten ist. Darüber hinaus ist auf den Begriff der *Einstellungen* einzugehen, die in erster Linie objektbezogen sind, wohingegen Werthaltungen auf einem anderen Abstraktionsniveau zu finden sind (*Kap. 3.2.2*). Zuletzt wird es um Motive gehen, die von Werthaltungen impliziert werden. Motive stehen ihrerseits Verhaltensdispositionen nahe (*Kap. 3.2.3*).⁶¹

3.2.1 Werthaltungen und Sichtweisen

Wenn Werthaltungen als allgemeine Präferenzmodelle definiert werden, sind Sichtweisen ein Sammelbegriff. Definitiv kann eine be-

⁶¹ Denkbar wären auch viele weitere Differenzierungen, z.B. zu Bedürfnissen, Interessen usw. Diese werden hier nicht explizit thematisiert.

stimmte Nähe zu den Werthaltungen nachgezeichnet werden. PAJARES bestimmt ganze 16 Merkmale von Sichtweisen, z.B. werden Sichtweisen früh geprägt, sie bilden ein System von Überzeugungen, welches hilft, sich selbst und die Umwelt zu verstehen (1992, 324f.). Somit funktioniert dieses System als ein Filter. Es handelt sich hierbei auch um ein relativ stabiles, änderungswiderständiges System, das auch handlungsbestimmend und -leitend sein kann. BAUMERT/KUNTER (2011, 41f.) und SEIFRIED (2009, 36) unterscheiden bei Sichtweisen folgende Unterkategorien⁶²:

- (1) Unter Sichtweisen werden *epistemologische Überzeugungen* subsumiert. Sie nehmen Bezug auf die Struktur, Genese und Validierung von Wissensbeständen. Darunter fallen auch *implizite* oder *naive Theorien*,⁶³ die über die Zeit von Lehrern ausgebildete Annahmen, Hypothesen und Beobachtungen zum Handeln im Schulalltag abbilden. Diese Gewohnheiten prägen als handlungsleitende Kognitionen und rechtfertigende Elemente oft unbewusst das Lehrerverhalten (BROMME/RHEINBERG/MINSEL/WINTELER/WEIDENMANN 2006, 318; HELMKE 2009, 312f.).
- (2) Darüber hinaus werden als Sichtweisen auch *Überzeugungen* über das Lernen und Lehren im schulischen Bereich aufgefasst. Dabei wird auch von *subjektiven Lerntheorien* gesprochen.
- (3) Ferner gibt es auch die *selbstbezogenen Vorstellungen* hinsichtlich des Lernens und Lehrens im Gegenstandsbereich. Hier ist auch von selbstbezogenen Fähigkeitskognitionen die Rede.

Ganz ähnlich werden selbstbezogene Vorstellungen auch von KUNTER/POHLMANN diskutiert (2009, 269f.). Zu diesen Vorstellungen

⁶² Siehe auch *Kap. 2.3.3.*

⁶³ Methodische und theoretische Überlegungen zu subjektiven Theorien gehen auf GROEBEN/SCHEELE (1977), GROEBEN/WAHL/SCHLEE/SCHEELE (1988) zurück. Mit subjektiven Theorien sind allgemein „komplexere Aggregate von Konzepten gemeint, deren Struktur und Funktion in Parallelität zu wissenschaftlichen Theorien konzipiert bzw. postuliert werden“ (ebd., 18).

werden Überzeugungen einer Lehrperson darüber gezählt, ob es ihr gelingen kann, effektiv zu unterrichten. Dazu kommen auch Überzeugungen über die einzelnen Schüler. Hier kommt es öfter zu dem so genannten Erwartungseffekt, der besagt, dass Lehrkräfte Überzeugungen zu dem jeweiligen Leistungspotenzial des Schülers besitzen, wobei sich diese Leistungserwartungen aus der Sicht des Lehrers langfristig bewahrheiten. Diese Erwartungen gehen sowohl in positive als auch in negative Richtung und sind als *Pygmalioneffekt* oder *self-fulfilling-prophecy* in der Fachliteratur bekannt (z.B. SEMBILL 1984, ROSENTHAL/JACOBSEN 1992).

Bezugsobjekte der beliefs	mögliche Inhalte
Kulturbedingte Normen und Werte	<i>Bedeutung der Schule, Aspekte der Entwicklung wie Kindheit und Jugendalter, Bedeutung der Diversität, spezifische Haltung zu pädagogischen Themen</i>
Gesetzliche Rahmenbedingungen des Staates	<i>Bildungspolitische Reformen, Themen und Informationen, Bildungsstandards und Inspektions- oder Evaluationsaspekte im Rahmen der Schulverantwortung</i>
Unmittelbarer Lehr-Lern-Kontext	<i>Didaktische Überlegungen, die mit Schülern, Unterrichtsinhalten, Medien etc. zusammenhängen</i>
Selbst	<i>Vorstellungen über seine eigene Persönlichkeit, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bezüglich der lehrrelevanten Eigenschaften und seine Rolle als Lehrer</i>

Abbildung 12: Allgemeine Bezugsobjekte von Lehrerüberzeugungen (in Anlehnung an WOOLFOLK HOY/DAVIS/PAPE 2009, 717ff.; KUNTER/POHLMANN 2009, 268)

Aus obigen Ausführungen wird trotz einer begrifflichen Nähe ein wichtiges Unterscheidungsmerkmal von Sichtweisen gegenüber Werthaltungen ersichtlich. Sichtweisen weisen eindeutig einen konkreten Objektbezug auf (Abb. 12), wohingegen Werthaltungen allgemeiner gefasst werden.

Die jeweiligen Bezüge können Lehr-Lern-Kontexte sein, die Annahmen von Lehrern zu Schul- und Unterrichtsphänomena⁶⁴ beinhalten. Gesetzliche Rahmenbedingungen oder die allgemeinen kulturellen Normen und Werte der Gesellschaft oder der Schulumwelt sowie der Lehrer selbst können Objekte sein, zu deren Natur und Eigenschaften Sichtweisen gebildet werden und zu naiven Theorien gerinnen können (JONES/GERARD 1967, 707). Diese Annahmen inkludieren jeweils eine Reihe von Wertungen (KUNTER/POHLMANN 2009, 267). Und hierin zeigt sich ein weiterer Unterschied zu den Werthaltungen. Die Objektbezogenheit von Sichtweisen macht möglich, dass mehrere unterschiedliche Sichtweisen von Werthaltungen impliziert werden können.

3.2.2 Werthaltungen und Einstellungen

Die Unterschiede zwischen Werthaltungen und Einstellungen sind klarer als zwischen Werthaltungen und Sichtweisen, sie wurden aber auch schon öfter in der Literatur thematisiert.

- (1) ROKEACH sieht den Hauptunterschied darin, dass ein Wert als begriffliche Entität von atomistischer Qualität zu sehen ist, wohingegen Einstellungen sich als Organisation mehrerer Werte, die mit einer gegebenen Situation oder einem bestimmten Objekt korrespondieren, begreifen (1973, 18). Folgerichtig wird Werthaltungen Objekt- und Situationstranzendenz bescheinigt. Damit beziehen sich Einstellungen auf konkrete oder spezielle Reaktionsklassen, wohingegen Werte einer allgemeineren und abstrakteren Klasse entsprechen (STIKSRUD 1976, 53; ASENDORPF 2007, 249).
- (2) Dieses Gegenüber, ein Objekt oder eine situative Gegebenheit z.B., worauf sich Einstellungen beziehen, bildet wohl das markanteste Merkmal eines in der Sozialpsychologie sonst so unklar definierten

⁶⁴ Bereits untersucht wurden z.B. fachdidaktische Sichtweisen von Mathematiklehrern (VOSS/KLEICKMANN/ KUNTER/HACHFELD 2011) oder Handelslehrern (SEIFRIED 2009).

Begriffs (SCHOLL-SCHAAF 1975, 74). Weil die Einstellungen viel näher am Objekt der Wahrnehmung und Vorstellung sind, tragen sie zugleich je eine individuelle Markierung. Zwar ist der Übergang von Einstellungen zu Werthaltungen insgesamt fließend, es kann zudem festgehalten werden, dass er nur mittels Abstraktion vonstattegeht (ASENDORPF 2007, 254).

- (3) Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal liegt im Grad der Normativität von Einstellungen und Werthaltungen. Werthaltungen sind Standards, Einstellungen hingegen nicht (ROKEACH 1973, 18). Gesellschaftliche und individuelle Normen, Gebote oder allgemeine Soll-Forderungen korrespondieren in einer viel engeren Weise mit den Werten als mit Einstellungen, deren direkte Verallgemeinerung einen Anspruch auf Allgemeingültigkeit erheben könnte, aber auch den Nachweis berechtigter Legitimität schuldig bliebe. Im weitesten Sinne können Einstellungen als Wertableitungen mit konkretem Gegenstandsbezug gelten. Sie werden mit jeder weiteren Situation neu als Positionierung gebildet, sodass Werthaltungen als internalisierte, Einstellungen aber als kontingente Konzepte aufgefasst werden (JONES/GERARD 1967, 707).
- (4) Die Anordnung in der Abstraktionshierarchie legt ein weiteres Differenzierungskriterium offen. Während die Anzahl von Werthaltungen relativ gering ist, kann es tausende Einstellungen geben (ROKEACH 1973, 18). Die Werthaltungen von Individuen sind nicht nur in ihrer Zahl überschaubar, sondern auch relativ einfach strukturiert. Dagegen haben Einstellungen eine komplexere Struktur, weil sie in Abhängigkeit von diversen Werthaltungen stehen und von ihnen beeinflusst und determiniert werden (ROKEACH 1973, 18; SCHOLL-SCHAAF 1975, 75; ASENDORPF 2007, 258).
- (5) Werthaltungen nehmen eine zentrale Rolle im Persönlichkeitssystem ein, gelten als überdauernd, relativ veränderungsresistent und haben eine stärkere motivationale Wirkung als die Einstellungen,

die auch als Werthaltungsderivate begriffen werden können (GRAUMANN/WILLIG 1983, 327). Somit haben Werthaltungen als das dynamischere Konzept eine näherliegende Verbindung zu motivationalen Aspekten (ROKEACH 1973, 18). Werthaltungen sind jedoch nicht direkt Persönlichkeitseigenschaften und können Verhaltenswahrscheinlichkeiten nur im geringen Maße andeuten (GRAUMANN/WILLIG 1983, 327).

Die Einstellungen weisen gegenüber den Werthaltungen nicht allein Unterschiede auf, sondern haben auch eine Reihe von Gemeinsamkeiten, derentwegen die Abgrenzung vorgenommen werden musste. Die Nähe zum Konzept der Werthaltungen drückt sich wie folgt aus (ARONSON/WILSON/AKERT 2008, 194): Einstellungen besitzen als Werthaltungsderivate ebenfalls mehrere Komponenten:

- (1) Die *affektiv-emotionale* Komponente drückt die individuelle Reaktion des Wertenden auf das Objekt der Einstellung aus.
- (2) Die emotionale Prägung geht einher mit der *kognitiven* Komponente, die ihrerseits Sichtweisen auf das Einstellungsobjekt enthält.
- (3) Diese subjektiven Überzeugungen bedingen ihrerseits als *motivationale* Anstöße konkrete Handlungsweisen, die im Hinblick auf die Situation oder das Objekt der Einstellung interpretiert werden können.

In der direkten Beziehung zum Handeln wird das Konzept der Einstellungen jedoch kritisch gesehen (BLUMER 1969, 91)⁶⁵: Einstellungen sind demnach ein insgesamt ambiges Konzept, darum sind sie auch ein *Terminus technicus* mit vielerlei Aspekten und empirisch fragwürdig. Doch

⁶⁵ Auf Georg H. Mead bezugnehmend, beschreibt BLUMER Prämissen des symbolischen Interaktionismus (1973, 81ff.): Menschen verhalten sich Dingen gegenüber je nach ihrer subjektiv als relevant wahrgenommenen Bedeutung. Die Einstellungen resultieren ergo aus den individuellen Werthaltungen. Diese jeweiligen Werthaltungen leiten sich als Bedeutungen aus der Interaktion von Menschen ab, und zwar durch Kommunikation (MEAD 1934/1973, 316). Und diese Bedeutungen werden weiters via Einstellungen interpretativ und im zuweisenden Handeln gehandhabt (HELLE 2001, 93).

auch die Werthaltungen sind bis auf den Akt des Wertens selbst keine Verhaltensdispositionen (ASENDORPF 2007, 249).

Weil aber Werthaltungen nicht allein Einstellungen, sondern auch Motive implizieren, soll die Beziehung von Werthaltungen und Motiven im Folgenden angesprochen werden.

3.2.3 Werthaltungen, Motive und Handeln

Die Werte stehen als praktische Gründe den Motiven nahe (RINDERLE 2007, 20). Nach KLUCKHOHN inkludieren Werthaltungen motivationale Aspekte, die sich auf die persönlichen oder kulturellen Standards beziehen (1951/1976, 425). Als dauerhafte, relativ stabile Konstrukte erwachsen Motive – wie Werthaltungen auch – nicht aus vorübergehenden, einmaligen Spannungen oder Situationen. Vielmehr eignen sich Motive begrifflich am besten, um menschlichen Antrieb zu bezeichnen, weil ihnen die größte begriffliche Neutralität nachgesagt wird (SCHOLLSCHAAF 1975, 73). Mit einer solchen Definition verliert das Motiv jedoch mögliche konkretere Konturen und kann sich dadurch auf vielfältige Art und Weise im Handeln manifestieren (HECKHAUSEN 1989, 10). Das hat auch den Verlust einer direkten Motiv-Handlung-Zuordnung zufolge. Indirekt kann dessen ungeachtet nach wie vor behauptet werden, dass Werthaltungen richtungsweisend für das Handeln agieren und zugleich eine Richtschnur für dieses Handeln sein können (SCHUMACHER 2002, 72). Werthaltungen besitzen aber ihrerseits eine Motiv-Komponente, weil mit ihnen ein bestimmter Endzustand angestrebt wird. Als (*Verhaltens*-)Standards drängen Werthaltungen auf Anpassung des Verhaltens. ROKEACH nimmt an, dass Werthaltungen insofern handlungsrelevant sind, als sie zum Handeln führen, sobald sie von Dingen mit Aufforderungscharakter aktiviert werden (1973, 7). Die Werthaltungen wirken somit motivierend und werden dann handlungsrelevant, wenn sie bewusst gemacht werden (GRAUMANN/WILLIG 1983, 354). Mit anderen

Worten implizieren Werthaltungen Motive und Motive implizieren handlungsrelevante Dispositionen, sodass am Ende zwischen Werthaltungen und konkreten Verhaltensdispositionen bestenfalls ein korrelatives Verhältnis besteht, jedoch kein unmittelbares und direkt deduktives.⁶⁶ Dies ergibt ebenso die Beobachtung, dass Werthaltungen auch unterschiedliches Verhalten nach sich ziehen können und dass dem Verhalten nach ebenfalls keineswegs direkt auf die diesem Verhalten zugrunde liegenden Werthaltungen geschlossen werden kann (ASENDORPF 2007, 25ff.).

Aus praktischen Erwägungen werden Motive deshalb auf wenige Handlungsziele restringiert. Diese Handlungsziele müssen deswegen in Form von relativ konstanten Werthaltungen vorliegen (HECKHAUSEN 1989, 9). SCHUMACHER nennt z.B. fünf tragende Motive, die dieser Anforderung genügen und zum Handeln auffordern: *Motiv nach Zugehörigkeit*, *Motiv nach Zuneigung*, *Machtmotiv*, *Lern- und Kompetenzmotiv* und das *Motiv nach leistungsbezogener Anerkennung* (2002, 202ff.).⁶⁷ Die das Handeln auslösenden Dinge und Situationen besitzen so genannte Aufforderungscharaktere. Die einen Menschen umgebende Umwelt ist an sich nicht neutral, was ihn dazu veranlasst, in bestimmter Weise zu handeln. Diese so genannten *Valenzen*, die nach LEWIN gemäß ihrer Eigennatur das Handeln positiv oder negativ bedingen, treten dem Handelnden mit einem mehr oder weniger klar bestimmten Willen gegenüber (1926, 59f.). GRAUMANN/WILLIG reihen in Anlehnung an LEWIN (1926, 59ff.) Dinge und Ereignisse mit einem solchen Aufforderungscharakter auf (1983, 318f.):

⁶⁶ Dass Werthaltungen und Überzeugungen (*beliefs*) von Lehrpersonen handlungsrelevant sind, wird nach heutigem Status quo der wissenschaftlichen Debatte nicht infrage gestellt (SEIFRIED 2009, STEINMANN/ OSER 2012, 441).

⁶⁷ In ähnlicher Weise spricht SCHEJA (2009, 77ff.) von psychologischen Grundbedürfnissen (Motiven) wie etwa *Autonomieerleben*, *Kompetenzerleben* oder *Erleben sozialen Eingebundenseins*.

- (1) Aufforderungscharakter haben jene Dinge oder Ereignisse, die uns als handelnde Wesen direkt zu bestimmten Handlungen animieren. Die Intensität dieser Lockung oder des Reizes kann charakteristisch als unwiderstehlich, als Befehl oder etwas Naheliegendes eingestuft werden.
- (2) Wiederum können Ereignisse und Dinge, die nur indirekt bzw. korrelativ einen Aufforderungscharakter aufweisen, ausgemacht werden. Das sind situationsspezifische Mittel zur gesollten Zweckerreichung.
- (3) Einen Aufforderungscharakter besitzen darüber hinaus Situationen, in welchen Unstimmigkeiten auftreten, die eine kritische Auseinandersetzung erfordern. „Gegebenes (*datum*) wird in einer bestimmten Intention (*perspektive*) als Zuverwirklichendes, Zutuendes (*agendum*) erfahren“ (GRAUMANN/WILLIG 1983, 319, *kursiv P.H.*). Diese hinweisende Valenz hat neben der motivationalen auch eine kognitive Funktion.
- (4) Einen kognitiv-motivationalen Charakter haben auch die *demand characteristics*, die Hinweisreize bezeichnen, anhand derer Personen das von ihnen erwartete Verhalten abzuschätzen versuchen.

Unter einem nicht gänzlich anderen Blickwinkel wird die Handlungsrelevanz von Werthaltungen und Motiven in den Erwartungs-mal-Wert-Theorien⁶⁸ betont. Diese Erwartungs-mal-Wert-Ansätze (*belief-value-matrix*) nehmen an, dass das Handeln von den beiden intervenierenden und kognitiven Variablen *belief* und *value* motiviert wird (TOLMAN 1951/1976, 285f.; HECKHAUSEN 1989, 155). Die definierte Wertvariable gilt dabei als Angelpunkt der Anreizmotivationstheorie (BECKMANN/HECKHAUSEN 2006, 125), wobei LEWIN (1926) in diesem

⁶⁸ Einen umfassenden synoptischen Überblick zu Erwartungs-mal-Wert-Theorien liefert KRAMPEN (1987, 20). Seinerseits konzipiert KRAMPEN ein differenziertes Erwartungs-Wert-Modell (ebd., 41). Wie Erwartungs-mal-Wert-Theorien motivations- und handlungstheoretisch wirksam werden, beschreibt RAUSCH auf eine solide Weise (2011, 42ff.).

Zusammenhang von *Valenzen*, TOLMAN (1951/1976) jedoch von *Zielverlangen* spricht. TOLMAN selbst begriff Erwartung als erlerntes Wissen um Mittel-Zweck-Relationen (1951/1976, 286). Gerade diese Überlegung führte später zur Ausgestaltung der Erwartung-Wert-Theorien, die konzeptionell alle gemeinsam annehmen, die Wahrscheinlichkeit zur Handlungstendenz hänge von der als mathematisches Produkt ausgedrückten Erwartungsstärke ab und dass der anstehenden Handlung bestimmte Konsequenzen folgen würden. Das bedeutet wiederum, die Handlung ist zielgerichtet und stellt für den Handelnden einen Wert dar (ATKINSON 1975, 441; RENNER 2005, 14). HECKHAUSEN/HECKHAUSEN unterscheiden hierbei drei Arten von personenbezogenen Faktoren, die motivational wirksam sind (2006, 3): *universelle Verhaltens-tendenzen und Bedürfnisse*, *Motivdispositionen*, die als implizite Motive bekannt und von Person zu Person unterschiedlich sein können, und *Zielsetzungen*, die als explizite Motive von einzelnen Personen verfolgt werden. DÖRNER/KAMINSKI stellen darüber hinaus fest, dass die Erwartungs-mal-Wert-Theorie an der Frage interessiert sei, warum genau so und nicht anders gehandelt wird (1988, 387f.). Im angenommenen Entscheidungsmodell wird von einem Soll-Ist-Konflikt ausgegangen. Erwartungen beziehen sich auf Handlungskonsequenzen und der Wert heißt, dass die zu erwartenden Folgen daraufhin zu prüfen sind, ob sie wünschenswert sind oder nicht. Die positive oder negative Bewertung (*affektives Subsystem*) wird sodann mit der Erwartungswahrscheinlichkeit (*kognitives Subsystem*) multiplikativ zu einem Produkt-Summen-Modell kombiniert, welches Aufschlüsse über Handlungsintentionen geben sollte (WITTE 1994, 406).

Von einer Soll-Ist-Diskrepanz, die ein problemlösendes Handeln nach sich zieht, geht auch SEMBILL bei Beschreibung seines Grundprinzips⁶⁹ geplanten Handelns aus (1992, 109). Der vorliegenden Diskrepanz werden zunächst Bewertungsprozesse vorgeschaltet, die hernach entscheidend im Sinne des angestrebten Handlungsziels die Planung von Handlungsentwürfen (*Heuristik, Operatoren, Algorithmen*) bedingen. Diese Bewertungen inkludieren emotionale, motivationale und auch kognitive Prozesse (SEMBILL 1992, 106). Ähnlich fasst GUTTMAN den Vorgang einer Bewertung von Handlungserwägungen zu einem Mapping-Satz zusammen, der anhand von zehn Kriterien eine positive oder negative Entscheidung generiert. Zuerst wird die Relevanzeinschätzung der vorliegenden Situation vorgenommen und auf die Referenzgruppe(n) des Individuums bezogen. Die angedachte Reaktion im Handeln wird auf ein übergeordnetes Ziel bezogen und damit einem verfolgten Wert zugeordnet. Dieser Wert korrespondiert wiederum mit ordnenden, normativen Aspekten institutioneller Rahmenbedingungen unterschiedlicher Lebensbereiche in spezifischer oder allgemeiner Weise (1992, 596f.). Die Reflexionsschleife endet mit einem positiven oder einem negativen (*Handlungs-*)Votum (LEVY 1992, 602f.).

Freilich kann resümierend der Einschätzung von LADENTHIN zugestimmt werden, dass jeder Handelnde Werte realisiert (2008, 25). Von der empirischen Seite aber ist nach wie vor einzuwenden, dass die Bemühungen, ein Wertekonzept zu formulieren, nicht weit über subjektive Bedeutsamkeitseinschätzungen gehen. Darum ist es noch nicht vollends aufgeklärt, inwieweit das individuelle Wertesystem mit dem Handeln assoziiert werden kann (SCHMITZ 1996, 34f.), selbst wenn bestimm-

⁶⁹ Das Grundprinzip geplanten Handelns baut auf TOTE- und VVR-Einheit auf (MILLER/GALANTER/PRIEBRAM 1973, 29ff.; HACKER 1986, 142; 2005, 219) und ist zudem verträglich mit ziel-mittel-analytischen Überlegungen, der Handlungsorganisation, den Möglichkeiten der Reaktionen auf Misserfolge und der Kategorisierung von heuristischen Regeln (SEMBILL 1992, 107). Es handelt sich hierbei um kein abgeschlossenes Handlungsregulationsmodell (ebd., 109).

te Werte explizit betont werden (HARTMANN 1979, 210). Nichtsdestotrotz betont HULL, dass jede anspruchsvolle Handlungstheorie Werthaltungen einschließen muss, unabhängig davon, ob *Werte* explizit als Term gebraucht werden oder auch nicht (1944, 128).⁷⁰

3.3 Empirische Studien zu Werten und Werthaltungen

Werteforschung ist *en vogue*.⁷¹ Spätestens seit der Studie von SCHOLLSCHAAF (1975) hat sich Werteforschung auch in der Psychologie endgültig etabliert. Innerhalb der geisteswissenschaftlichen Psychologie erlebte die Werte- und Gesinnungsforschung bereits ein Hoch, setzte sich als wissenschaftlicher Ansatz jedoch nicht durch (GRAUMANN/WILLIG 1983, 312f.).⁷² Könnte man nämlich gemäß ethischem Naturalismus aus moralischen Prädikaten, wie *gut* z.B., natürliche Eigenschaften von Personen ableiten, wäre es möglich, wahre Aussagen über den Menschen und seine Umwelt zu formulieren. Allerdings beginge man auf diesem Wege einen naturalistischen Fehlschluss (MOORE 1903/1970)⁷³. GRAUMANN/WILLIG machen daher auf die Notwendigkeit von empirisch-deskriptiver Forschung aufmerksam. Dabei sollen erforschte Wertesysteme in Ab-

⁷⁰ Dieser Satz bewahrheitet sich grundsätzlich, denn tatsächlich finden Überlegungen zur Rolle der Werte und Werthaltungen z.B. innerhalb der Handlungstheorie (KAMINSKI 1990; HACKER 2005) oder der Systemtheorie statt (BOSSSEL 2004).

⁷¹ „Die Werteforschung ist mit ihren Datenmengen und Publikationen so stark angeschwollen, dass ein einzelner Wertforscher schon über sehr viel Zeit verfügen und außerdem von einem starken Perfektionsdrang beherrscht sein muss, wenn er einen größeren Überblick über dieses Forschungsfeld gewinnen [...] will“ (HILLMANN 2001, 15). Dass die Werteforschung auch im 21. Jh. von besonderem Interesse ist, beweist die EVS (*European Value Study*) mit ihren kontinuierlichen Werterhebungen. Einen vorläufigen Höhepunkt erlebte die Wertedebatte in den 80er Jahren des 20. Jh. (OFENBACH 1988, 85).

⁷² Erwartungen an das Wertekonzept sind *per se* unterschiedlich: In der Soziologie haben Werte eine gesellschaftsstiftende Aufgabe, in der Psychologie konstituieren Werte die Identität und in der linguistischen Pragmatik haben Werte alter-motivierende Eigenschaften (GRAUMANN/WILLIG 1983, 313).

⁷³ Zur eingehenden Auseinandersetzung mit dem naturalistischen Fehlschluss als argumentativer Sackgasse siehe FRITZ (2009).

hängigkeit von sozialen und geschichtlich gewachsenen Strukturen beforcht und in Beziehung zu emotional-motivationalen Faktoren gesetzt werden (1983, 315).

In der Regel werden Werthaltungen über Selbsteinschätzungen, aber auch durch die Inhaltsanalyse von Verlautbarungen und Verschriftlichungen erfasst (ASENDORPF 2007, 251).

Aufgrund der Tatsache, dass das Wertekonzept ein heterogenes ist, korrespondiert es mit unterschiedlichen Erhebungsmethoden: Paper-Pencil-Tests, projektive Verfahren, Inhaltsanalysen, klinische Gespräche und Verhaltensbeobachtung kommen zum Einsatz. Projektive Verfahren und Verhaltensbeobachtungen gelten wegen expliziter Spezifität von Ergebnissen oder mangels zuverlässiger Aussagen als relativ unpraktisch. Hingegen gelten inhaltsanalytische Verfahren als geeigneter zur Untersuchung von Denk- und Wertsystemen, obschon sie eher selten angewandt werden (GRAUMANN/WILLIG 1983, 332). Ob Probanden mit hypothetischen Werthandlungen konfrontiert oder direkt nach ihren Werten oder konkreten Entscheidungen gefragt werden (z.B. MORRIS 1956; ROKEACH 1973; STIKSRUD 1976), ändert nichts an der Tatsache, dass die allermeisten Studien von nur unzureichender Validität sind (SCHOLL-SCHAAF 1975, 120ff.).

3.3.1 Erste empirische Ansätze der Werteforschung

Im Folgenden werden nur zwei ältere kontratypische Forschungsansätze vorgestellt. Insgesamt liegen viel mehr Wertestudien vor, sodass hier nur exemplarisch berichtet wird, z.B. von KLUCKHOHN (1951/1976), SPINDLER (1965), KEILER (1970) etc.⁷⁴

⁷⁴ SPINDLER (1965) lehnt sich in seinem Ansatz an die Ausführungen von KLUCKHOHN (1951/1976) an und unterscheidet traditionale und neu aufkommende, emergente Werthaltungen. Somit geht er von einer transformatorischen Wertedynamik aus. In der bewusstseinspsychologischen-operationalistischen Methode von KEILER (1970) werden Werte und Willensakte gleichgesetzt (SCHOLL-SCHAAF 1975, 82ff.).

Eine der einflussreichsten Typologien von Werten stammt vom Philosophen E. SPRANGER (1921). In seinem Werk *Lebensformen* unterschied er sechs Grundtypen der Individualität, und zwar den theoretischen, den ökonomischen, den ästhetischen, den sozialen, den religiösen und den Machtmenschen (SPRANGER 1921, 107ff.). Der vor allem im anglo-amerikanischen Raum sehr bekannten und rezipierten *Study of Values* von VERNON/ALLPORT (1931) liegt die Wertetypologie von E. Spranger zugrunde. Der in der Studie eingesetzte Test zählt zu den weitverbreitetsten Tests der axiologischen Forschung (KROBATH 2009, 330f.). Die Studie beruht auf folgenden Annahmen (VERNON/ALLPORT 1931, 231f.):

- (1) Die Herauslösung und Messung einzelner Eigenschaften, Verhaltensweisen oder Fähigkeiten von Individuen ergibt alles in allem ein unvollständiges Bild. Die Einzelfaktoren einer Persönlichkeit sind von der Persönlichkeit selbst hochgradig abhängig.
- (2) Eine Persönlichkeit ist zugleich ein unikales System. Strenggenommen sind unikale Systeme nie miteinander absolut vergleichbar. So ist es z.T. schwierig, Aspekte der Persönlichkeit methodisch zu erfassen.
- (3) Werden jedoch Messungen vorgenommen, sind innerhalb der Persönlichkeit Aspekte (Funktionen) ausfindig zu machen, die auf jedwede andere Person bezogen werden könnten, um eine universale Vergleichsbasis zu bewerkstelligen.
- (4) Das Forschungsfeld um Werthaltungen scheint diesen Anforderungen noch am besten zu genügen. Ein Inventar von allen gemeinsamen Werten bildet die Grundlage für ein Messinstrument. Frühere Tests, die mehrheitlich auf das Konstrukt *Interesse* abstellten, haben sich als inadäquat, weil heterogen und teilweise trivial, herausgestellt.

Mit der *Study of Values* wurde versucht, die Bedeutung der sechs Typen von E. Spranger zu eruieren. Das Messinstrument, ein Fragebogen, umfasste eine Reihe von Aussagen zu unterschiedlichen, aber geläufigen,

alltäglichen Situationen. Im ersten Teil des Fragebogens hatten die Probanden jeweils eine Wahlalternative gehabt, im zweiten Teil gab es schon vier mögliche Antworten. Insgesamt konnten bis zu 120 Antworten abgegeben werden, je 20 zu jedem Wertetyp. Die Probanden wurden gebeten, die Aussagen in Teil eins zu bewerten und die Aussagen im zweiten Teil in eine Rangordnung zu bringen (VERNON/ALLPORT 1931, 236). Die Autoren selbst bescheinigten diesem Test, sehr aufschlussreich zu sein. Die Methode eigne sich, um die jeweiligen theoretischen, ökonomischen, ästhetischen, sozialen, politischen und religiösen Wertpräferenzen gemäß der Klassifikation von E. Spranger nachzuzeichnen und zu belegen. Die Resultate seien ferner geeignet, um mit gewisser Genauigkeit nachzuweisen, dass jede der erwähnten Wertrichtungen bei jedem einzelnen Individuum vorgefunden werden kann. Der Test könne somit für Forschungszwecke weiterverwendet werden (ebd., 248). Trotz seiner weitreichenden Verbreitung wurde der Test auch mit Kritik bedacht. Moniert wurden eine konservative-bildungsbürgerliche Iteauswahl und gehobene Diktion sowie keine zureichende Differenzierung von Werten und Interessen (GRAUMANN/WILLIG 1983, 334).

Der Kultur- und Sozialwissenschaftler C. W. MORRIS (1956) verfolgte einen anderen Ansatz als E. SPRANGER (1921). In seinem Werk *Varieties of Human Value* listet er *dreizehn* Wege auf, die seine Konzeption *guten* Lebens begründen. Diese Wege bilden die alternativen religiösen und ethischen Konzeptionen der Menschheit ab. Jeweils kurze Charakteristika der dreizehn Wege lauten wie folgt (MORRIS 1956, 1, *Übersetzung von P.H.*):

Weg 1: *Das Beste erhalten, was der Mensch erreicht hat*

Weg 2: *Pflege von Unabhängigkeit von Personen und Dingen*

Weg 3: *Mitgefühl und Sorge für andere zeigen*

Weg 4: *Feste und Einsamkeit im Wechsel erleben*

Weg 5: *Handeln und Leben genießen in der Gruppe*

Weg 6: *Wechselnde Bedingungen ständig beherrschen*

Weg 7: *Handeln, Vergnügen und Einkehr miteinander verbinden*

Weg 8: *Leben mit sorgenfreiem und wohltuendem Vergnügen*

Weg 9: *Zuwarten in stiller Rezeptivität*

Weg 10: *Sich selbst stoisch beherrschen*

Weg 11: *Über eigenes inwendiges Leben meditieren*

Weg 12: *Abenteuerliche Dinge wagen*

Weg 13: *Kosmischen Zwecken gehorchen*

Die Datengrundlage lieferten Probanden aus den USA, China, Indien und anderen Ländern. Zu den Aussagen in einem Fragebogen, die die jeweiligen Wege markierten, konnte man sich auf einer Skala von 1 (*gefällt mir sehr gut*) bis 7 (*gefällt mir gar nicht*) positionieren (MORRIS 1956, 7ff.).

Kategorien	Ich-Bezogenheit	Fremd-Bezogenheit
Abhängigkeit	Faktor E (Wege 8, 4, nicht 10, 13)	Faktor D (Wege 13, 9, 3)
Dominanz	Faktor B' (Wege 13, 6 nicht 1)	Faktor B'' (Wege 5, 3, 6 nicht 2)
Distanziertheit	Faktor C (Wege 11, 2, 9 nicht 5)	Faktor A (Wege 1, 10, 3 nicht 4)

Hinweise: Der Faktor B wurde im Zuge der Übersetzung für chinesische Teilnehmer aus semantischen Gründen aufgesplittet.

Abbildung 13: Zuordnung der Lebenswege zu den übergeordneten Kategorien (nach MORRIS 1956, 39)

Faktoranalytisch gelang es C. W. Morris, fünf Faktoren zu bilden und zu beschreiben. Die Faktoren ihrerseits wurden im nächsten Schritt übergeordneten Kategorien zugeteilt. Es handelt sich hierbei um die Kategorien *Abhängigkeit*, *Dominanz* und *Distanziertheit* (Abb. 13). Die Faktoren wurden zusätzlich zweidimensional nach Ich- bzw. nach Fremdbezo-

genheit differenziert. Semantisch lassen sich die Faktoren wie folgt charakterisieren (MORRIS 1956, 32ff.):

Faktor A: Soziale Kontrolle und Selbstkontrolle

Faktor B: Freude und Fortschritt im Handeln

Faktor C: Absonderung und Selbstgenügsamkeit

Faktor D: Rezeptivität und Einfühlung

Faktor E: Genuss und Sinnlichkeit

C. W. Morris hat zwar einen originellen Zugang zum Feld der Wertforschung gefunden, aber im Prinzip keine einzelnen Werthaltungen erhoben, sondern ganze, bereits geformte und vordefinierte Werthaltungssysteme analysiert. Auf dem von ihm gewählten Abstraktionsniveau (13 komplexe Items) lassen sich die Kombinationen von Werthaltungen allerdings logisch erklären. Zerlegt man diese dreizehn Pfade in Einzelwerte oder kleinere Wertgruppen, käme man womöglich zu anderen Präferenzkombinationen (SCHOLL-SCHAAF 1975, 92f.; KROBATH 2009, 339).

3.3.2 Auswahl zentraler Studien der Werteforschung

Im Folgenden soll eine Auswahl von Studien präsentiert werden, die sich um Werteforschung besonders verdient gemacht haben: ROKEACH Value Survey (RVS) (1973), Wertestudie von SCHWARTZ und BILSKY (SVS) (1990, 1994) und das lexikalische Modell der Wertorientierungen von RENNER (2005).

3.3.2.1 Wertestudie von M. Rokeach

Die in der *Abb. 14* aufgelisteten instrumentellen und finalen Werte entwickelte ROKEACH mithilfe der Auswertung von Werteliteratur und von qualitativen Umfragen bei Studierenden der Psychologie ($n = 30$) und 100 weiteren Erwachsenen (1973, 28f.).

Endziele		Instrumentelle Ziele	
Englisch	Deutsch	Englisch	Deutsch
<i>a comfortable life</i>	<i>angenehmes Leben</i>	<i>ambitious</i>	<i>ehrgeizig</i>
<i>an exciting life</i>	<i>aufregendes Leben</i>	<i>broadminded</i>	<i>aufgeschlossen</i>
<i>a sense of accomplishment</i>	<i>Gefühl, etwas geschafft zu haben</i>	<i>capable</i>	<i>fähig</i>
<i>a world at peace</i>	<i>Weltfriede</i>	<i>cheerful</i>	<i>heiter</i>
<i>a world of beauty</i>	<i>eine Welt voll Schönheit</i>	<i>clean</i>	<i>rein</i>
<i>Equality</i>	<i>Gleichheit</i>	<i>courageous</i>	<i>mutig</i>
<i>family security</i>	<i>Sicherheit für die Familie</i>	<i>forgiving</i>	<i>versöhnlich</i>
<i>Freedom</i>	<i>Freiheit</i>	<i>helpful</i>	<i>hilfsbereit</i>
<i>Happiness</i>	<i>Glücksgefühl, Freude</i>	<i>honest</i>	<i>ehrlich</i>
<i>inner harmony</i>	<i>Einklang mit sich selbst</i>	<i>imaginative</i>	<i>ideenreich</i>
<i>mature love</i>	<i>reife Liebe</i>	<i>independent</i>	<i>unabhängig</i>
<i>national security</i>	<i>nationale Sicherheit</i>	<i>intellectual</i>	<i>intellektuell</i>
<i>Pleasure</i>	<i>Vergnügen, Genuss</i>	<i>logical</i>	<i>logisch</i>
<i>Salvation</i>	<i>Heil (religiös)</i>	<i>loving</i>	<i>liebevoll</i>
<i>self-respect</i>	<i>Selbstachtung</i>	<i>obedient</i>	<i>gehorsam</i>
<i>social recognition</i>	<i>gesellschaftliche Anerkennung</i>	<i>polite</i>	<i>höflich</i>
<i>true friendship</i>	<i>wahre Freundschaft</i>	<i>responsible</i>	<i>verantwortlich</i>
<i>Wisdom</i>	<i>Weisheit</i>	<i>self-controlled</i>	<i>beherrscht</i>

Abbildung 14: Finale und terminale Werte im RVS (Verkürzt nach ROKEACH 1973, 28, Übersetzung von P.H.)

Aus einer Liste von 555 Verhaltensbezeichnungen, die ANDERSON (1968, 274f.) vorgelegt hatte, wurden je 18 instrumentelle (*Adjektive*) und finale

Werte kategorisiert.⁷⁵ Die Kategorien wurden nach Synonymen, nach Ähnlichkeit und großer Unähnlichkeit, nach gesellschaftlicher Bedeutsamkeit, nach erwarteter Variation im Hinblick auf sozialen Status, Geschlecht, Nationalität, Religionszugehörigkeit oder politische Überzeugung sowie nach kulturübergreifender Bedeutung gebildet (ROKEACH 1973, 29f.). Die so gewonnen Wertbegriffe wurden in weiteren Studien Probanden vorgelegt.⁷⁶

Die Probanden hatten die Aufgabe, die Werte hierarchisch nach ihrer Bedeutsamkeit als lebensleitende Prinzipien anzuordnen. Gemäß der Annahme ging es aber nicht darum zu zeigen, dass bestimmte Werte vorhanden oder nicht vorhanden sind. Vielmehr interessierte ihre relative Ordnung. Nach Auskunft von Teilnehmern der Studie fiel ihnen die Anordnung der Werte in einer Rangfolge jedoch besonders schwer (ebd., 28f.).

Der Beitrag von *M. Rokeach* zum Problem der Hierarchie von Werten (*instrumentell und terminal*) kann als beachtlich gesehen werden (HILLMANN 2001, 18). Dennoch bleibt das Verhältnis in der Wertehierarchie keineswegs trennscharf geklärt, denn finale Ziele können auf verschiedenen Wegen, über verschiedene terminale Werte verfolgt werden

⁷⁵ Ursprünglich handelte es sich um nur jeweils 12 Wertebegriffe. In den danach stattgefundenen Studien wurde festgestellt, dass die Antworten über die Zeit relativ stabil blieben (*Test-Retest-Reliabilität von .60 nach sieben Wochen*). Später wurden die zwei Dutzend Werte auf je 18 erhöht, mit verbesserter Test-Retest-Reliabilität von .70 nach sieben Wochen (ROKEACH 1973, 168).

⁷⁶ Die Forschungen und Forschungsansätze von *M. Rokeach* wurden von weiteren empirischen Untersuchungen aufgegriffen und im Feld eingesetzt, z.B. STIKSRUD (1976).

(ASENDORPF 2007, 250).⁷⁷ Bei Erhebung von sozialen Fragen, die oft auch mit negativen Werten konfrontiert werden, erschweren die durchweg positiven Werte die Interpretationsversuche (BALL-ROKEACH/LOGES 1994, 11). MEYER/RÜEGG formulieren weitere Kritikpunkte. Moniert wird der Anspruch der Studie, den ganzen Wertehorizont abbilden zu können. Dabei blieben die Wertebegriffe eher abstrakt und nicht eindeutig. Auch die Länge der beiden Listen wurde als Kritik formuliert, was zu Validitätsproblemen führe (1979, 46f.).

3.3.2.2 Wertestudie von S. H. Schwartz und W. Bilsky

SCHWARTZ/BILSKY (1990) entwickelten das Instrument von *M. Rokeach* (RSV) weiter. SCHWARTZ (1992) schlug für weitere Analysen *elf* Wertebereiche vor (ROKEACH 1973) und erstellte dazu ein neues Wertinventar aus 56 Items. Etliche Items sind mit dem RSV identisch. Sowohl terminale als auch instrumentelle Werte wurden bestimmten Wertebereichen zugeordnet.

Werte, die mehreren Kategorien zugeordnet werden konnten, wurden dann der naheliegenden Kategorie zugeschlagen. Die aufgestellten Werte wurden auf einer Skala von 7 (*höchst wichtig*) bis -1 (*Widerspruch zu meinen Werten*) im Hinblick auf die Frage, ob der vorgeschlagene Wert

⁷⁷ Diverse faktoranalytische und korrelative Untersuchungen im Zusammenhang mit den finalen und terminalen Werten von ROKEACH (1973) und Studien von INGLEHART (1971; 1979) fasst SCHNEIDER (1983) kritisch zusammen. Als Ergebnisse werden unter anderem folgende Erkenntnisse festgehalten: Postmaterialistische Werte stehen im positiven Zusammenhang mit terminalen Werten in Verbindung. Materialistische Werte hingegen hängen mit den konformistischen Wertvorstellungen zusammen. Die terminalen und instrumentalen Wertpräferenzen spannen dabei eine Art zweidimensionalen Raum auf. Auch lassen sich mit dem Wertinventar von *M. Rokeach* Wertpräferenzunterschiede von unterschiedlichen sozialen Schichten belegen. Insgesamt wird die zentrale Rolle von Werten innerhalb der Persönlichkeit angefochten. Wertorientierungen spielen somit nicht wie vermutet die zentrale Rolle im Gesamtsystem der Persönlichkeit. Einflüsse der Umwelt und situative Bedingungen können das persönliche Wertengeflecht ändern. Nichtsdestotrotz können Werte plausibel mit diversen Persönlichkeitsmerkmalen in Verbindung gebracht werden.

ein leitendes Lebensprinzip wäre, beurteilt, aber explizit in keine Rangordnung mehr gebracht (SCHWARTZ 1992, 17). Nach Auswertung von 40 Datensätzen aus 20 Ländern verringert sich die Anzahl der Wertetypen auf zehn. Die Wertegruppe rund um Spiritualität wurde aus den elf Wertetypen herausgenommen.

	Definition	Beispiel
<i>Power/Macht</i>	<i>Sozialer Status und Prestige, Kontrolle oder Dominanz über Menschen oder Ressourcen</i>	<i>Autorität, soziale Macht</i>
<i>Achievement/ Erfolg</i>	<i>Persönlicher Erfolg mittels Kompetenzdarstellung bezogen auf soziale Standards</i>	<i>erfolgreich, fähig</i>
<i>Hedonism/ Hedonismus</i>	<i>Vergnügen/Genuss und sinnfreudige Belohnung seiner selbst</i>	<i>Lebensgenuss, Vergnügen</i>
<i>Stimulation/ Stimulation</i>	<i>Aufregung, Neuheit und Herausforderung im Leben</i>	<i>abwechslungsreiches Leben, Kühnheit</i>
<i>Self-Direction/ Selbstbestimmung</i>	<i>Unabhängiges Denken und Handeln – Wählen, Kreieren, Entdecken</i>	<i>Kreativität, Freiheit</i>
<i>Universalism/ Universalismus</i>	<i>Verständnis, Würdigung, Toleranz und Schutz der Wohlfahrt aller Menschen und der Natur</i>	<i>soziale Gerechtigkeit, Gleichheit</i>
<i>Benevolence/ Wohlwollen</i>	<i>Bewahrung und Verbesserung des Wohlergehens von Menschen, mit welchen man häufig persönlich verkehrt</i>	<i>hilfsbereit, ehrlich</i>
<i>Tradition/ Tradition</i>	<i>Respekt, Bindung und Akzeptanz von Bräuchen und Ideen, die von der traditionellen Kultur oder Religion angeboten werden</i>	<i>Zufrieden mit dem eigenen Anteil am Leben</i>
<i>Conformity/ Konformität</i>	<i>Einschränkung von Handlungen, Neigungen und Impulsen, die wahrscheinlich andere aus der Fassung bringen oder ihnen schaden und soziale Erwartungen und Normen verletzen würden</i>	<i>Höflichkeit, Gehorsam</i>
<i>Security/ Sicherheit</i>	<i>Sicherheit, Harmonie und Stabilität von Gesellschaft, Beziehungen und seiner selbst</i>	<i>nationale Sicherheit, soziale Ordnung</i>

Abbildung 15: 10 Wertegruppen nach SCHWARTZ (1994, 22, Übersetzung P.H.)

Es ist nach SCHWARTZ sehr wahrscheinlich, dass Spiritualität bereits in anderen Bereichen von unterschiedlichen Werten zum Ausdruck kommt, z.B. in Demut, Einheit mit Natur, innerer Harmonie etc. (1992, 10f.).

In *Abb. 15* sind diese zehn Wertekategorien mit Definitionen und Beispielen abgebildet. Untereinander können die einzelnen Werte kompatibel sein oder im Konflikt stehen. Z.B. harmonisieren Werte wie *Macht* und *Leistung*, *Hedonismus* und *Stimulation* oder *Selbstbestimmung* und *Universalismus* miteinander, wohingegen Werte wie *Selbstbestimmung* und *Konformität* oder *Hedonismus* und *Tradition* in einem starken psychologischen oder sozialen Konflikt zueinander stehen (SCHWARTZ 1992, 14f.). Mithilfe der Smallest-Space-Analysis (SSA) wurden die Werte nichtmetrisch multidimensional skaliert und in eine anschauliche zweidimensionale Form gebracht (*Abb.16*). Die Ähnlichkeiten von Werten wurden durch Korrelationen festgehalten (SCHWARTZ 1992, 27). Die jeweiligen Abstände der Werte zueinander drücken aus, wie die Werte interindividuell kovariieren (KROBATH 2009, 360).

Die Hauptergebnisse der Wertestudie von *S. Schwartz* können wie folgt festgehalten werden (*Abb. 16*): Die von Menschen vertretenen Werte sind in ihrer Persönlichkeit strukturell in zehn unterschiedlichen und voneinander abgrenzbaren Bereichen verankert. Die Struktur dieser Werte wird als universell angenommen. Die individuelle Rangordnung dieser Werte kann sich jedoch von Person zu Person unterscheiden.

3. Werte und Werthaltungen von Lehrern

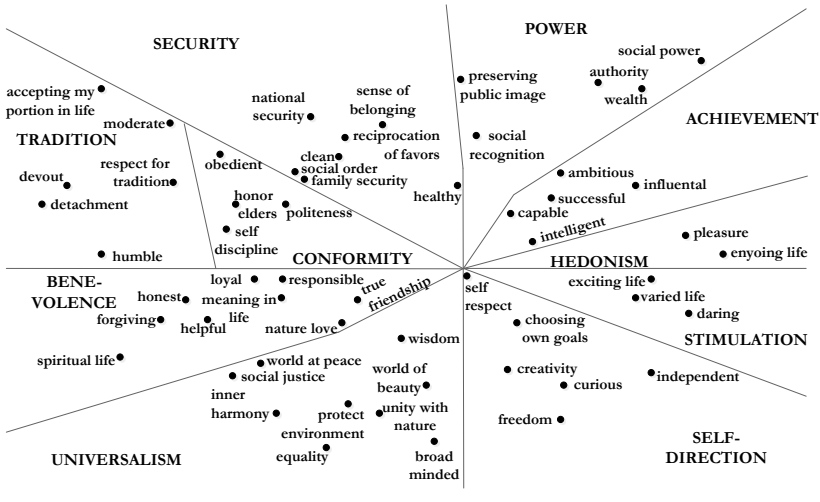


Abbildung 16: Prototypische zweidimensionale Wertestruktur nach SSA (SCHWARTZ 1994, 31)

Ferner scheint die Differenzierung in finale und instrumentelle Werte nicht in jedem Fall sinnvoll zu sein. Zusätzlich kann die beliebig anmutende Auswahl von Werten beanstandet werden (ASENDORPF 2007, 251). Nichtsdestotrotz handelt es sich bei der Wertestudie von S. Schwartz um eine Wegmarke der Werteforschung.⁷⁸

⁷⁸ European Social Survey (ESS) lehnt sich mit Human Value Scale (HVS) an die Vorarbeiten (Portrait Value Questionnaire) von S. Schwartz an. Die ESS-Skala besteht aus 21 kurzen steckbriefartigen Beschreibungen von Personen. Jedes Portrait beschreibt Wünsche und Ziele von bestimmten Menschen. Die so implizit genannten Werte werden dann mit der Frage, inwieweit die beschriebene Person einem selbst ähnlich oder unähnlich ist, beurteilt (SCHWARTZ 2007, 177f.).

3.3.2.3 Wertestudie von W. Renner

Zuletzt sei noch der lexikalische Ansatz⁷⁹ von W. Renner vorgestellt. Der lexikalischen Herangehensweise liegt die Kausalannahme zugrunde, das Denken habe eine prägende Wirkung auf die Sprache (RENNER 2005, 63). Weitere theoretische Überlegungen umfassen folgende Aspekte: Wertorientierungen können als theoretische Konstrukte psychometrisch analysiert werden. Dabei kann sich die Anzahl von Werthaltungen mit dem fortschreitenden Altern ändern. Zusätzlich haben unterschiedliche Kulturen ihre je spezifischen Werte und Wertdimensionen.

Alle für die Werteforschung relevanten sprachlichen Begriffe werden erfasst und liegen lexikalisiert vor. Aus der Menge dieser Begriffe können Taxonomien gebildet werden, indem synonyme Begriffe zu Kategorien zusammengefasst werden. Die reduzierte Werteliste kann sodann Probanden zur Selbst- oder Fremdeinschätzung vorgelegt werden. Mit der die Kulturspezifität berücksichtigenden Herangehensweise des lexikalischen Ansatzes wird eine Wertetaxonomie gebildet und faktoranalytisch geprüft. Mit Latent-State-Trait-Analysen werden Werthaltungen auf ihre situative und zeitliche Stabilität untersucht (ebd., 67). Die Taxonomie selbst umfasste am Ende 383 Substantive und 299 Adjektive. Die Liste wurde skaliert (-5 = *starke Ablehnung bis 5 = starke Zustimmung*). 456 Personen, überwiegend Studierende, nahmen an der Studie teil. Das Datenmaterial ergab nach der Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation fünf Faktoren (*Dimensionen*): Harmonie (*Fairness, Lebensfreude, Liebe etc.*), Intellektualität (*Reflexion, Kultur, Konsens etc.*), Konservatismus (*Pflicht, Heimatliebe, Tradition etc.*), Religiosität (*Glaube, Demut,*

⁷⁹ Gewiss begründet RENNER (2005) nicht den lexikalischen Ansatz in der Forschung. Bereits in der Eigenschaften- und Persönlichkeitsforschung kamen lexikalische Modelle zum Einsatz (ALLPORT/ODBERT 1936/1970; JOHN/ANGLEITNER/OSTENDORF 1988). Dass der lexikalische Ansatz auch in der Werteforschung sich dienstbar erweisen könnte, begründet ASENDORPF (2007).

Religion etc.) und Materialismus (*Reichtum, Vermögen, Profit etc.*) (ebd., 70).

An sich ist die Vorgehensweise nicht neu, denn auch ROKEACH (1973) stützte sich auf lexikalische Vorarbeiten von ANDERSON (1968). Zudem wird dem Ansatz entgegengehalten, er beruhe auf alltagspsychologischen Annahmen. Sprachlich festgehaltene und geronnene Konzepte, die von Laien als bedeutsam festgehalten wurden, besitzen zunächst nicht die gebotene wissenschaftliche Schärfe (PEKRUN 1988, 16; RENNER 2005, 65).

3.4 Werthaltungen als Grundlage des Berufsethos

Wenn Menschen sich zu (*Berufs*-)Gruppen zusammenschließen, entwickeln sie normative Orientierungen, d.h. Konzeptionen von bevorzugten oder verpflichtenden Leitlinien des Handelns und gewünschten oder unerwünschten Zuständen (WILLIAMS 1979, 15). In diesem Zusammenhang wäre es auch angemessen, von einer Art Weltanschauung zu sprechen. Denn „Weltanschauung beinhaltet die aktuelle Sicht der Welt eines Individuums, meint aber im erweiterten Begriff eine für eine Gruppe oder Gesellschaft konstituierende und konsensuale Lehre, die dort die Frage nach dem *Woher, Wozu, Wohin* von Leben und Welt beantwortet“ (ENGFER 1999, 21, *kursiv P.H.*).

Die individuellen wie auch die gruppenspezifischen Werte beziehen sich auf kulturelle und gesellschaftliche Gegebenheiten, aber auch auf die institutionalisierten Werthaltungen von Einrichtungen der Gesellschaft, innerhalb welcher sie operieren müssen (ROKEACH 1979b, 260). Darum liegt der Schluss nahe, dass individuelle Werthaltungen insofern einen sozialen Bezug aufweisen, als sie sozial geteilte kognitive Abbildungen von Bedürfnissen, aber auch von Mitteln, sie zu befriedigen, sind. Institutionelle Ziele und Bedürfnisse bilden ihrerseits ein sozial-

gesellschaftliches Pendant zu individuellen Werthaltungen, weil sie aufgrund ihrer Zielgerichtetheit oder Zweckgebundenheit ebenfalls Werte verkörpern oder Werthaltungen ausbilden können (ROKEACH 1979a, 50f.; ROKEACH 1979b, 260).

Die Institution Schule integriert eine ganze Reihe von Ansprüchen der Interessengruppen, die pädagogisch-fachwissenschaftlich betrachtet z.T. keine Experten sind und die (*Schul-, Schüler- oder Lehrer-*)Problematik nur von der Warte ihres selektierten Standpunktes aus einschätzen können (PIEZUNKA 1981a, 14). VON HENTIG konstatiert darum widersprüchliche Forderungen der Öffentlichkeit bezogen auf Lehren, Lernen und Erziehung sowie Lehrerleistungen im Allgemeinen (1999, 10). Anders als im gemeinschaftlichen Dialog können unterschiedliche Ansprüche, die auf je unterschiedliche Werthaltungen zurückgehen, nicht austariert werden (ENGFER 1999, 22).

Im Zuge der Professionalisierung (*Kap. 2.4.3*) werden berufsgruppentypische Kombinationen von Wertemustern zu einem Berufsethos verdichtet (OSER/ZUTAVERN/PATRY 1990, 229; MÄGDEFRAU 2008). Diese für den Lehrerberuf angenommenen spezifischen Werte werden in einem integrierten Gesamtsystem (*Berufsethos*) orchestriert und können gegebenenfalls auch verschriftlicht werden. Das Berufsethos kann dabei von Person zu Person und Gruppe zu Gruppe unterschiedliche hierarchische Ordnungen von Werthaltungen aufweisen (ROKEACH 1973, 11ff.). Das hält auch PIEZUNKA fest, der Lehrergruppen z.T. diametral unterschiedlichen Wertauffassungen bescheinigt (1981b, 13). Der Grund dafür ist darin zu suchen, dass mit der pädagogischen Freiheit, welche die Lehrer mehr oder weniger haben, vielfältige Kombinationen von Werten und Normen ausgebildet werden können, die sich nicht immer harmonisch mit Werthaltungen von Kollegen zusammenführen lassen (REKUS 2008, 5). Natürlich gibt es auch Gemeinsamkeiten innerhalb präferierter Werthaltungen. Diesen Unterschieden und Gemeinsamkeiten

ten der jeweiligen Werthaltungen wird im empirischen Teil dieser Arbeit besonders nachgegangen.

Weil Werte tendenziell nach Geltung und Aktualisierung drängen, muss deren Setzung und Durchsetzung kontrolliert werden (*Kap. 5.3*), denn es besteht zugleich die Möglichkeit, dass unerwünschte Werte Geltung erlangen (SCHMITT 1960, 3ff.). Gerade in schulischen Kontexten sollten die institutionellen Schulwerte (*Schulkultur*) sowie die individuellen Lehrerwerte innerhalb des Berufsethos behutsam aufeinander und auf die betroffenen Interessengruppen abgestimmt werden.

3.5 Implikationen

Werthaltungen als Maßstäbe des Handelns haben für das Lehrerhandeln eine tragende Bedeutung. Es ist die Legitimitätsfrage, wessen Werthaltungen im Lehr-Lern- und Erziehungskontext zum Tragen kommen und gemäß welchen Werten Aussagen und Positionen für *gut* und vorzugswert gesehen werden, die von allen Generationen immer neu geklärt wird. Für weitere Überlegungen im *Kap. 4* können folgende Implikationen formuliert werden:

- (1) Die Frage danach, ob Werte als subjektiv oder objektiv zu betrachten sind, bleibt dem philosophischen Diskurs überlassen. Für die Diskussion von Werthaltungen kann lediglich festgehalten werden, dass Werthaltungen einen Raum zwischen Realität und Erscheinung einnehmen und zumindest individuell und, ontologisch gesehen, bis in die institutionelle Ebene hinein beobachtet werden können (MCDOWELL 2002, 117). Folglich manifestieren sich Werthaltungen von Lehrern in ihrem Berufsethos, das als *ideale* Wertekombination beruflichem Handeln als Orientierung, als Selbstwert gewissermaßen, dient (HARTMANN 1926, 465).

- (2) Werthaltungen werden individuell und in der Gruppe im Hinblick auf die bestehenden Bedürfnisse, aber auch legitimen Handelns als Präferenzmodelle ausgebildet. Als Aspekte geteilter Wirklichkeitskonstruktion dienen Werthaltungen begründend und rechtfertigend im Lehrerhandeln (KRISTIANSEN/ZANNA 1994, 48). Zum Teil, und das geschieht im Zuge der Professionalisierung, werden Werthaltungen in handlungsleitende Richt- und Normwerte überführt, die der professionellen Orientierung und Anpassung, Bewertung und Identitätsbildung dienen (GRAUMANN/WILLIG 1983, 320; LANTERMANN/DÖRING-SEIPEL 1990, 633; WITTE 1994, 404f.).
- (3) Obzwar Werthaltungen über einen längeren Zeitraum stabil bleiben, können sie sich aufgrund sozio-kultureller Einflüsse ändern. Größere Wertwandelschübe haben in den sechziger und siebziger Jahren stattgefunden (KLAGES 1988). Für das Lehrerberufsethos bedeutet dies, dass es auch in der historischen Betrachtung Zäsuren und bedeutsame Entwicklungen gegeben haben muss. Aufgrund der Veränderbarkeit von allgemeinen Werthaltungen ist die Behauptung eines einzigen Lehrerethos schlechthin unhaltbar. Es ist aber der Frage nachzugehen, ob es berufsspezifische Konstanten innerhalb von Ethosausprägungen geben kann, denn gemäß bestimmten Kriterien geschieht die Wertzuweisung resp. professionelle Wertsetzung offensichtlich doch (STIKSRUD 1976, 25).
- (4) Ob Werte lediglich Gründe für Handlungen liefern oder schon deren Ursachen sind, kann nicht abschließend geklärt werden. Wird der Wertbegriff handlungstheoretisch analysiert, sind Werte entweder Zwecke (*final*) von Handlungen oder funktionale Mittel zur Zweckerreichung (*instrumentell*). Beides ist möglich. Werthaltungen werden im Handeln aktualisiert, wobei Werte wiederum die Handlungen als Handlungsmaßstab legitimieren und rechtfertigen (VOSSENKUHL 1979, 136ff.; MEULEMANN 1996, 51).

(5) Vonseiten der Forschung ist ein solides Wertekonzept vonnöten. Zudem ist von der methodischen Seite ein besseres Instrumentarium gewünscht, welches nicht mit vordefinierten Wertelisten oder Aussagen, die bereits konkrete Werte implizieren, arbeitet, sondern den Werthaltungen als internalisierten Präferenzmodellen theoretisch besser Rechnung trägt (KLAGES 1992, 35f.; THOME 2005, 437).

Im Weiteren wird dem Konstrukt Lehrerberufsethos nachgegangen (Kap. 4). Da Werthaltungen die Grundlage zur Bildung eines Berufsethos darstellen, wird darüber hinaus das empirische Interesse geweckt (Kap. 5), welche speziellen Werthaltungen Lehrkräfte in Bezug auf bestimmte Handlungsfelder ihres Berufes besitzen (Kap. 6).

„Die kulturellen Werte einer Institution bestimmen im einzelnen, was die Partner über zahlreiche Fragen denken, und bilden gleichzeitig einen Rahmen für die Scheinvorstellungen, die gewahrt bleiben müssen, ob nun Überzeugungen hinter dem Schein stehen oder nicht“ (GOFFMAN 1973, 217).

4 Lehrerethos und implizierte Werthaltungen

Zur Intention dieses Kapitels gehört es, Argumente und Wirkungszusammenhänge zwischen den Werthaltungen und dem Ethos detaillierter zu explizieren. Gemäß der Annahme, dass jedem menschlichen, ergo auch einem professionellen Ethos eine Vorzugstendenz für bestimmte Werthaltungen innewohnt (HARTMANN 1926, 471), werden bei der Definition von *Ethos* und folglich auch *Lehrerethos* Bezüge und Konnotationen zu den Werthaltungen gesucht und offengelegt (Kap. 4.1). Die weiteren Ausführungen splitten sich in diachrone und synchrone Analysen des Lehrerethos.⁸⁰ Zusammenhänge zwischen Lehrerethos und pädagogischer Ethik, historische Veränderungen des Lehrerethos sowie professionsmoralische Aspekte, die insbesondere bei der Professionalisierung des Lehrerberufs thematisiert werden, werden unter den

⁸⁰ In den Gebrauch von *Lehrerethos* werden auch weitere verwandte Bezeichnungen eingeschlossen, z.B. auch *Berufsethos* im Sinne des Lehrerberufs oder auch *professionelles Ethos* im Sinne der professionellen Aspekte des Lehrerberufs. Weil das Ethos sowohl das Individuelle als auch das Kollektive meint, ist der synonyme Gebrauch dieser Begriffe durchaus angemessen, wenngleich mit *Lehrerethos* eher die Nuancen individueller Werthaltungen eines jeweiligen Lehrers und mit *Berufs-* und *professionellem Ethos* tendenziell kodifizierte Werthaltungen eines Berufsstandes angesprochen werden.

diachronen Analysen (*Kap. 4.2*) subsummiert. Im historischen Kontext wird es auch darum gehen, zu zeigen, welchem Verständnis in den jeweiligen pädagogischen Epochen die Idee des Lehrerethos folgte. Hier werden exemplarisch die geisteswissenschaftliche, die empirische und die kritische Pädagogik betrachtet (*Kap. 4.2.2*).

Diverse Ethoskonstruktionen mit mehr oder weniger konkreten Sollensforderungen an den Lehrer und seine Berufsausübung sowie Professionalität sind das Resultat von Bemühungen, einen Etalon resp. eine Orientierungshilfe für die Lehrerarbeit festzulegen.⁸¹ Im *Kap. 4.3* wird eine Reihe von ausgewählten Ethoskonstrukten vorgestellt und einer Kritik unterzogen. Nach wie vor prävalieren theoretische Forschungsarbeiten die Lehrerethosdiskussion. Nichtsdestotrotz existieren einige wenige, doch in ihrer Wirkung weitreichende und wegweisende empirische Zugänge, die im *Kap. 4.4* vorgestellt werden. Das wesentliche Ziel dieses Kapitels besteht darin, eine integrative Betrachtung von Werthaltungen und Ethos zu ermöglichen. Dafür wird im *Kap. 4.5* eine mögliche Herangehensweise vorgestellt. Abschließend werden im *Kap. 4.6* weitere Implikationen formuliert.

4.1 Generelle Betrachtung des Lehrerethos

In den Kapiteln 4.4.1 und 4.4.2 wird eine allgemeine Näherung an die Begriffe *Ethos* und – in spezifischer Weise – *Berufsethos* gesucht. Beleuchtet werden zunächst unterschiedliche Facetten des Ethosbegriffs,

⁸¹ Idealistische Orientierungshilfen sind landläufig bekannt und bestimmen die Debatte um das Lehrerethos an sich schon seit jeher. In einem Vorwort formuliert z.B. A. DIESTERWEG (1844/1958) folgenden frommen Wunsch an die Lehrer: „Mit Recht wünscht man ihnen die Gesundheit und Kraft eines Germanen, den Scharfsinn eines Pestalozzi, die Klarheit eines Tillich, die Beredsamkeit eines Salzmann, die Kenntnisse eines Leibnitz, die Weisheit eines Sokrates und die Liebe Jesu Christi. Denn den Schullehrern sind die Erben der Erde und des Himmels anvertraut.“

indem mehrere gängige Definitionen gegeben werden, um dann eine Verdichtung in Richtung eines Berufs- resp. Lehrerethos vorzunehmen.

4.1.1 Allgemeine Nuancen des Ethosbegriffs

Wie bereits im *Kap. 2.4* kurz angerissen, verfügt das sprachliche Zeichen *Ethos* in seiner Herkunftssprache, dem Griechischen, über zwei semantische Füllungen. Einmal bedeutet es als *ἔθος* zunächst nur *Gewohnheit*, *Sitte* oder *Brauch*, als *ἦθος* meint es zusätzlich den *Charakter* (PIEPER 1985, 19; KLUXEN 1993, 519f.; HEPFER 2008, 14). Über das Lateinische einen Umweg nehmend, das für beide Facetten lediglich *mos* und *mores* im Plural gebrauchte, bildet das deutsche Wort *Moral* die inhaltlichen Aspekte des *Ethos* nicht kongruent ab, denn das *Ethos* geht weiter als die via Ethik reflektierte Fassung von *Moral* moderner Les- und Denkart. Das Unterscheidungsmerkmal in diesem Zusammenhang kann darin ausgemacht werden, dass das *Ethos* sowohl das Moralische als auch das gewöhnlich Alltägliche semantisch einschließt und somit auf die Gesamtheit menschlicher Handlungen rekurriert und begrifflich breiter als *Moral* aufgestellt ist (KLUXEN-PYTA 1991, 97; KLUXEN 1993, 520).

Nach seinem ursprünglichen Verständnis steht *Ethos* für einen Ort und die an diesem Ort gelebten und akzeptierten Üblich- und Befindlichkeiten (LESCH 2006, 94). Hier, im Ethos, begegnen einander moralische Gesinnung eines Individuums sowie die kollektiv gebotenen wie geduldeten Sitten und Gebräuche (HÜGLI 2006, 60; LESCH 2006, 92). Die Verortung an sich respektive die Wahl oder der Bezug eines Standpunktes korrespondieren darüber hinaus ideell mit der philosophischen Auseinandersetzung mit dem *moralischen* Standpunkt (*Kap. 2.4.1*), der gemäß einer handlungsleitenden und -rechtfertigenden Formel zum Ausdruck gebracht wird (ULRICH 2008, 45ff.). Das Ethos inkludiert moralische Überlegungen und auch den moralischen Standpunkt, geht aber in

seiner typologischen Bestimmung wertgerichteten Verhaltens in erster Linie vom Ort des gegenwärtigen existenziellen Aufenthaltes aus (NICKLIS 1994, 59). Dadurch ist es insgesamt flexibler und leichter fortentwickel- und veränderbar als eine *goldene Regel* (*Matthäus 7, 12*) oder der *kategorische Imperativ* von KANT (1786), weil es über alltägliche, womöglich auf den ersten Blick auch belanglose (*Wert-*)Komponenten verfügt, die einem Wandel unproblematisch unterworfen sein können. Ein mögliche Veränderungen zulassendes Ethos heißt daher ein *offenes Ethos* (KLUXEN 2006, 145). Im Gegensatz dazu wird ein Ethos dann als *geschlossenes Ethos* bezeichnet, wenn die Gesamtheit seiner Normen ein korreliertes Muster für eine einzig mögliche, sinnvolle und *gute* Lebensweise markiert (KLUXEN 1993, 520f.).

Ferner hat *Ethos* neben individuellen Akzentuierungen desgleichen einen auf das Kollektive gerichteten Fokus. Beide Seiten berücksichtigend, objektiviert sich das *Ethos* als ein konziser, komprimierter Verhaltenskodex. Und dieser hat dabei den Vorteil, dass er neben den kollektiven besonders die subjektiven Konnotationen, die jeweils existenzielle Standortbesonderheiten enthalten, berücksichtigt (ebd., 520). Diese Zweiteilung kann wie folgt begriffen werden: Zum einen werden mit dem *Ethos* sämtliche normativen Handlungsmuster eingefasst, die von all jenen als verbindlich erachtet werden, die einer „Gesellschaft angehören und in ihrem Miteinander leben und anerkannt werden wollen“ (KLUXEN 2006, 84). Über die allgemeinbindenden Regeln für alle Angehörigen eines sozialen Miteinanders hinaus bezieht sich zum anderen das Ethos regelnd „auf die Stellung des Einzelnen in der Gesellschaft, auf besondere Situationen, Aufgaben oder Funktionen“ (ebd., 85). Über die bereits angesprochene Deutungsflexibilität des *Ethos* und allgemein relativierend äußert sich KLUXEN-PYTA dahingehend, dass das *Ethos* mitnichten als eine blanke Ansammlung von Handlungsregulativen für alle Mitglieder gleichermaßen zu denken sei. Kein Handeln wird restlos erklärt werden können, auch mit Zutun des Ethos nicht. Indes ein Ethos

kollektiv expliziert und gelebt wird, ist das jeweilige Handeln trotzdem auf Konkretion angewiesen (1991, 100).

Ferner mehr bedeutet das Ethos nach Auffassung von MEDER das Medium, in welchem „ein Mensch sein ganzes Menschsein mit einer Sache verbindet“ (2006, 171). Die im vorigen Absatz angesprochenen Komponenten weisen vor dem Hintergrund dieser Feststellung folgende Konsequenzen für pädagogisches Arbeiten auf: Auf der individuellen Seite offenbart sich das Ethos insbesondere mittels *Selbstdarstellung*⁸², die wiederum im höchsten Maße von der Glaubwürdigkeit lebt und gespeist wird (WISSE 1989, 5; KOCH 2006, 67). Eine an das Ethos gekoppelte *Selbstdarstellung* persönlicher Integrität setzt einen positiven und verbindlichen Charakter des pädagogischen Ethos voraus (KLUXEN 1993, 527f.). Allerdings gibt BLANKE zu bedenken, dass normative Korpora von Regelungen und Vorschriften die Lehrer in ihrer Autonomie auch einschränken können. Daraus resultiert der Vorschlag, ethisches Orientierungswissen frei und diskursiv handzuhaben (1994, 96). Schließlich können nicht alle Details kanonisiert und normativ durchdekliniert werden. Gerade der Umgang mit Situationen, die von keinen Regelwerken gestützt werden, macht einen Gutteil pädagogischer Berufsmoral aus (OSER 2009). Auf der kollektiven Seite hat sich *Ethos* insbesondere in der Schulforschung als Merkmal *guter* Schulen als zuträglich gezeigt (RUTTER et al. 1980; RUTTER 1983; AURIN 1990; PURKEY/SMITH 1990).

In der Summe können folgende Überlegungen und definitorische Innuendos festgehalten werden:

- (1) Das Ethos macht die geistige Haltung einer Person sichtbar (KUNERT 1986, 250), indem ihre tatsächliche Sittlichkeit innerhalb eines Gemeinwesens faktisch offensichtlich wird. Die Vielfalt und

⁸² Im Rahmen des interaktionistischen Ansatzes der soziologischen Professionsdiskussion hat sich der inszenierungstheoretischer Ansatz (MIEG 2006, 346) herausgebildet, bei dem es vor allem um die Kompetenzdarstellungskompetenz (PFADENHAUER 2003b), also *Dramaturgie* (REINISCH 2009, 35) des professionellen Handelns geht.

die Freiheitsgrade solcher Haltungen spiegeln sich in der diversifizierten Moderne wieder (SCHÄFER 2006, 189).

- (2) Für die Definition von Ethos wird an KLUXEN festgehalten: Das Ethos sei folglich der „Inbegriff sittlicher Normen und normativen Gehalte, die in einer gegebenen menschlichen Gruppe oder menschlichen Existenzweise als maßgeblich für das Verhalten und Handeln angesehen werden“ (1993, 519f.).

Gemäß der Definition von Ethos können ein *persönliches Ethos*, ein *Berufs-* resp. *Professionsethos* und ein *institutionelles Ethos* differenziert werden (SCHWEITZER 2006, 11; GRUNDER 2006, 34ff.). Charakterisiert werden die Ethosformen aufgrund der ihnen zugrunde liegenden *Vorzugsordnungen* und *Wertschätzungsunterschiede*, wodurch sie wie Werthaltungen einen auf Geltung ausgerichteten Entwurfscharakter besitzen (KLUXEN 1993, 526).

4.1.2 Spezifizierung eines Lehrerberufsethos

Die Bestimmung eines Lehrerberufsethos orientiert sich grundsätzlich an der allgemeinen Struktur des Ethos. Im Kern geht es also um berufsspezifische Wertmaßstäbe und berufsethische Regelungen auf der Individual- und Kollektivebene (WISCHER 2010, 27).

Das berufliche Orientierungswissen entsteht im Zuge der gesellschaftlichen Herausbildung eines spezifischen Handlungsfeldes sowie der Entstehung von Berufen und ihres Professionalisierungsprozesses (SCHWÄNKE 1988; MIEG 2006). Weitreichende Handlungsautonomien, die mit der Spezialisierung und Professionsgenese einhergehen, verlangen auch berufsmoralische Kontrollen, um Wissensasymmetrien mit einer Vertrauens- und Verpflichtungskomponente abzumildern, sodass insgesamt die Aufstellung kodifizierter Regelungen zwar für die Ausprägung der Berufsrolle förderlich sein kann, ein individuelles Ethos als individuelle Kontrollinstanz wird hierbei nur in restringiertem Maße

ausgemacht. Auf diese Weise befeuert das Berufsethos in erster Linie das jeweilige Berufsbild und seine idealistischen Vorstellungen (TERHART 1987, 787f.).

Nichtsdestoweniger sieht BREZINKA im Berufsethos auch eine individuelle Komponente, die interindividuell variieren kann. Zumindest ein Mindestkonsens bestehe nach seiner Auffassung darin, dass das individuelle Berufsethos mehr als das Ganze von berufsspezifischen moralischen Normen sei, mindestens aber ihnen gleich (1990, 17). Inwiefern ein minimales Verständnis von einem Ethos prinzipiell ausreichend wäre, bleibt eine grundlegende Frage. Der Mehrwert des Lehrerberufsethos ist aber darin zu sehen, dass es eine wichtige Position innerhalb der je individuellen Bestimmung einnimmt, die wiederum über pädagogische, moralische, soziale, ökonomische, politische oder ästhetisch-religiöse Praxis vonstattengeht (NEHLES 1986, 545; BENNER 1986, 516f.). Mit anderen Worten ergibt sich die Notwendigkeit der Berufsmoral aus der pädagogischen Freiheit, die ein Lehrer einer (*Selbst-*)Kontrolle zu führen muss (BREZINKA 1990, 17). Dem Lehrer obliegt es, sich seiner Vorbildfunktion bewusst, mit dem Schüler verantwortlich umzugehen und jeglichen (*pädagogischen*) Schaden zu vermeiden. Das Pädagogische erschließt sich daraus auch insofern, als der Lehrer kaum zur Erziehung von moralischen Überzeugungen beitragen kann, wenn er selbst über entsprechende Haltungen nicht verfügt (BREZINKA 1988, 544f.).⁸³

Inhaltlich beschäftigt sich ein Lehrerethos in der Hauptsache mit den generischen Handlungsfeldern *Erziehen* und *Unterrichten*. Hierbei sind

⁸³ Über welche konkrete Haltungen aber die Lehrer verfügen müssten, ist eine normative und umstrittene Frage. Ob sie lediglich professionelle Fachvermittler sein oder erheblich zur Erziehung von Schülern und Zöglingen beitragen sollen, kann nicht lakonisch gesagt werden. Mit der Frage nach dem eigentlichen Schulzweck, der zwischen humanen und sachlichen Zielen verortet werden kann, gewinnt das Lehrerethos, das über das Leistungsspektrum von Lehrern Aufschluss geben kann, an Bedeutung (OELKERS 1986, 501). Zumindest in den Spätachtzigern existierte ein nach innen und außen wirksamer beruflicher Kodex nicht, so BREZINKA (1988, 542f.). Mit den Einlassungen von BECK (2008) zur *Doppel-funktion* der Moral und OSER (2009) zur Berufsmoral wurde dieses Problem aber weitgehend entschärft.

selbstverständlich nicht ausschließlich fachtheoretische, sondern auch moralpraktische Kompetenzen von tragender Bedeutung. Letztere Kategorie subsummiert insbesondere Werthaltungen, Normen, Einstellungen, die das Lehrerhandeln ausrichten und regulieren (REKUS 1987, 4; WARWAS 2012, 64). BREZINKA spricht in diesem Zusammenhang von der *technischen* und *moralischen* Seite des Lehrerberufs. Beherrscht der Lehrer ausschließlich die technische Seite seiner professionellen Handlungskompetenz, gelingt es ihm nicht, die Frage nach der Art und Weise zu klären, wie das Berufswissen wirksam eingesetzt werden kann (1988, 541). Somit fasst das Berufsethos moralische Normen und Überzeugungen zusammen, die vonnöten sind, professionelle Aufgaben und Pflichten zu bewältigen (ebd., 541). Diese Normen sind wiederum als kodifizierte Werte zu begreifen, die als stabil (*und dauerhaft gültig*) anerkannt werden (BREZINKA 1993, 174f.). Es können z.B. folgende Werte sein: Pflichtbewusstsein, Hingabe, ständige Entwicklung des Fachwissens und der methodischen Fähigkeiten sowie der eigenen Persönlichkeit etc. (BREZINKA 1988, 547). In dieser Szenerie kommt dem Berufsethos eine Art Gelenksfunktion zwischen theoretischen und praktischen Aspekten des Berufs zu (KUNERT 1986, 236).

Zusätzlich stellt sich die Frage, ob und inwieweit ein Berufsethos erlernbar ist (*Kap. 4.2.3*). Intuitiv sind Aspekte für und wider die Annahme der Erlernbarkeit eines Berufsethos nachvollziehbar. Denn einerseits werden Spezifika des Lehrerberufs oft in der jeweiligen Persönlichkeitsstruktur gesucht (*Kap. 2.2.1* und *2.2.2*), andererseits leuchtet es ebenfalls ein, dass auch mit Berufserfahrung und Konfrontation mit berufsmoralischen Fragestellungen und Situationen ein individuelles Berufsethos erst als solches sich gerieren kann, weil es als Teil der professionellen Handlungslogik zu begreifen ist. Widrigenfalls setzte man eine berufsmoralische Haltung voraus, noch ehe sie sich entwickeln kann (BAUER 2002, 59). Dass sich berufsmoralische Ansichten durchaus beeinflussen und verändern lassen, hat OSER hinreichend gezeigt (1996 *et passim*).

Auf der anderen Seite ist es doch nicht abwegig, von Anwärtern auf den Lehrerberuf einschlägige Einstellungen und Haltungen (*Tugenden*) zu verlangen, die eine erfolgreiche Berufsausübung, wenn nicht gleich prognostizieren, so doch wenigstens wahrscheinlicher machen (FUEST 1985, 65; LÖWISCH 1995, 48; KESSELRING 2009, 318).

Zu fragen sei auch danach, ob ein Lehrerethos in einer geschlossenen oder einer offenen, d.h. wandlungsfähigen Form auftreten soll. In seiner geschlossenen Form würde das Berufsethos sämtliche Verhaltensweisen von Professionsangehörigen festschreiben, ohne Möglichkeiten eines individuellen oder situativen Handelns zuzulassen. Eine offene Form hingegen ermöglichte eine grundsätzliche Wahl von Handlungsalternativen, nähme tolerant Abweichungen in Kauf und förderte sogar solche Handlungsentwürfe, die z.T. neue Möglichkeiten pädagogischen Handelns eröffneten (KLUXEN 1974, 61). Wie so oft bietet sich eine Mischform aus festen Regeln, die das pädagogische Handeln im Kern festlegen, z.B. Erziehungsgesetze, Basiscurricula, Kompetenzstandards etc., (BayEUG 2000; DGfE 2003, KMK 2004; DPhV 2012), und gewisser Autonomie, einem Ermessensspielraum, worin in besonderer Weise berufsmoralische Überlegungen von großer Bedeutung sind, an (OSER 2009). Hierin zeigt sich letztlich ein hohes Maß pädagogischer Verantwortung eines Lehrers als eines moralischen Subjekts sowie verantwortlicher Haltung im Zusammenhang mit pädagogischen Werten und den daraus erwachsenen Aufgaben (LÖWISCH 1995, 52; GÖNNHEIMER 2002).

4.2 Analyseschemata des Lehrerethos

Mit der Definition des *Ethos* werden hauptsächlich berufsmoralische Momente berücksichtigt. Dass pädagogisches Handeln, weil es mit der Vorstellung von einem *guten* Menschen, *guten* Bürger und allgemein *guten* Leben an die heranwachsende Generation herantritt, ethisches

Handeln ist, scheint nachvollziehbar zu sein. Wie das Lehrerethos berufsmoralisches Handeln einbezieht, wird im *Kap. 4.2.1* behandelt. Gemäß der hier vorgeschlagenen Intention, das Ethos in Verbindung mit Werthaltungen zu betrachten, werden historische Momente beleuchtet, die von einem Wandel in den jeweiligen Annahmen zum *guten* Lehrer zeugen (*Kap. 4.2.2*). Zuletzt soll Ethos als ein strukturelles Merkmal in der seit geraumer Zeit geführten Professionalisierungsdebatte untersucht werden (*Kap. 4.2.3*).

4.2.1 Lehrerethos im Kontext ethischer Fragestellungen

Weil das Lehrerethos i.d.R. ein Handeln im ethischen Zusammenhang meint, kann im Prinzip kein pädagogisches Handeln ohne eine ethische Rechtfertigung erfolgreich, gewiss oder verantwortungsvoll sein (REKUS 1987, 4; OFENBACH 2006, 348). Denn der Lehrer ist in seinem Beruf auf eine Art Eichmaß angewiesen, um seine Handlungsintentionen, konkretes Handeln oder Unterlassungshandlungen auf ihre Gebotenheit oder Angemessenheit hin zu überprüfen (BALLAUFF 1985, 66). Eine Notwendigkeit für berufsmoralische Reflexion von Handlungen ergibt sich logisch aus dem Nachvollzug der pädagogischen Grundsituation, dass in der Kommunikation zwischen einem Lehrer und einem Schüler eine Seite die andere im Blick auf moralische Überzeugungen möglichst nachhaltig zu beeinflussen sucht. Wenn zugleich auch gewährleistet werden muss, dass die beeinflussende Person ihrer eigenen Anspruchshaltung vollends genügt und gleichzeitig kein ambivalentes Spiel führt, dann erscheint eine ethische Reflexion und Verortung solchen Handelns erforderlich (GADAMER 1989, 26; OELKERS 2005, 89). Die pädagogische Ethik selbst hat mit Fragen nach Bildungsbegriff und -zielen, Standards des Bildungswesens, aber auch mit Sanktionswesen oder Leistungsbeurteilung zu tun. Sie schließt ebenfalls Fragen nach der Chancengleichheit, Kinderrechten etc. mit ein (KESSELRING 2009).

Bevor noch näher auf erziehungsethische Fragestellungen in Verbindung mit dem Lehrerethos eingegangen wird, sei auf einen Überblicksartikel von OSER (2009) verwiesen, der mehrere berufsmoralische Modelle untersucht (Abb. 17). Seine Überlegungen zur Güte dieser Modelle wurden von drei Bezugspunkten begleitet. Gesucht war ein Modell, das sowohl einen klaren situativen Berufsbezug hätte, Fragestellungen aufgriffe, die auf Problemstellungen jenseits von bereits vorliegenden Regulativen eingingen, als auch die innere und äußere Effizienz moralischer Intentionen berücksichtige (BECK 2008, 44; OSER 2009, 389ff.).⁸⁴

Modelle des professionsmoralischen Handelns	Referenzen	Kernaussagen
<i>Moralisches Handwerk</i>	TOM (1984)	<i>Als Lehrperson versucht man es, stets gerecht, tolerant und glaubwürdig zu unterrichten sowie die Werthaltungen der Educanden an die des Unterrichtenden anzugleichen.</i>
<i>Moralische Immersion</i>	JACKSON/BOOS-TROM/HANSEN (1993); HANHIMÄKI/TIRRI (2009)	<i>Alles pädagogische Handeln wird als moralisch angesehen. Fachdidaktisches als indirekt moralisches Handeln (Methoden- und Inhaltswahl usw.) und direktes moralisches Handeln (Ermahnungen zur Solidarität usw.) gehören zum moralisch-ethischen Handlungsinventar.</i>
<i>Ethik-Kodex</i>	VON HENTIG (1992)	<i>siehe Kap. 4.3.1</i>

⁸⁴ Nur der Realistische Diskurs von F. Oser erfülle die aufgestellten Anforderungen. Wenn aber an den Kategorien *Inhaltsbezug* und *Nichtreguliertheit* nichts auszusetzen sei, erfüllt auch der realistische Diskurs lediglich nur teilweise die *Doppelfunktion*. Nach OSER wollen realistische Diskurse beides, „das Glück des Einzelnen und die Zufriedenheit des Systems“ (2009, 395). Was jedoch unter den Tisch fällt, ist die Frage, ob derjenige, der den Diskurs initiiert hat, der inneren Effizienz der moralischen Doppelfunktion, d.h. der Frage nach dem *guten* Menschen, selbst genügt.

Modelle des professionsmoralischen Handelns	Referenzen	Kernaussagen
<i>Postkonventionelle Reflexion</i>	LEMPERT (1996)	<i>Beim moralischen Urteilen werden zuerst außermoralische und erst dann konventionelle Regelungen erzwungen. In Wertekonflikten sollen postkonventionelle Kategorien zum Zuge kommen, vor allem dann, wenn es um den Ausgleich zwischen ökonomischen, ökologischen und globalen Aspekten geht.</i>
<i>Realistischer Diskurs</i>	OSER (1998)	<i>siehe Kap. 4.3.4</i>
<i>Doppeltes moralisches Wissen und Handeln</i>	CAMPBELL (2003)	<i>Fachdidaktisch-ethisches Wissen begleitet das strategische, pädagogische (praktische, fallbezogene) Wissen.</i>
<i>Erlaubtheitszonen für Erfolge</i>	BECK (2000)	<i>Erfolg und Moral schließen sich nicht automatisch aus. Moralische Urteile werden situationsabhängig und wissensbezogen begründet.</i>

Abbildung 17: Modelle professionsmoralischen Handelns (in Anlehnung an OSER 2009, 392ff.)

Das Berufsethos der Lehrkraft kanalisiert die Anliegen der Pädagogik. In ihm gehen ethische und pädagogische Intentionen eine Synthese ein (KESSELRING 2009, 318). Wenn aber ein Berufsethos kodifizierbar und somit fassbar wird, weist das individuelle Ethos keine Konstanz im Sinne der Einheitlichkeit auf. Denn ohne Rekurs auf ein schlechthinniges *Gutes* kann keineswegs von dem Ethos, sondern nur von interindividuellen, integrativen und veränderbaren Ethosausprägungen gesprochen werden (KLUXEN 1993, 530f.). Mit dem Versuch, berufsmoralische Vorstellungen als ein Ethos zu manifestieren, wird zwar positiv auf die Frage geantwortet, ob es im Berufsleben sittliche Prinzipien geben muss, die das Berufshandeln rahmen und regulieren. Ob diese Prinzipien überhaupt objektiv gegeben sein und sich aus der Berufswelt mit restlo-

ser Vollständigkeit induzieren lassen können, bleibt ein philosophisches und praktisches Aporem (*Kap. 2*) (LASSAHN 1994, 39f.).

Dass jeder Lehrer über ein wie auch immer geartetes Ethos verfügt, ja verfügen muss, steht außer Frage (KONRAD 1986). Seine pädagogische Funktion, Mitmenschen und Persönlichkeiten auszubilden und zu erziehen, kommt nicht ohne ethische Reflexion aus. Und das ist im Lehrerberuf substantiell, weil die Erziehung als ein an sich schon moralisches Geschehen ohne ein das Lehrerhandeln prägendes Ethos der Hinwendung undenkbar wäre. Denn wer andere erziehen will, hat über sittliche (*ethische*) Bezugsnormen zu verfügen. Anders ergäbe sich keine Möglichkeit der Verantwortungszuschreibung und Rechtfertigung pädagogischen Handelns (GÜNZLER 1988, 11; WERNER 1988, 50; LÖWISCH 1995, 107). Aspekte der Verantwortung und Rechtfertigung sind hierbei insofern virulent, als professionsmoralische Handlungsrahmen das Handeln in ihrem Sinne disziplinieren und einschränken, sie können aber auch situationsunangemessen mit dem Anschein der persönlichen Unschuld des Akteurs unerwünschte Handlungen veranlassen (OELKERS 1992, 16f.; OSER 2009, 389).

Vor dieser Folie lohnte sich eine kompendiöse Auseinandersetzung mit einschlägigen ethischen Denkmustern:

- (1) Handelt der Lehrer gemäß der Gesinnungsethik, d.h. nach *guten* Absichten oder aufgrund von professionell bestimmten Sollensforderungen, die auf verfestigte und gleichbleibende Wertvorstellungen fester moralischer Rahmen fußen, dann handelt er dem gesinnungsethischen Ansatz entsprechend. *Gutes* pädagogisches Ethos begründet sich nicht in Ansehung von Handlungsfolgen, sondern allein im Hinblick auf das pflichtgemäß Gebotene. Ein ähnliches Konzept stellt die Verantwortungsethik dar. Als kritische Fortsetzung der Gesinnungsethik nimmt sie die individuelle Zurechnung von Handlungen aufgrund der *Handlungsmächtigkeit* ins Visier. Der Handelnde muss also *sachkundig, methodenkompetent, reflexions-* und

urteilsfähig sein, um für seine Taten zur Verantwortung gezogen zu werden (JONAS 1984; LÖWISCH 1995, 22ff.). Die Aneignung dieser Handlungsmächtigkeit entwickelt sich in diesem Sinne selbst schon zu einer Pflichtübung (HEITGER 1985, 36). Das je individuelle Dilemma der einzelnen Lehrkraft ergibt sich aus der Tatsache, dass curriculare Vorgaben und Intentionen von Lehrern selbst nicht immer deckungsgleich sein müssen. Schließlich baut der normative Duktus der Curricula und anderer Normvorschriften auf bestimmten ihnen zugrunde liegenden Werten auf, die dem Lehrer – ungeachtet seiner persönlichen Wertpräferenzstrukturen – als Pflicht gegenüberstehen (KANSANEN 1994, 135ff.).⁸⁵

- (2) Orientiert sich der Lehrer primär an Handlungsfolgen, hält er sich an teleologische Moralvorstellungen, die selbst *nicht*-moralische Folgen für moralisch entscheidend halten (KLUXEN 2006, 35). Somit wird einem erfolgreichen Handeln ein Eigenwert zugeschrieben und Nutzenerwägungen werden weit vorne bei der Entscheidungsfindung platziert (LÖWISCH 1995, 22f.). Sicher leuchtet es ein, dass ein Berufsethos ohne einen klaren Bezug zur praktischen, realen Umsetzung von pädagogischen Intentionen zu einer wirkungslosen

⁸⁵ Gesinnungsethischen Ethosauffassungen waren seinerzeit theologische Einflüsse auf das pädagogische Handeln besonders zuträglich und begründeten ein religiöses, pädagogisches Ethos, welches sich vor allen Dingen den christlichen Werten *Glauben, Hoffnung und Liebe* verpflichtet wusste (MOLINSKI 1985; SCHACH 1987). Mit der Entkopplung der Ethik von der Idee des *summum bonum* (Kap. 2) wurde der Moralbeliebigkeit und ethischem Relativismus der Nährboden bereitet, argumentieren Verfechter einer religiösen Ethosausrichtung: Zur Verdeutlichung sei hier ein Zitat aus *Die Brüder Karamasow* aufgeführt: „Wenn man also den Glauben der Menschheit an die eigene Unsterblichkeit vernichtete, würde in ihr sofort nicht nur die Liebe versiegen, sondern auch jede lebendige Kraft, das irdische Leben fortzusetzen. Nicht genug damit: dann werde es nichts Unsittliches mehr geben, alles wäre erlaubt, sogar die Menschenfresserei. Aber auch damit nicht genug, [...], sobald er weder an Gott noch an die Unsterblichkeit glaube, das natürliche Sittengesetz sich sofort in das völlige Gegenteil des früheren religiösen Gesetzes umwandeln müsse und daß der Egoismus, selbst bis zum Verbrechen, dem Menschen nicht nur erlaubt sein, sondern sogar als unumgänglich notwendiger, vernünftigster und, wie es beinahe scheinen möchte, edelster Ausweg aus seiner Lage anerkannt werden müsse“ (DOSTOJEWSKI 2003, 97f.).

Gesinnungsethik verkommt, aber auch ein dem regelutilitaristischen Verallgemeinerungskriterium unterworfenen pädagogisches Handeln, das eine Art Gemeinwohlmaximierung anvisiert und dadurch Handlungen unterlässt, die diesem Wohl nicht unmittelbar dienlich sind, läuft Gefahr, berechnete Ansprüche einzelner im pädagogischen Sinne zu vernachlässigen (HOERSTER 1971, 6; DÖRING 1990, 12; ULRICH 2008, 77f.).

- (3) Diesem Problem kommt der diskursive (*demokratische*) Ansatz zur Hilfe. LESCH stellt in diesem Zusammenhang fest, dass die Komplexität der Anforderungen an ethische Urteilsbildung heute enorm hoch ist, sodass die traditionellen Selbstverständlichkeiten und Üblichkeiten dafür nicht mehr ausreichend sind. Die Verfahren dieser Urteilsbildung sollten demnach fair und transparent sein (2006, 94). Entgegen dem utilitaristischen Ansatz zielt das pädagogische Handeln darauf ab, jeden Menschen einzeln in seinem Werden zu unterstützen. Das verunmöglicht aber ein eindeutiges Handeln, macht es kontingent und nicht selten sogar zufällig (MEDER 2006, 161). Mit dem Diskursethischen Ansatz wird eine Gesprächsform zur gegenseitigen Verständigung gewählt, die es mündigen und sprachbegabten Individuen ermöglicht, ihre gegenseitigen Geltungsansprüche (*Wertpräferenzen*) argumentativ zu äußern und zu prüfen (APEL 1988; HABERMAS 1983; PIEPER 2007, 213; ULRICH 2008, 82). Pointiert ausgedrückt, lässt sich die Diskursethik auf folgenden Leitsatz reduzieren: Es gelte also, dass „nur die Normen Geltung beanspruchen dürfen, die die Zustimmung aller Betroffenen als Teilnehmer eines praktischen Diskurses finden (oder finden könnten)“ (HABERMAS 1983, 103). Ein derartiges kommunikatives Handeln ist nur dann möglich, wenn die Diskursparteien verständigungsorientiert und nicht strategisch erfolgsorientiert eingestellt sind.

Unabhängig davon, welchen Ansatz die jeweilige Lehrkraft präferiert und ihrer Weltanschauung zugrunde legt, wird eine Berufsethik nicht

losgelöst von der Person des Lehrers selbst verstanden (*Kap. 2.2*). Eine an die Person des Lehrers gebundene Berufsethik läuft jedoch stets Gefahr zu idealisieren, weil sie die Lehrerfähigkeiten überhöht, der sozialen Komplexität eines Klassenverbands nicht genug Rechnung trägt und nur mit *guten* Absichten noch kein verantwortungsvolles Handeln begründet. Der Antipode der personalen Ethik findet sich im professionellen Ansatz, der die professionelle Berufsausübung in den Mittelpunkt rückt und das Lehrerhandeln empirisch zu operationalisieren versucht. Die ethische Reflexion vollzieht sich hierbei über die institutionellen Sachzwänge und Rahmenbedingungen (SCHEUNPFLUG 2005, 59ff.). Doch ob mit dem Schwerpunkt auf der Persönlichkeit oder Institution, es bleibt bei den das Ethos konstituierenden Werthaltungen: „Wer anderen etwas auseinandersetzt und wer sich mit anderen über etwas auseinandersetzt, macht erstens etwas geltend und bringt zweitens sich selbst zur Geltung, nämlich als das jetzt etwas geltend machende Subjekt, das seine personale Identität in der Zeitfolge behauptet. Daher wird ihm sein Geltendmachen später zugerechnet, damit er es und zugleich sich selbst verantwortet“ (RITZEL 1985, 37).

4.2.2 Lehrerethos im historischen Wandel

Angelehnt an die Annahme, das Ethos begründe sich durch die Werte und habe einen Entwurfscharakter, kann wie in der Diskussion des Wertwandels auch (*Kap. 3.1.3*) eine Veränderungstendenz des Ethos in der historischen Betrachtung begründet werden. Klar ist in diesem Zusammenhang auch, dass nicht die Werte als Kategorien sich ändern, sondern ihre jeweiligen Vorzugsordnungen (KLUXEN 2006, 85ff.). Auch sind die Vorstellungen über *gute* und schlechte Lehrer aus geschichtlicher Sicht keine Konstanten, bemerkt GIESECKE (2001, 188), was wiederum die obige Annahme stützt. Letztlich trägt jede pädagogische Ausbildung dazu bei, Anregungen und Initiationen hervorzubringen, die

eine jeweils neue pädagogische Stellung von Lehrern im historischen Kontext markieren (KANZ 1994, 112). Nachgezeichnet werden auszugsweise und kurz drei pädagogische Strömungen, namentlich geisteswissenschaftliche, empirische und kritische Pädagogik, sowie die dann gültigen Vorstellungen über die Arbeit von *guten* Lehrern (Abb. 18).⁸⁶

Pädagogische Strömungen	Vertreter	Annahmen zum pädagogischen Ethos
Geisteswissenschaftliche P.	H. Nohl, Th. Litt, E. Spran-ger, W. Flitner, E. Weniger	<i>Der Lehrer hat eine positive Einstellung zum Kinde, er erkennt die Eigengesetzlichkeit der kindlichen Entwicklung an, er vertritt das gesellschaftliche Wertesystem und die Interessen des Kindes advokatorisch in aller Verantwortung. Betont werden die Idealität des Erziehers, welcher geduldig, voll Hoffnung, heiter, humorvoll, gütig ist, sowie seine Hingabe, Autorität und Liebe.</i>
Empirische P.	E. Meumann, W. A. Lay, P. Petersen, A. Fischer, H. Roth, W. Brezinka	<i>Der Pädagoge gilt nach wie vor als Kulturvermittler, dessen Aufgabe es ist, junge Menschen zu ihrem Ziel zu führen. Dabei kommt es auf die Wirksamkeit und effektive Organisation an. Das Lehrerhandeln richtet sich rational nach wissenschaftlichen Erkenntnissen aus.</i>
Kritische P.	W. Klafki, H. Blankertz, K. Mollenhauer	<i>Das Lehrerethos verfolgt das Ziel der herrschaftsfreien, nicht asymmetrischen Kommunikation von Gleichberechtigten im Diskurs. Angestrebt wird die Demokratisierung des Unterrichts. Der diskursive Lehrer ist tolerant, argumentativ und kritikfähig. Zum Idealbild gehören Epitheta wie politisch, reformorientiert, steht für klassenlose Demokratie.</i>

Abbildung 18: Lehrerethos in ausgewählten pädagogischen Strömungen (KOPP 2002; KRÜGER 2009)

⁸⁶ Es handelt sich hierbei in der Tat um einen Ausschnitt von pädagogischen Ansätzen, die jedoch tragend sind. In Anlehnung an KRÜGER hätten z.B. zusätzlich folgende Theorieströmungen genannt werden können: *praxeologische, transzendentalphilosophische, historisch-materialistische, psychoanalytische, phänomenologische, systemtheoretische, strukturalistische, ökologische, feministische, postmoderne, reflexive, kommunikative, interaktionistische Pädagogik* und weitere Ansätze (2009, 11).

Eine lange Zeit – von etwa Mitte des 19. Jh. bis Mitte des 20. Jh.⁸⁷ – wurde das Bild eines Volksschullehrers geprägt, das für hohe Moralität und Idealität stand. Diese Tendenz beginnt mit der Verschulung der Gesellschaft im 19. Jh. (OELKERS 1986, 488). An dieser Stelle muss eingeräumt werden, dass es für eine im Sinne der Werteppluralität relativ geschlossene Gesellschaft des 19. Jh. kein Anliegen war, ein Lehrerethos in der Lehrerausbildung zu akzentuieren. Man ging gefühlsmäßig davon aus, dass allen Lehrern der gesellschaftsmoralische Konsens bekannt wäre. Das zeigt sich darin, dass in der seminaristischen Lehrerausbildung vor 1926 das Berufsethos lediglich eine Sammlung von präzise formulierten Vorschriften war, die die Stabilität der jeweiligen geistigen und politischen Staatsverfasstheit im Blick hatten. Anzumerken ist auch, dass von Frauen ein höheres Idealbewusstsein verlangt wurde als von ihren männlichen Kollegen (REKUS 1987, 5; PÖGGLER 1994, 76).

- (1) Das Lehrerethos in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik sah erzieherisches Wissen vom Theoriewissen begleitet. Kompetentes Lehrerhandeln meinte in erster Linie ein kontrolliertes Handeln (KOPP 2002, 107). Idealistisch wurde davon ausgegangen, dass auch eine fachtheoretische Ausbildung persönliche Integrität nicht substituieren kann, was eine starke Fokussierung auf die Lehrerpersönlichkeit (*seine Seele*) begründete (Kap. 2.2.1) (RUTT 1953, 218f.). Als tragende Werte nennt RUTT (1953, 224f.): *Streben danach, zu lehren und zu erziehen, pädagogische Liebe, fachliches Können, Verantwortungsbewusstsein, Zielklarheit, innere Festigkeit, Selbstdisziplin, Ordnung, Geduld, Rücksicht auf die Eigenwelt der jungen Menschen*. OELKERS bewertet die dieser pädagogischen Strömung zugrunde liegende Moralauffassung als naiv und idealistisch sowie religiös

⁸⁷ Zu Irrungen und Wirrungen der NS-Erziehungswissenschaft sowie des ideologisch verbrämten Lehrerethos wird hier nicht explizit Stellung genommen. Einschlägige Publikationen arbeiten diese Zeitspanne unter unterschiedlichen Blickwinkeln auf (z.B. ORTMEYER 2009).

tangiert (1986, 490), was in diversen Tugendkatalogen nachvollzogen werden kann (z.B. DIESTERWEG 1844/1958).

- (2) Das Lehrerethos in der empirischen Pädagogik wurde maßgeblich geprägt von der empirischen Bildungswissenschaft, deren Ziel in der Optimierung der Erziehungswirklichkeit lag. Wissenschaftstheoretisch bestimmten der (*Neo*-)Positivismus sowie kritischer Rationalismus die Art von Wissensgenerierung, z.B. wichen die hermeneutischen Verfahren eher deskriptiven empirischen Verfahren. Die Frage nach der (*normativen*) Wertfreiheit der Wissenschaft erschien virulent (KRÜGER 2009, 43). Die Aufgaben der Pädagogen bestanden zwar immer noch darin, Kultur zu tradieren und junge Menschen zu erzieherischen Zielen zu führen. Der Idealismus der vorigen Epoche ging aber zugunsten eines rationalen, wissenschaftlichen Pädagogikverständnisses zurück (KOPP 2002, 126).
- (3) In den 1960er Jahren kam es zu einer verstärkten Schul- und Staatskritik, die sich in den Bestrebungen nach mehr Basisdemokratie und z.T. antiautoritärer Erziehung manifestierte. Im Vordergrund der pädagogischen Bemühung stand nicht mehr der vollkommene Mensch, vielmehr aber die Analyse von Realitäten der gesellschaftlichen Prägung (FEND 2006, 197f.). Der Lehrerschaft wurde dabei heftig vorgeworfen, die vorliegenden Herrschaftsverhältnisse zu repräsentieren und diese zu stabilisieren (PÖGGELER 1994, 77f.). Insbesondere curriculare Fragen wurden kritisch diskutiert (ROBINSON 1971).

Den Eckstein für eine umfassende Schulreform legte aber *G. Picht*, der sich mit der – wie er sie nannte – deutschen Bildungskatastrophe thesenhaft auseinandersetzte. Seine prophetische Aussage lautete: „Der Ruin der Schule müßte – das ist unausweichlich – zu einem Ruin der Wirtschaft führen. Notstand des Bildungswesens heißt Notstand der ganzen Gesellschaft [...]. Wir brauchen deshalb sofort ein Notstandspro-

gramm“ (PICHT 1964, 43; STEFFENS 2009, 21)⁸⁸. Die allgemeine Ideologiekritik sowie die Formulierung von neuen Bildungszielen wie *Mündigkeit* und *Emanzipation* förderten mit der Zeit die Entwicklung von neuen didaktischen Konzepten, die auf Selbststeuerung und -organisation im Unterricht setzten (z.B. SEMBILL 1999; 2000; 2005).

Auf *Abb. 18* erneut bezugnehmend, kann im Zuge der historischen Betrachtung der pädagogischen Strömungen ein Wandel in den jeweiligen Wertpräferenzen nachvollzogen werden, sodass pädagogisches Ethos als veränderbar gelten muss.

4.2.3 Lehrerberufsethos als Professionsmerkmal und seine Entwicklung

Unter Professionalisierung wird grundsätzlich der Übergangsprozess verstanden, den eine Berufsgruppe hin zum Professionsstatus notwendigerweise durchmacht (*Kap. 2.3.1 und 2.4.3*) (MIEG 2006, 343; SCHWÄNKE 1988, 14). Dieser Vorgang kann sich in mehreren Schritten vollziehen, z.B. müssen bestimmte Aufgaben und Funktionen zu einem Hauptberuf gebildet werden, Berufsverbände entstehen, berufsethische Regelungen werden formuliert etc. (WILENSKY 1972, 205; SCHWÄNKE 1988, 13). Der Beginn der Professionalisierung des Lehrerberufs kann in den 1970er Jahren gefunden werden (DÖRING 1990, 14). Zur Feststellung der Professionalisierung können bestimmte Merkmale herangezogen werden, deren Erfülltsein für einen Professionsstatus spräche. Die Annahme, dass es feste Merkmale sind, die darüber Ausschlag geben, ist nicht unumstritten. Als eine alternative Lesart wäre es ebenfalls möglich zu behaupten, dass ein Beruf, der im Professionalisierungsprozess begriffen ist, schon eine Profession sei, denn die (*logischen*) Übergangs-

⁸⁸ Zusammenfassende Bilanzierungen der in den 70er Jahren des 20. Jh. eingeleiteten Schulreform finden sich unter anderem bei KLAFFKI (1982), VON FRIEDEBURG (1989), FEND (1990) oder VON HENTIG (1990).

schritte sowie die Professionsmerkmale plädieren weder für ein eindeutiges Verständnis des Lehrerberufes als eine Profession noch können sie ihm diesen Status untersagen, zumal es vermutlich eine Einschätzung bleiben muss, welche Merkmale und in welchem Ausmaß erfüllt sein müssen, damit widerspruchsfrei von einer (*Semi-*)Profession gesprochen werden kann (SCHWÄNKE 1988; COMBE/HELSPER 1996, 41; WIMMER 1996; RABE-KLEBERG 1996).

Dabei wird das Professionsethos ganz fest und einhellig als ein wesentliches Kriterium einer Profession gesehen (SCHACH 1987, 64; SCHWÄNKE 1988, 25ff.; SCHWENDENWEIN 1990, 361ff.; KURTZ 1997, 131; 2002, 49; COMBE/HELSPER 2002, 30; LANGER 2004, 65). CAMPBELL behauptet sogar, dass keine Profession ohne einen ethischen Code auskommen könne (2003, 107). Festzuhalten wäre hier die Notwendigkeit, das Berufsethos auf irgendeine Weise zu explizieren. Um idealistische Verbrämungen zu umgehen und Raum für individuelle Ethosausprägungen zu belassen, müsste ein zumutbares Professionsethos oder eine Sammlung berufsethischer Standards als Ehrenkodex realistisch und weit genug von den Lehrerverbänden und beteiligten Ausbildungsstätten formuliert werden (GLÖCKEL 1994, 64; OELKERS 1986, 487). Allerdings scheint mit der Akademisierung des Lehrerberufs die Beschäftigung mit berufsmoralischen Fragen eine Aufgabe zu sein, die verstärkt in der zweiten Phase der Lehrerbildung angesiedelt ist (REKUS 1987, 5; RICHTER 1990, 26).

Für die Lehrerbildung existieren bereits elaborierte Kataloge, die mit der Etablierung des *Neuen Steuerungsmodells* zu erreichende Kompetenzen von angehenden und gewordenen Lehrern zusammenfassen (TERHART 2002, 7). HELMKE (2009, 144ff.) stellt synoptisch eine ganze Reihe von verschiedenen Standards vor, als da sind: Standards der INTASC (*Interstate New Teachers Assessment and Support Consortium*), Professionsstandards der PHZ Schwyz, Standards for Teaching des NBPTS (*National Board for Professional Teaching Standards*), Principles and Standards für

Schulmathematik des NCTM (*National Council of Teachers of Mathematics*), Konzept der Standards der Lehrerbildung von OSER (1997a; 1997b) und Standards des Lehrerhandelns der KMK (2004). Mit der Formulierung von Standards wird festgemacht, was die Absolventen nach dem ersten und was nach dem zweiten Staatsexamen wissen und können sollten. Diese Standards werden wiederum von den Vorstellungen über den *guten* Lehrer deriviert, als Kompetenzen formuliert und in die Lehrerausbildung eingebettet sowie als operativ-prozedurale Routinen neben dem Fachstudium oder normativen Orientierungen einstudiert (OSER 1996, 235; TERHART 2002, 10ff.; TENORTH 2006, 590; WARWAS 2012, 64), z.B. vermittelt schulpraktischer Studien mit anschließender reflexiver Auseinandersetzung mit der berufspraktischen Sozialisation (HABEL 2006, 78f.; SEIFRIED/TRESCHER 2007). Denn die Fragen der Legitimation, Orientierung und Rechtfertigung professioneller Handlungen klären sich nicht allein mithilfe professioneller Expertise. Vielmehr müssen berufsbezogene Wertüberzeugungen reflektiert werden (LANGER 2004, 56). Schließlich bildet sich ein professionelles Ethos nicht beiläufig während der Fachausbildung aus. Eine bessere Verzahnung der einzelnen Phasen der Lehrerbildung ist darum insofern von Bedeutung (REKUS 1987, 4; EBKE/KLIEMANN 2006, 158), als Lehrer neben fachlichen auch weitreichende erzieherische Aufgaben wie Moral- und Werteeziehung übertragen bekommen, z.T. ohne dafür ausgebildet zu sein (OSER 1996, 240f.; CLOER/KLIKA/KUNERT 2000, 38). Zusammen mit der Frage nach der Lehrerbildung, die im Hinblick auf fachliche und didaktische sowie wissenschaftstheoretische Fragen nicht einmütig begriffen wird (SEMBILL 2007), fällt es schwer, im Sinne der Profession ein wertbezogenes Lehrerethos nicht als bloße Umkehrung bekannter Defizite zu formulieren und es administrativ als verbindlich festzulegen

(SCHACH 1987, 67; VON HENTIG 2000; TERHART 2000a, 82f.; OELKERS 2000, 140).⁸⁹

4.3 Darstellung ausgewählter Lehrerethoskonstrukte

Aus allgemeinen Überlegungen zu einem Lehrerethos wurden auch konkrete Versuche unternommen, ein Ethos verbal in Worte als Maßstab und Orientierungshilfe (*Kap. 4.3.1* und *4.3.2*) oder philosophisch als Idee (*Kap. 4.3.3*) sowie prozessual als Entscheidungsparadigma (*Kap. 4.3.4*) zu fassen. Im Folgenden wird lediglich eine Auswahl dieser Versuche vorgestellt, die zugleich auch die prominenteste ist. Der generellen Deskription des jeweiligen Ansatzes folgen eine konzise Werteextraktion sowie kritische Anmerkungen. Es kann ergo gezeigt werden, dass stets Werte hinter den formulierten *Ethoi* stehen.⁹⁰

4.3.1 Sokratischer Eid als idealistisches Ethos

Ein Eid vermag es, eine starke Wirkung zu entfalten, wenn es darum geht, die Verbindlichkeit eines Versprechens zum Ausdruck zu bringen oder die Wahrhaftigkeit von Aussagen zu beteuern (VON HENTIG 1992, 114). Das Lehrerethos – hier als Eid formuliert – soll nicht darüber hinwegtäuschen, man könne ihm jederzeit tadellos nachkommen. „Er will nicht zu Selbsttäuschung, zu einer weiteren «idealistischen Lüge» verführen“. So stellt sich VON HENTIG vor, dass Lehrerinnen und Lehrer bei ihrer Einstellung diesen Eid sprechen, wobei es in aller Freiwilligkeit

⁸⁹ Bei der Abgrenzung von domänenspezifischen Aufgabenfeldern und Fragestellungen besteht immer die Gefahr, eine rudimentäre Professionsethik zum Zuge kommen zu lassen und die sonst schon sehr diversifizierte allgemeine Ethik noch weiter durch ein neues Anwendungsfeld einzuschränken (KLUXEN 2006, 59).

⁹⁰ Diese Vorgehensweise kann über die Fächergrenzen nachgezeichnet werden. So werden z.B. auch für naturwissenschaftliche Disziplinen ebenfalls Ethosansätze formuliert (DIKOW 1985; SAXLER/NEUMANN 1985).

geschehen soll (2003, 258, *Hervorhebung i. O.*). Folgende Überlegungen sieht der Sokratische Eid⁹¹ vor (VON HENTIG 1992, 114):

„Als Lehrer und Erzieher verpflichte ich mich, die Eigenheit eines jeden Kindes zu achten und gegen jedermann zu verteidigen; für seine körperliche und seelische Unversehrtheit einzustehen; auf seine Regungen zu achten, ihm zuzuhören, es ernst zu nehmen; zu allem, was ich seiner Person antue, seine Zustimmung zu suchen, wie ich es bei einem Erwachsenen täte; das Gesetz seiner Entwicklung, soweit es erkennbar ist, zum Guten auszulegen und dem Kind zu ermöglichen, dieses Gesetz anzunehmen; seine Anlagen herauszufordern und zu fördern; seine Schwächen zu schützen, ihm bei der Überwindung von Angst und Schuld, Bosheit und Lüge, Zweifel und Mißtrauen, Wehleidigkeit und Selbstsucht beizustehen, wo es das braucht; seinen Willen nicht zu brechen – auch nicht, wo er unsinnig erscheint; ihm vielmehr dabei zu helfen, seinen Willen in die Herrschaft seiner Vernunft zu nehmen; es also den mündigen Verstandesgebrauch zu lehren und die Kunst der Verständigung und des Verstehens; es bereit zu machen, Verantwortung in der Gemeinschaft zu übernehmen und für diese; es auf die Welt einzulassen, wie sie ist, ohne es der Welt zu unterwerfen, wie sie ist; es erfahren zu lassen, was und wie das gemeinte gute Leben ist; ihm eine Version von der besseren Welt zu geben und Zuversicht, daß sie erreichbar ist; es Wahrhaftigkeit zu lehren, nicht die Wahrheit, denn «die ist Gott allein».

Damit verpflichte ich mich, so gut ich kann, selber vorzuleben, wie man mit den Schwierigkeiten, den Anfechtungen und Chancen unserer Welt und mit den eigenen immer begrenzten Gaben, mit der eigenen immer

⁹¹ Der Sokratische Eid für Lehrer lehnt sich ideell an den Hippokratischen Eid an, den die Mediziner bei der Approbation leisten (WISCHER 2010, 26).

gegebenen Schuld zurechtkommt⁹²; nach meinen Kräften dafür zu sorgen, daß die kommende Generation eine Welt vorfindet, in der es sich zu leben lohnt und in der die ererbten Lasten und Schwierigkeiten nicht deren Ideen, Hoffnungen und Kräfte erdrücken; meine Überzeugungen und Taten öffentlich zu begründen, mich der Kritik – insbesondere der Betroffenen und Sachkundigen – auszusetzen, meine Urteile gewissenhaft zu prüfen; mich dann jedoch allen Personen und Verhältnissen zu widersetzen – dem Druck der öffentlichen Meinung, dem Verbandinteresse, dem Beamtenstatus, der Dienstvorschrift –, wenn sie meine hier bekundeten Vorsätze behindern. Ich bekräftige diese Verpflichtung durch die Bereitschaft, mich jederzeit an den in ihr enthaltenen Maßstäben messen zu lassen.“

Aus dem Sokratischen Eid lässt sich eine Reihe von geforderten Werthaltungen des Lehrers herauslesen: Schon der flüchtige Blick auf die Textpassagen zeigt, dass ein besonderes Augenmerk auf den Wert *Fürsorge* gelegt wird. Der Lehrer kümmert sich um seinen Zögling und achtet auf seine psycho-physische Integrität. Aspekte des *Respekts* spielen ebenso eine enorme Rolle. Als typisch pädagogische Werte sind *Erziehung* und *Förderung* auszumachen. Es obliegt dem Lehrer, seine Schüler für die Herausforderungen der sie umgebenden Welt vorzubereiten. Ebenso wird seine Rolle als *Vorbild* direkt angesprochen.

WISCHER (2010, 28f.) zeigt kritisch auf, dass der Sokratische Eid in seinem Duktus den Lehrern unterstellen muss, auch anders zu handeln resp. handeln zu können. Zudem ist anzuzweifeln, dass insbesondere jene Lehrer, die diesen hehren Idealen nicht entsprechen, plötzlich zu einem Umdenken bewegt werden (GLÖCKEL 1994, 65).

Auch wird immer nur vom Kinde im Singular gesprochen, was realiter Wertkonflikte nach sich ziehen muss. Zu kritisieren ist ebenso die

⁹² Bezüglich des eigenen Vorbilds apostrophiert z.B. MÄRZ auch den Humor als eine Eigenschaft, die nicht nur eine besondere menschliche Reife markiere, sondern auch im Erzieherethos von grundlegender Bedeutung sei (1994).

übermäßige Konzentration auf das Erzieherische schlechthin, wobei die Frage nach ethischen Maßstäben offen bleibt. Der Eid stellt ferner unmissverständlich klar, dass Lehrer in der Ausübung ihrer Rolle persönlich herausgefordert sind und einer berufsethischen Bindung bedürfen. Intentionell lenkt es jedoch von der Gesamtverantwortung der Schule ab, denn das Berufsethos der Lehrkräfte kann sich nicht losgelöst von der Schulverfassung entfalten – individuelle Selbstverpflichtungen und -kontrollen griffen laut FAUSER hierbei zu kurz (1992, 115). Auch wenn der Denkanstoß ein notwendiger sei, genüge er den Anforderungen eines pädagogischen Berufsethos nur bedingt (ebd., 115).⁹³ Generell können Selbstverpflichtungen sinnvoll sein, insbesondere aber die realistischen. Hier handelt es sich jedoch um eine heroische Überhöhung von Ansprüchen und Möglichkeiten der Lehrer. Insbesondere könnte ein idealistisches Ethos die engagierten Lehrer überfordern – mit Burnout als Folge (GLÖCKEL 1994, 65). Hiermit erweist sich ein solcher Eid als ungeeignet für den beruflichen Alltag der Lehrer, nicht zuletzt seiner Idealisierung wegen und weil ihm eine schultheoretische Fundierung fehlt (ERNST 2001, 141; EBKE/KLIEMANN 2006, 150).

4.3.2 Partikulares Lehrerethos

Bildungspolitische und gesellschaftliche Gegebenheiten des 20. Jh. veranlassten GIESECKE, Reduktion und Konzentration schulischer Ansprüche zu fordern (1985, 145), dieweil immer weitreichendere Aufgaben an die Schule vonseiten der Gesellschaft delegiert werden (GIESECKE 2001, 180), was auch die Gefahr der Deprofessionalisierung in sich berge (ebd., 193). Diese Forderung ist dem Umstand der Partikularität ge-

⁹³ RICHTER (1990, 25) stellt z.B. fest, dass man an den realen Lebens- und Arbeitsbedingungen von Lehrern anknüpfen muss, um eine wie auch immer geartete Wende in der Diskussion eines Lehrerethos einzuleiten. Alle Appelle und Bekenntnisse zur berufsethischen Orientierung sind seines Erachtens von Anfang an defizitär, wenn keine schulischen Veränderungen parallel einhergehen.

schuldet gewesen, denn die Schule stellt offensichtlich nur einen bestimmten Ausschnitt des Lebens eines Zöglings dar. Nicht ausgeschlossen ist auch, dass es sich womöglich nicht einmal um den wichtigsten Sozialisationsort handelt, wenn man weitere schulexterne Sozialisationsorte berücksichtigt (GIESECKE 1985, 145; 2003, 10f.). Das Postulat Bildung statt Erziehung kann laut GIESECKE im Bildungsauftrag nur dann zur Geltung kommen, wenn der Unterricht entrechtlicht und die zwangsläufige Koppelung von Schulabschluss an soziale Berechtigungsmomente aufgehoben würden (1985, 145). Dafür müsste sich die Schule wieder auf das besinnen, was ihr Dasein als Institution berechtigt: Sie soll zwischen dem Kind und seiner Umwelt eine produktive Interaktion ermöglichen, was gerade in einem von Massenmedien produzierten Überangebot an Informationen, welches mitunter zu einem gewissen Grad an Desinformiertheit führt, schwierig ist, und kategoriale Lichtungen anbieten, um die herum sich adäquate Wertvorstellungen bilden lassen (GIESECKE 1985, 143). Eine solche Engführung resp. Konkretisierung des pädagogischen Aufgabenbereichs würde zumindest im Ansatz die Herausbildung eines Berufsethos ermöglichen.

Der zweite Baustein seines Berufsethos manifestiert sich im Tatbestand pädagogischer Lernhilfe, denn professionelle Lehrer sind Lernhelfer, die ihren Beruf zielorientiert und durchdacht ausüben können. Mit ihnen vermag der Educand zu lernen, weil sie über Wissen verfügen, das anderen fehlt, wobei sie zugleich fähig sind, mit diesen anderen eine fruchtbare Lerngemeinschaft zu bilden (GIESECKE 1986, 206). Das Konzept des Lernhelfers bleibt letztlich auch partikular. Partikular sind in diesem Sinne auch die moralischen Ansprüche (GIESECKE 1990, 21). Ohne Begrenzung gliche das Berufsethos einer Moral ohne Professionalität, was eine allgegenwärtige Erziehung als Prämisse voraussetzen würde. Dies findet jedoch in der Schule statt. In allen anderen Fällen, wo noch erzogen wird, handle es sich um historische Rückzugsgefechte (GIESECKE 1990, 22; 2003, 15f.).

Wenn aber die Schüler danach gefragt werden, wer für sie ein *guter* Lehrer sei, lautet es: Er/Sie soll das Fach beherrschen, es gut erklären oder beibringen können und auch ansonsten nett sein (ebd., 24). Das von GIESECKE (1997, 272; 2001, 182) letztlich als Reaktion auf den Sokratischen Eid auf der Suche nach dem *guten* Lehrer vorgeschlagene Berufsethos als Minimalanforderung lautet wie folgt:

„Als Lehrer und Erzieher verpflichte ich mich, die Eigenart eines jeden Kindes zu achten; seine Gefühle und seine Erfahrungen zu respektieren; seine Stärken zu unterstützen und ihm zu helfen, seine Schwächen zu akzeptieren oder zu überwinden; seine Anlagen herauszufordern und zu fördern; es zur Erfüllung seiner Pflichten anzuhalten und zu versuchen, es von deren Notwendigkeit zu überzeugen; ihm zu helfen, sich durch Lernen weiter zu entwickeln und seine Probleme lösen zu können; meinen Erfahrungsvorsprung nicht zu mißbrauchen z. B. zu Agitation und Indoktrination; meine beruflichen Kenntnisse und Fähigkeiten zu verbessern.“

Inhaltlich werden das Lehrer-Schüler-Verhältnis, die Lehrerpersönlichkeit und die Berufsauffassung, z.B. Pflichterfüllung sowie verantwortliches Handeln vor dem Hintergrund eigener Erfahrung- und Kenntnisvorsprünge, fokussiert. Mit der Achtung der Eigenart des Schülers wird ein zentraler pädagogischer Wert angesprochen. Inwiefern es einem Lehrer gelingen kann, die Eigenart eines jeden Schülers gleichermaßen zu beachten, bleibt zunächst ungeklärt. Respekt, Förderung, Hilfsbereitschaft etc. sind die hier zusätzlich angesprochenen Werthaltungen, die einen Lehrer ausmachen sollten.

GIESECKE äußert jedoch eine allgemeine Kritik an den das Berufsethos umgebenden bildungspolitischen Rahmenbedingungen: „*Niemand außer vielleicht den Schülern will eine wirkliche Professionalität oder gar eine darüberhinausgehende Berufsethik* des Lehrers, – außer natürlich in Sonntagsreden. In unserem Schulsystem ist Professionalität Privatsache“ (1990, 24, *kursiv i. O.*). Natürlich ist dem entgegenzuhalten, dass sich

seit PISA in Forschung und Praxis etliches geändert hat (KMK 2004; HELMKE 2009). Alles in allem schlägt GIESECKE einen dem Sokratischen Eid sehr ähnlichen Modus eines Lehrerethos vor. Er formuliert zusätzlich etwa 20 Anforderungen an den guten Lehrer, die nicht minder idealistisch wirken. Denn auch diese Ausführungen sind idealisierende und z.T. verklärende Sollensforderungen (2001, 221f.).

4.3.3 Begründung eines generischen Ethosverständnisses

Zur fraglichen Phänomenologie des pädagogischen Ethos äußert sich KONRAD (1986), indem er zunächst zwei seines Erachtens hinsichtlich des Erkenntnisproblems missverständliche Aussagen zum Ethos differenziert: Ob es ein Ethos *gibt* oder nicht *gibt*, ist eine bekannte und nach wie vor spannende ontische Frage eines alten philosophischen Streits zwischen Dogmatismus und Skeptizismus (KONRAD 1986, 547; SOLDATI 1999, 1010f.; ULRICH 2008, 40f.).

Beiden Aussagen wird zur Last gelegt, von falschen Prämissen auszugehen. Die Aussage, die die Existenz des Ethos behauptet, geht davon aus, dass es ein Ethos unbedingt und unabhängig von Denken und menschlichen Interessen geben kann/muss, wobei ein solches Ethos zugleich erkennbar, begründbar sei und dem Wissenschaftlichkeitsanspruch theoretischer Vernunft genüge. Auf der anderen Seite wird mit einer gegensätzlichen Position eine Antinomie postuliert. Zur Hybris beider Aussagen gehört, dass das Individuum als Maß aller Dinge insofern gesetzt wird, als mit der ersten Aussage Erkenntnisgrenzen willkürlich überschritten werden und mit der zweiten Aussage die Erkennbarkeit von Dingen zum einzigen Maßstab erhoben wird. Auf diese Weise würde das Ethos vernichtet, sofern seine Existenz behauptet würde, weil es als nicht Gegenstand der theoretischen Vernunft ontologisch lediglich ein Bestimmungsgrund des Handelns sei (KONRAD 1986, 548). Durch seine konzeptionelle Nähe zu den Werten ist das Ethos kein Gegenstand

der Erkenntnis und darum *ist* es nicht, sondern es *soll sein*. Als Seinsolgendes und als Bedingungsgrund des Handelns bleibt Ethos aber Gegenstand praktischer Vernunft (ebd., 549).

Somit ist das Wesen des Handelns zu bedenken, das als Kausalität des Willens per definitionem schon frei sein muss, um als wertvoll begriffen zu werden. Wenn das Ethos nicht etwas der Erkenntnis phänomenologisch Gegebenes ist (STRÖKER 1999, 1013f.; BLUME 2003b, 531f.), kann es nur noch etwas in Freiheit dem Denken Aufgegebenes sein. Die Freiheit des Ethos als seine bestimmende Eigenschaft macht es überhaupt möglich, im Sinne dieses nicht durch die Erkenntnis von jemand vereinnahmten Ethos zu handeln und davon zu sprechen (LOTZ 1963, 146f.; KONRAD 1986, 550; LUMER 1999, 536). Durch die je unterschiedlichen Handlungsweisen als Interpretationen des Ethos von dem Ich und dem Anderen wird ein Ort abgegrenzt. Dieses Terrain ist insbesondere in der Pädagogik, im Lehrerhandeln schon je gegeben, weil man sich mit dem Denken des Anderen (*Zöglings, Educanden*) auseinandersetzen muss. Abgesteckt wird dieses Terrain durch vier konstituierende Momente, die schon bei der Beschreibung des Handelns in ähnlicher Weise dargestellt wurden (*Kap. 3.2.3*). Diese vier Konstituenten sind Fraglichkeit, Verantwortung, Selbstvergessenheit und Selbstkonstituierung (KONRAD 1986, 551f.).

Am Beispiel des Grundprinzips der Entwicklung geplanten Handelns nach SEMBILL (1992, 109f.) soll die Praktikabilität dieses Ethos aufgezeigt werden: Die zu bedenkende Position des Anderen führt unweigerlich in einem Soll-Ist-Abgleich zu einer möglichen Diskrepanz. Im Falle eines festgestellten Problems wird eine Antwort zu eruieren sein, die sich in einer verantwortlichen Problemlösung entäußern soll. Die Prüfung von Handlungsalternativen, von möglichen Operatoren und Methoden führt zur Abwägung von Folge- und Nebeneffekten. Im Falle einer negativen Folgenabschätzung wird eine Handlung gemieden, indem eine weitere Reflexionsschleife eingebaut wird. Die Vermeidung von einer vielleicht

naheliegenden, aber für sich selbst und den Anderen nicht zufriedenstellenden Lösung drückt dabei einen gewissen Selbstverzicht aus und eröffnet die Möglichkeit für eine ausgewogenere, besonnenere Handlungsoption (LUMER 1999), die als Handeln und die damit verbundenen Effekte wiederum als selbstkonstituierende Stellungnahme zu werten ist.

Das hier vorgestellte Ethos markiert lediglich einen gesteckten Rahmen. Konkrete Werthaltungen, z.B. Gerechtigkeit, Wahrheit, Geduld etc., die die Handlungssituation und -entscheidungen zu bewerten helfen, können dem Rahmen hinzugefügt werden. Ihre tatsächliche Setzung ist jedoch eine Aufgabe des Denkens (KONRAD 1986, 553; MERKER 1999, 1600). In der Tat erscheint diese Ethoskonstruktion als geeignet, um die fehlende Offenheit und idealistische Überhöhungen⁹⁴ von den sonst als Tugendkataloge formulierten Ethoskonstruktionen zu beheben. Allerdings ist die Annahme einer noch so minimalen Ethoskonstante, die aus vier Konstituenten besteht, insofern zu kritisieren, als sie sich als etwas dem Denken Aufgegebenes zwar gemäß praktischer Vernunft primär auf das richtet, was das Handeln hervorzubringen hat, aber zugleich auch empirischen Wahrheitskriterien unterliegt, womit sie auch zum Gegenstand philosophischer Reflexion theoretischer Vernunft wird. Dergleichen bleiben die Fragen nach dem Träger und der Tragweite der pädagogischen Verantwortung unterbelichtet (GÖBLING 2000, 43f.).

4.3.4 Prozessuales Lehrerethos

OSER verknüpft seine Überlegungen zum Berufsethos, das er auch professionelle Moralität nennt, mit der Feststellung, dass das moralische

⁹⁴ Idealistische Überhöhungen von bestimmten Tugenden sind keine neuerliche Erscheinung und zugleich ein Problem. Das Resultat derartiger Tugendpostulate bewirkt das Gegenteil des Gewünschten, denn eine undifferenzierte Zeichnung eines *guten* Menschen (Lehrers) erfreut sich zwar hoher Zustimmung allgemein, verliert jedoch die Beschaffenheit, ein realistisches Ausrichtungsmoment zu sein (HERCHERT 2006, 39).

Handeln im Beruf jenseits der festgelegten Regeln und Handlungsvorschriften seine Geltung aufweist (2009, 389). Es ist ein Leichtes, Angehörigen des Lehrerberufs allgemeingültige moralische Normen zu rezipieren, z.B. *du sollst nicht töten oder stehlen* etc., indes doch die erheblichen professionstheoretischen Fragen ebenjene Grauzone betreffen, die nicht oder kaum durchreguliert ist. Das erste Kriterium des Berufsethos liegt ergo im Umgang mit dem, was jenseits des Erlaubten liegt (OSER 2009, 390), d.h. moralische Überlegungen werden dort bedeutsam, wo sie noch in keinem regulierten Kanon von Handlungsempfehlungen oder -maximen zusammengefasst sind (ebd. 2009, 391). Das zweite Kriterium ist der Inhaltsbezug: Moralität ist immer gegenstandsbezogen und davon ausgehend auf konkretes Handeln oder Unterlassen der Handlung, einen Verzicht oder eine Abmachung ausgerichtet. Das dritte berufsethische Kriterium liegt in der Doppelfunktion (BECK 2008, 44; OSER 2009, 391) der Moral (*Kap. 2.4*). Diese Splittung des Ethos, der daraus folgenden Gesinnung und des identitätsstiftenden Selbstverständnisses in die Idee eines *guten* Menschen und die Idee eines *guten* Lebens (ULRICH 2008, 37), also eine innere und äußere Effizienz (OSER 2009, 391), ist bereits thematisiert worden (*Kap. 2*). Folglich kann Ethos von einer gesellschaftlichen sowie der individuellen Warte aus betrachtet werden. Ohne hier auf die einzelnen Modelle der Professionsmoral einzeln einzugehen (*Kap. 4.2.1*), resümiert OSER (2009, 397), dass lediglich das Ethosmodell des realistischen Diskurses die angesprochenen drei Merkmale integriert.

Bevor jedoch auf den realistischen Diskurs⁹⁵ und seine Prozessdimension eingegangen wird, sollen ein paar Schritte rückwärts gemacht werden, um die wertbehafteten Grunddimensionen des Ethos und seine Entscheidungsebenen und -typen zu schildern. Grundsätzlich handle es

⁹⁵ Das von OSER (1996) vorgestellte Prozessmodell und das darin enthaltene diskursive Ethos, das auf Kommunikation setzt, hat seine Wurzeln in der Diskursethik von HABERMAS (1991; 1995a; 1995b).

sich beim Lehrerethos um Entscheidungen, die Lehrer zu treffen haben. Dabei geht es um unterschiedliche, teils auch konträre Werthaltungen. Aus der Abwägung aller persönlichen und sozialen Konsequenzen werden bei der Entscheidungsfindung optimale Lösungen gesucht, wobei diejenigen Kognitionen dem Ethos zugeordnet werden, welche dann bestimmte Wertaspekte ansprechen (OSER/ZUTAVERN/PATRY 1990, 230). Werte wie Gerechtigkeit, Wahrhaftigkeit, Verantwortung, Fürsorge, Engagement beeinflussen diese Entscheidungen (Abb. 19).

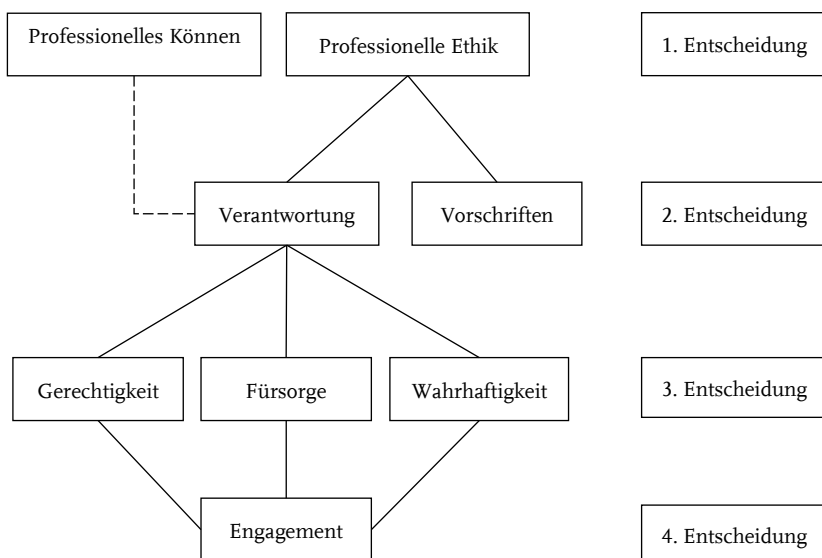


Abbildung 19: Entscheidungsbaum in antagonistischen Situationen (OSER 1996, 236)

OSER (1996, 236) entwickelte also ein Verfahren, das auf Entscheidungen in antagonistischen Situationen aufgebaut ist. Da das pädagogische Handeln insbesondere auf der Ebene der dritten Entscheidungsstufe festzumachen ist (BAUER 2007, 68), interessieren die dort zum Tragen

kommenden Arten der Entscheidungsfindung (OSER/ALTHOF 1996, 103ff., *kursiv i.O.*; OSER 1996, 237f.):

- (1) *Vermeidung*: Entscheidungen und Verantwortung werden generell gemieden.
- (2) *Absicherung oder Delegieren*: Die professionelle Verantwortung wird auf Dritte abgewälzt (Rektor, Psychologen, Eltern oder Kollegium).
- (3) *Unilaterale Entscheidungsfindung*: Die Lehrkraft entscheidet allein, sich auf eigenen Erfahrungsfundus stützend und von einem ihr wichtigen Wertaspekt leitend.
- (4) *Diskurs-1*: Unterschiedliche Instanzen, die im Prinzip auch Verantwortung übernehmen könnten, fürsorglich und ehrbar sind, werden konsultiert, aber die Entscheidung trifft letztlich die Lehrkraft.
- (5) *Diskurs-2*: Der vollständige Diskurs dient als Grundlage des beruflichen Ethos und erfüllt alle Anforderungen: *Partizipation an Entscheidungsfindung, Unterstellung von Reflexionskompetenz, Umsetzung einer Lösung, Engagement für eine Lösung, Bewußtsein der erforderlichen Verantwortung.*⁹⁶

Das ausformulierte, auf dem *Diskurs-2* basierende Berufsethos (OSER/ZUTAVERN/PATRY 1990, 233f., *Hervorhebungen i.O.*) lautet wie folgt:

- (1) „Der Lehrer übernimmt die Verantwortung für das Wohlergehen und für die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung jedes einzelnen Schülers. Er fühlt sich dem Finden einer gerechten Lösung bei widersprüchlichen Interessen im Schulleben verantwortlich. Er ist nicht in erster Linie an funktionaler Effektivität interessiert, an der Vermittlung von Wissen oder einer reibungslosen Kommunikation. Aus diesem Grunde ist eine Bewertung des beruflichen Handelns nicht angemessen, wenn sie nur auf fachlichen Kriterien beruht.

⁹⁶ Der Gesamtüberblick der Diskurselemente der fünf Entscheidungsfindungsmodelle findet sich bei OSER/ALTHOF (1996, 111).

- (2) Ein diskursorientierter Lehrer definiert den Bereich seiner Verantwortung sehr weit. Wir gehen davon aus, daß ein tieferes Verständnis von Berufsverantwortung im Lehrprozess durch Handeln deutlich wird, und nehmen gleichzeitig an, daß ein «hochethischer» Lehrer sich genauso stark für das Schulleben in seiner Gesamtheit und für die Rahmenbedingungen der Schule wie auch für den Unterricht im Klassenzimmer verantwortlich fühlt.
- (3) Die Definition der eigenen Verantwortung als Lehrer in der soeben umrissenen Weise sollte zu einem Engagement in Bezug auf die Erfüllung der freiwillig eingegangenen Verpflichtungen führen. Dies ist die Handlungsseite des Berufsethos. Wir nehmen an, daß hochethische Lehrer alles tun, um die als richtig erachteten Lösungen beruflicher Konflikte umzusetzen. Im Falle des Scheiterns sind praktische Erklärungen (Entschuldigungen oder Rechtfertigungen) zu erwarten, die eine mögliche Diskrepanz zwischen dem zu erwartenden berufsverantwortlichen Handeln und dem tatsächlichen Verhalten nicht leugnen, sondern diese offen ansprechen. Wir schlagen dies als einen Ausgangspunkt für eine angemessene Untersuchung der Beziehung zwischen den berufsethischen Urteilsprozessen der Lehrer und deren Berufsverhalten vor.
- (4) Bei der Lösung solcher Aufgaben und Konflikte zieht der diskursorientierte Lehrer die Standpunkte aller Parteien in Betracht. Er setzt bei allen Personen, einschließlich der Schüler, ein grundlegendes Verantwortungsgefühl voraus.
- (5) Um solche Verantwortlichkeiten zu koordinieren, fühlt sich der Lehrer mit einem tiefen Verständnis von Berufsverantwortung für die Einleitung eines partizipatorischen Prozesses verantwortlich, in den alle betroffenen Parteien einbezogen werden.“

Der vollständige Diskurs vollzieht sich praktisch in vier Schritten (OSER 1996, 238f., *Hervorhebungen, kursiv i. O.*; OSER/ALTHOF 1996, 111f.):

- (1) „Die Lehrperson muß den Unterricht unterbrechen und einen «runden Tisch» schaffen.“
- (2) „Die Lehrperson muß den Austausch von Informationen über Verletzungen, Bedürfnisse, Notwendigkeiten, Ängste etc. garantieren und sich selbst daran beteiligen“.
- (3) „Die Lehrperson muß den Koordinationsprozeß der Balancierung explizit machen und die Präsupposition der Balancefähigkeit praktizieren. Sie muß also den Schülern durch ihr Verhalten zeigen, daß sie daran glaubt, daß diese nachdenken können, Verantwortung übernehmen und engagiert handeln können“.
- (4) „Die Lehrperson muß glauben, daß die gefundene Lösung die im Augenblick moralisch beste ist, auch wenn sie vom Erwachsenenstandpunkt aus eine andere Meinung hat. Sie muß also einwilligen in die Unvollkommenheit der praktizierten Moral, wenn alle um eine gute Lösung wirklich gerungen haben“.

Schlussendlich wird klar, dass mit dem Berufsethos nur die Haltung von Lehrern zu konfliktträchtigen Situationen, wie sie vor allem im Erziehungsprozess auftreten, gemeint sein kann (OSER/ALTHOF 1996, 99f.). Die Konzentration allein auf moralische Fragestellungen in der Lehrerpraxis erfasst lediglich eine Facette des hier diskutierten Ethosverständnisses, dem Werthaltungen zugrunde liegen, die sowohl moralisch als auch nicht-moralisch sein können und eine andere Bandbreite pädagogischen Handelns abdecken. Das prozessuale Berufsethos von F. K. Oser kann darum tendenziell mit einer berufsethischen Konzeption verglichen werden (OSER 2009, 397).

ALTHOF/OSER sehen zwischen der Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit und dem Lehrerethos eine gewisse Verwandtschaft, jedoch keine Kongruenz (1998, 156). Die Lehrkraft muss selbst über hohe moralische Urteilsfähigkeit verfügen; wissen, wo ihre Schüler in der moralischen Entwicklung stehen, um diese mit geeigneten Methoden fortzuentwi-

ckeln.⁹⁷ Dem Modell moralischer Urteilsfähigkeit liegt die kognitiv-entwicklungsorientierte Theorie des Moralerwerbs von *L. Kohlberg* zugrunde (COLBY/KOHLBERG 1987, 18f.). Sollen die Stufen der Moralentwicklung plausibel nachvollzogen werden, müssen sie in den größeren Kontext der Entwicklung der gesamten Persönlichkeit gestellt werden (KOHLBERG 2001, 35).⁹⁸ Moralentwicklung als Entwicklung moralischer Vernunft (KELLER 2005, 151) oder der moralischen Einstellung geht mit der Genese logischen Denkens von Stufe zu Stufe progressiv mit (KOHLBERG 2001, 151; MOKROSCHE 2009, 37), was auf eine Reziprozität zwischen Moral und Logik schließen lässt (KOHLBERG 2001, 36). So beschreibt KOHLBERG (2001) sechs Stufen der Moralentwicklung auf drei Niveaus, welche sind: präkonventionell, konventionell und postkonventionell. Den Anstoß zum Übergang zur nächsthöheren Stufe gibt dabei das so genannte Disäquilibrium (*Ungleichgewicht*), das mit der Bewältigung moralischer Dilemmata einhergeht (PIAGET 1972; DUBS 2009, 383ff.; MOKROSCHE 2009, 37).⁹⁹ Zur Umsetzung eines vollständigen Diskurses nach *F. K. Oser* bedarf der Lehrer einer entwickelten moralischen Urteilsfähigkeit.

Aufgrund der von ALTHOF/OSER ausgeführten Unterschiede beider Ansätze wurde das prozessuale Lehrerethos weiters nicht im Zusam-

⁹⁷ Um das professionsmoralische Verfahren zu erlernen, schlägt OSER fünf Aspekte vor, die besondere Beachtung verdienen: Erstens müssen Fallbeispiele als Interviews oder als Videosequenzen vorliegen, die von Fall zu Fall komplexer werden. Zu wählen sind zweitens induktive und deduktive Verfahren, um drittens Fälle ohne und mit theoretischer Fundierung analytisch und kritisch zu bearbeiten. Viertens werden künstliche Fälle im Weiteren durch die Auseinandersetzung mit realen Fällen im Klassenzimmer ersetzt und im letzten Schritt evaluiert (1996, 242).

⁹⁸ Vor diesem Hintergrund kann eine geistige Verwandtschaft zu PIAGETS (1972) Stufen der Sprach- und Intelligenzentwicklung, die gleichsam parallel erfolgen, nachgezeichnet werden (KELLER 2005, 151).

⁹⁹ Im Zuge der Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit werden wiederum die Schüler mit moralischen Dilemmata konfrontiert. In der Bearbeitung von Dilemmata haben sie einen Standpunkt zu vertreten und diesen zu überprüfen (DUBS 2009, 383ff.). Dabei geht es nicht darum, die Werturteile des Kindes an die des Lehrers anzupassen (KOHLBERG/TURIEL 1978, 79f.). Vor diesem Hintergrund erscheint dann ein diskursives Lehrerethos als besonders wünschenswert (LASSAHN 1994, 50).

menhang mit dem Ansatz von *L. Kohlberg* diskutiert (1998, 156ff.) und auch hier wird nicht ferner darauf rekurriert.

4.4 Auswahl empirischer Studien zum Lehrerethos

Grundsätzlich kann konstatiert werden, dass bisher noch wenige empirische Studien zum Gegenstand Lehrerethos, d.h. zu den das Ethos ausmachenden Einstellungen und Verhaltensweisen, vorliegen, die verlässliche Aussagen lieferten. AURIN/MAURER stellen fest, dass das Augenmerk von erfahrungswissenschaftlich ausgerichteten Untersuchungen nicht auf dem Lehrerethos lag resp. liegt (1990, 31). Von Interesse scheinen aber noch weitere anzuregende Studien zu sein, die berufsethische Einstellungen untersuchen, ergo z.B. folgenden Fragen nachgehen: Welche Werthaltungen und deren unterschiedliche Ausprägungen für berufliches Handeln findet man im Allgemeinen vor? Können etwa Typen von berufsethischen Werthaltungen bestimmt werden? (STANDOP 2007, 147; WISCHER 2010, 26). Folgende Studien von *F. Oser*, *K. Aurin* und *M. Maurer* und *M. Bauer* haben einen empirischen Beitrag zum Thema Lehrerethos geleistet. Sie werden im Folgenden vorgestellt und nach einem Raster analysiert. Gefragt wird nach den theoretischen Annahmen, der Forschungsfrage und dem Design der Studie. Es werden einige Ergebnisse kurz referiert sowie die Studien einer allgemeinen Kritik zugeführt.

4.4.1 Ethos und Berufsmoral von Lehrpersonen

In Anlehnung an die strukturelle Entwicklungspsychologie gemäß *J. Piaget* und *L. Kohlberg*, schlagen OSER/ZUTAVERN/PATRY eine Berufsethosdefinition vor, die eine subjektive „Alltagstheorie um die Anwendung einer allgemeinen, epistemischen Kompetenz moralischen Han-

delns“ in einem speziellen Beruf ausmache (1990, 229). OSER/ALTHOF umschreiben das Berufsethos als eine „Haltung der Lehrer zu konfliktträchtigen Themen“, die insbesondere in der Erziehung von Bedeutung ist (1996, 99). Damit distanziert sich OSER ganz bewusst von dem philosophischen Verständnis des Begriffs Ethos. Er meint damit weder die Sitte noch den Charakter noch will er das Ethos als einen Pulk an Gewohnheiten oder tugendhaften Verhaltensweisen verstanden wissen (1998, 9f.). Wie bereits im *Kap. 4.3.4* dargestellt (*Abb. 19*), läuft die Bewältigung konfliktbehafteter Situationen auf die Frage hinaus, auf welche Weise diese in den Griff zu bekommen sind. Vorgeschlagen werden fünf empirisch generierte Modelltypen, die aus der Analyse von 60 Interviews zu diversen moralischen Dilemmata verdichtet wurden: Vermeidung, Delegation, unilaterale Entscheidungsfindung, unvollständiger und letztlich ein vollständiger Diskurs¹⁰⁰ (OSER/ALTHOF 1996, 103ff.; OSER 1998, 65ff.). Nichtsdestotrotz orientiert sich diese Berufsethoskonzeption an ganz bestimmten Werten, und zwar *Verantwortung, Gerechtigkeit, Fürsorge, Wahrhaftigkeit, Engagement* (OSER/ZUTAVERN/PATRY 1990, 231). Inwiefern sofort von einem Lehrerberufsethos allein beim Anblick dieser Werte gesprochen werden kann, erschließt sich nicht vollends. Ein (*sozial-*)pädagogisches Ethos ist es allemal.

Neben den ganz allgemeinen Fragen bezüglich der Entwickelbarkeit und Validierung eines Ethoskonstrukts beschäftigte sich die Interventionsstudie mit der Prüfung, ob die Beeinflussbarkeit des Lehrerethos möglich sei (OSER 1998, 121). Die Interventionsstudie sah vier verschiedene Lehrergruppen vor, die mit unterschiedlichen Kursinhalten konfrontiert wurden. Gruppe I ($n = 17$) machte einen Ethoskurs durch. Darin wurden moralische Dilemmata und diskursive Lösungsmöglich-

¹⁰⁰ In zwei Validierungsschritten wurde das vorgeschlagene Konstrukt bestätigt. Zum einen wurde die Mitbestimmung als die zentrale Norm im Diskursmodell identifiziert, zu anderen wurden anhand eines Fragebogens mit zehn berufspraktischen Problemsituationen die Entscheidungsmodelle geprüft (OSER/ZUTAVERN/PATRY 1990, 239ff.).

keiten thematisiert. In der Gruppe II ($n = 16$) wurden didaktische Fragestellungen vertieft. Gruppe III ($n = 24$) hingegen bekam eine Melange aus dem Ethos- und Didaktikkurs angeboten. Schließlich stellte Gruppe IV ($n = 21$) die Kontrollgruppe dar. Sowohl Lehrer als auch die Schüler wurden interviewt und befragt. Dieses quasi-experimentelle Design sah ferner drei Erhebungszeitpunkte in den Lehrergruppen vor, eine Prä-, Post- und Follow-up-Messung (*nach einem Jahr*). Gemessen wurde unter anderem jeweils die sich entwickelnde Diskursorientierung (OSER/ZUTAVERN/PATRY 1990, 244f.; OSER/ALTHOF 1996, 116).

Gruppe	Typ				
	Vermeider	Absicherung	Alleinent-scheidung	unvoll-ständiger Diskurs	vollständiger Diskurs
<i>Ethos-Kurs</i>	→	↓	↓	→	↑
<i>kombinierter Kurs</i>	↓	↓	↓	→	→
<i>Didaktik-Kurs</i>	↑	→	→	→	→
<i>Kontrollgruppe</i>	→	↓	→	→	→

Abbildung 20: Kursspezifische Veränderungen der Entscheidungspräferenzen (OSER 1998, 132)

Die Ergebnisse der Studie können wie folgt knapp zusammengefasst werden (Abb. 20): Der Hauptbefund betrifft den Ethos-Kurs, denn lediglich hier stieg (↑) der Grad der Diskursivität merklich an, wohingegen alle anderen Teilnehmer ihren Ausgangswert im Wesentlichen beibehielten (→). Besonders stabile Werte zeigte vor allem die Kontrollgruppe, was annahmegemäß auch so zu erwarten war. Dass allerdings der Ethos-Kurs so gut abschnitt, verwundert ferner nicht, weil das Treat-

ment genau diesem Effekt zuträglich war. Beim kombinierten Kurs gehen zwar die ersten drei Entscheidungsformpräferenzen zurück (\downarrow), ein gewünschter Effekt im Sinne der Diskursivitätssteigerung stellt sich aber nicht ein. Das Treatment Didaktik zeigt einen Anstieg des Typus Vermeidung. Die Ergebnisse belegen im Sinne von *F. Oser* durchaus, dass eine Einstellung zum Entscheidungsverhalten beeinflussbar ist. Relativiert wird dieses Ergebnis durch die Follow-up-Erhebung, die bei den Ethos-Kurs-Teilnehmern einen Rückgang des Diskursivitätsgrades aufdeckt, was zunächst gegen die nachhaltige Wirkung des Treatments spricht (OSER 1998, 132ff.).

Überlegungen von *F. Oser* wurden konsequent z.B. von REICHENBACH (1994) und ZUTAVERN (2001) aufgegriffen. REICHENBACH geht der Frage nach, inwieweit der Diskurs, der von *F. Oser* als die beste Entscheidungslösung in schulischen, moralischen Kontexten aufgefasst wurde, tatsächlich die besseren Entscheidungen zutage fördert. Insofern also der Diskurs nur im Konsens eine moralische Norm legitimiert, kann er strenggenommen nicht das Berufsethos von Lehrern begründen (1994, 19f.). Demgegenüber sichtete ZUTAVERN (2001) das auf die Berufsmoral von Lehrern ausgerichtete empirische Material mit dem Ziel, explorativ zum Aufbau und Veränderung dieses Gegenstandsbereichs beizutragen.

4.4.2 Berufsethos von Lehrern und pädagogischer Konsens

Im Rahmen des DFG-Projekts *Kooperation und Kommunikation in Schulen* wurde neben dem Konsens in der Schule, auf welchem der eigentliche Forschungsschwerpunkt lag, auch das Lehrerethos in seinen Ausprägungen und Schwerpunkten erfasst (AURIN 1993).

MAURER-WENGORZ (1994, 17ff.) bettet das Lehrerethos in den Zusammenhang dreier übergeordneter Kontexte ein. Zuvorderst korrespondiert Lehrerethos idealtypisch mit dem demokratischen Ethos, wobei vorausgesetzt wird, dass der Lehrer um die Spannungen einer pluralisti-

schen Gesellschaft und ihren Konsens sowie die staatliche Ordnung Bescheid weiß und sich positiv zur Demokratie verhält, und zwar nicht bloß wie zu einer Regierungsform, sondern dass er darin ein moralisches Lebensprinzip sieht (ebd., 17). Die eigene Tätigkeit wird auf die *abendländisch-ethische Bildungstradition* und ein *humanistisches Bildungskonzept* mit *anthropologischer Ausrichtung* zurückgeführt (ebd., 33). Der zweite Kontext ergibt sich aus der Diskussion über die *gute Schule* (AURIN/MAURER 1990, 31). Dabei wird die Bedeutung des Engagements von Lehrern betont (MAURER-WENGORZ 1994, 17). Vorausgesetzt wird, dass insbesondere Lehrer sich ihrer Werthaltungen und -vorstellungen bewusst sind und danach unter der Prämisse der Verantwortungsübernahme handeln. Zu unterstreichen sei hierbei außerdem die sozialkollektive Komponente des Lehrerethos, dessen „Qualität, spezifische Ausprägung und Wirksamkeit“ ein Ergebnis gemeinsamer Anstrengungen aller Lehrer ist (MAURER-WENGORZ 1994, 18). Der dritte übergeordnete Faktor ist die Schulkultur, wodurch „die Einsicht in die Notwendigkeit pädagogischer Kommunikation und Kooperation“ zur Komponente des Berufsethos der Lehrer erhoben wird (ebd. 1994, 19). AURIN/MAURER gehen in diesem Zusammenhang davon aus, dass das Ethos nicht allein ein individuelles, sondern auch ein soziales Phänomen sei (1990, 31). Im Wesentlichen stützen sie sich dabei auf die Wertetrias *Gerechtigkeit, Fürsorge, Wahrhaftigkeit*, die von F. Oser im Zuge der Deskription eines prozessualen Entscheidungsethos von Lehrern vorgeschlagen wurde (Kap. 4.3.4).

Diese drei tragenden Werte wurden zusätzlich um Dimensionen des *konsensuellen* Berufsethos ergänzt. Annahmegemäß setzt Konsens in der Schule vor allem Kooperation und Kommunikation voraus und bildet zugleich deren solide Basis. Erfasst wurden daher *Wechselbeziehungen* zwischen Kooperation und Konsens mithilfe konsensrelevanter Aussagen zu Organisation und Schulverständnis, Leitung und Steuerung in der Schule, Kooperationen zwischen Kollegen sowie zwischen Lehrern

und Schulleitern oder Eltern, Erziehungsvorstellungen und -grundsätzen oder Schulklima (MAURER-WENGORZ 1994, 41).



Abbildung 21: Demokratisches, konsensuelles Lehrerethos nach MAURER 1993, 454f.

Zu diesen Zwecken wurden themen- und problemzentrierte Interviews narrativen Charakters ($n = 125$, Rücklauf = 46%) durchgeführt, wobei es

keine direkten Fragen zum Gegenstand Berufsethos gegeben hat. Vermutlich wurde das Lehrerethos in diesen Kategorien insofern erfasst, als unterstellt wurde, dass sich in den Lehrerantworten moralhaltige Aussagen finden lassen müssten. Die Autoren selbst begründen ihre Vorgehensweise wie folgt: „Dadurch, daß keine Fragen zum Lehrerethos direkt gestellt wurden, sondern Äußerungen darüber im Kontext der täglich vom Lehrer zu bewältigenden Aufgabenbereiche erfolgten, wurde weitgehend der Gefahr begegnet, daß Antworten in Richtung sozialer Erwünschtheit abgegeben wurden“ (AURIN/MAURER 1990, 33). Außerdem erhoffte man sich Aussagen mit höherer Validität (MAURER-WENGORZ 1994, 42). Zur Kontrolle der Ergebnisse wurden zudem quantitative Befragungen durchgeführt, sodass die Auswertung qualitative und quantitative Ansätze verbindet. Insgesamt fand die Untersuchung an fünf Gymnasien statt (AURIN/MAURER 1990, 32f.). Zu Fragestellungen der Arbeit gehörten u.a. Fragen nach pädagogischen Handlungsfeldern, in welchen die Lehrer ihre moralischen Handlungen reflektieren oder nach Konstellation ethischer Dimensionen sowie bestimmten und bestimmbareren Prinzipien moralischen Handelns.

Im Weiteren wurden auch je schulspezifische Fragestellungen aufgeworfen, die helfen sollten, den Zusammenhang zwischen dem Lehrerethos und der Kollegialität zu eruieren (MAURER-WENGORZ 1994, 36). Anhand von hermeneutischen und analytischen Verfahren wurden Auswertungen in vier Dimensionsbereichen vorgenommen, die da sind: Selbst- und Berufsverständnis, Verständnis des Schülers, Kooperation mit Kollegen u.a. und Mitverantwortung für die Schule als Ganzes (AURIN/MAURER 1990, 34f.). Die Erfassungskategorien, mit deren Hilfe die Codierungen¹⁰¹ vorgenommen wurden, gewann man aus den normativen erziehungsphilosophischen sowie empirischen Arbeiten zum Lehrerethos.

¹⁰¹ Die durchgeführte Reliabilitätsprüfung wies Werte zwischen .77 und .90 aus, was für eine sehr zufriedenstellende Intercodiererreliabilität spricht.

Die aus dem Datenmaterial gewonnenen Aussagen zu den jeweils relevanten Handlungsfeldern wurden in einem Schaubild (*Abb. 21*) im unteren Teil zusammengetragen. Im oberen Teil wurden Aussagen zu allgemeinem ethischen Handeln verdichtet, die im Kontext einer demokratischen Gesellschaftsstruktur stehen. Zentral ist jedoch der Bezug zu den Werten, die das Ethos maßgeblich ausmachen. Genannt werden unter anderem: Menschlichkeit, Empathie, Verständnis, Fürsorglichkeit, Wahrhaftigkeit, Authentizität, Echtheit, Gerechtigkeit im Umgang mit Schülern, Vorbildfunktion und dergleichen. Wie innerhalb dieses Ethos individuelle Wertpräferenzen zur Geltung kommen, werde durch Schwerpunktbildung des Ethos in Bezug auf Kooperation, Verantwortung, alltägliches Handeln oder Gerechtigkeit nachgezeichnet (MAURER 1993, 234ff.).

4.4.3 Berufsethos im Zusammenhang mit dem Kollegium

Bei der Ableitung von Ethosdimensionen führt BAUER (2007) eine umfassende Literaturrecherche durch. Untersucht werden diverse Ethos-Konstrukte wissenschaftstheoretischer und gesellschaftlicher Prägung, z.B. religiös und idealistisch formulierte Ethos-Konzeptionen oder ein politisch orientiertes Ethos etc. Als Fazit formuliert BAUER vier allen Ethos-Konzeptionen gemeinsame Dimensionen, und zwar das Lehrer-Schüler-Verhältnis, ein Berufsverständnis, ein Selbstverständnis sowie einen Sinnhorizont. Dabei spricht BAUER vom inneren Zusammenhang eines Berufsethos (ebd., 53). Diese vier Begriffe sind den kommenden Ausführungen gut zuträglich (*Kap. 4.5*). Unterschieden werden zudem drei Ethostypen, die ebenfalls theoretisch hergeleitet werden. Bei den Subkategorien des Berufsethos werden ergo idealistische, sachorientierte und postmoderne Ausprägungen differenziert. Der *Abb. 22* können Aspekte der inhaltlichen Ausgestaltung der Ethostypen entnommen werden.

4. Lehrerethos und implizierte Werthaltungen

		Ethostyp		
		idealistisch	sachorientiert	postmodern
Struktur				
Sinnhorizont	<i>theoretisch</i>	<i>Sicherheit über den Sinn des beruflichen Handelns gegenüber Schüler/-innen und Gesellschaft</i>	<i>Joborientierung; Orientierung an ökonomischen Rahmenbedingungen</i>	<i>Skepsis gegenüber dem Sinn des Lehrerberufs angesichts gesellschaftlicher Veränderungen</i>
	<i>empirisch</i>	<i>Sinnsicherheit</i>	<i>Joborientierung</i>	<i>Skepsis</i>
Berufsverständnis	<i>theoretisch</i>	<i>Betonung des Berufungsgedankens und affektiven Anteils pädagogischen Handelns</i>	<i>Betonung der Wissensvermittlung; Lehrerberuf als erlernbares Handwerk</i>	<i>Distanz zur eigenen beruflichen Tätigkeit und Betonung der Frustration im Lehrerberuf</i>
	<i>empirisch</i>	<i>Berufung</i>	<i>Handwerk</i>	<i>Frustration</i>
Selbstverständnis	<i>theoretisch</i>	<i>Lebenshelfer/-in</i>	<i>Wissensvermittler/-in</i>	<i>Bewusstsein der eigenen Grenzen</i>
	<i>empirisch</i>	<i>Wissensvermittlung</i>	<i>Wissensvermittler/-in</i>	<i>Pragmatismus</i>
Lehrer-Schüler-Verhältnis	<i>theoretisch</i>	<i>Ethos des personalen Bezugs</i>	<i>Ethos der Wirksamkeit</i>	<i>Ethos der emotionalen Distanz resp. Ethos des Dialogs</i>
	<i>empirisch</i>	<i>personale Nähe</i>	<i>Wirksamkeit</i>	<i>Dialog</i>

Abbildung 22: Konzeption des Lehrerethostypen (nach BAUER 2007, 88f. und 194f.).

Gefragt hat die Studie u.a. danach, ob diese theoretisch hergeleiteten Berufsethoskonstrukte empirisch haltbar wären (BAUER 2007, 161). Dazu wurde eine umfassende Erhebung an bayerischen Hauptschulen mit einem elaborierten Fragebogen zu den bereits oben erwähnten Ethosdimensionen sowie deren Subkategorien durchgeführt. Faktoranalytisch konnten die theoretischen Annahmen gut bestätigt werden, insbesondere für das idealistische und das sachorientierte Berufsethos. Das postmoderne Ethos konnte nur mehr mit weitreichenden Kürzungen und Verschiebungen nachgebildet werden (BAUER 2007, 195f.).

	Cluster	I	II	III
Werte		146 TN	175 TN	156 TN
<i>Sicherheit über Sinn</i>				0,24
<i>Berufung</i>				1,32
<i>Personale Nähe</i>				1,01
<i>Joborientierung</i>		1,59	2,31	1,35
<i>Auffassung als Handwerk</i>		1,25		
<i>Wissensvermittlung als zentrale Aufgabe</i>		0,84		
<i>Wissensvermittler/-in</i>		1,64	2,13	1,82
<i>Ethos der Wirksamkeit</i>		1,11	1,63	1,41
<i>Skepsis, Unsicherheit</i>			1,98	
<i>Umgang mit Frustrationen</i>		0,52		
<i>Pragmatismus</i>			2,25	
<i>Ethos des Dialogs</i>				0,98
Hinweise:	<i>Abgebildet wurden nur die signifikanten Werte des Bonferroni-Tests Alle Werte sind Mittelwerte bei einer Kodierung zwischen 0 (stimme voll zu) und 3 (stimme überhaupt nicht zu)</i>			

Abbildung 23: Zuordnung von Ethos-Faktoren zu den Clustern (nach BAUER 2007, 199f.)

Mit einer hierarchischen Clusteranalyse konnten ferner die Teilnehmer über die Zuordnung zu den jeweiligen gebildeten Faktoren *drei* Clustern zugewiesen werden, die sich untereinander signifikant unterscheiden (ebd., 199).

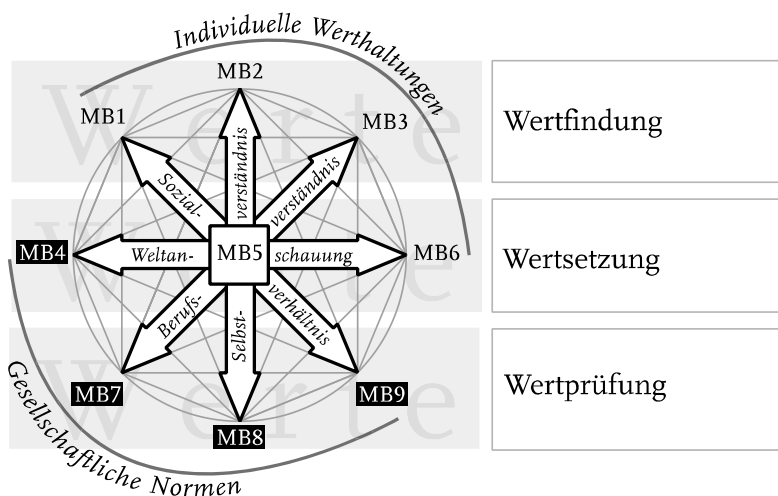
Die Ergebnisse (*Abb. 23*) zeigen, dass die gebildeten Faktoren, die im Prinzip auch in Richtung von Wertekategorien oder Präferenzmodellen ausgelegt werden können, auf individueller Ebene greifen und den jeweiligen Probanden zugeordnet werden können. Das befeuert die Vermutung, das Berufsethos baue auf individuell verinnerlichten Werthaltungen auf.

Ob zugleich als verlässlich angenommen werden kann, dass via Fragebogen und darin bekundeten Zustimmungen zu bestimmten Skalen gleich individuelle Werte erhoben werden, wird angezweifelt. Auf jeden Fall werden die den jeweiligen Skalen zugrunde gelegten Werthaltungen analysiert. Zur Erfassung der je individuellen Werthaltungen eignen sich möglicherweise andere Instrumente besser.

BAUER stellt zwar Überlegungen zu einer qualitativen Herangehensweise an, verwirft sie aber aufgrund der Annahme, eine Theorie sei mitnichten mehr vonnöten, weil zum Thema Lehrerethos in theoretischer Hinsicht alles gesagt sei. Es genügten nach ihrem Dafürhalten allein hermeneutische Analysen (2007, 168).

4.5 Integratives Modell von Werthaltungen und Ethos

Mit dem integrativen Ethosmodell (*Abb. 24*) werden Werthaltungen und Ethos von Lehrern domänenspezifisch aufeinander bezogen. Mit Blick auf ein breites Wirkungs- und Handlungsfeld von Lehren kann ein sogenanntes pädagogisches Handlungsfeld abgesteckt werden, das kulturelle, gesellschaftlich-soziale, ökonomische und individualpsychologische Tragweite aufweist (DÖRING 1990, 10).



MB 1	MB 2	MB 3
Herstellung sozialer Bezüge	Persönlichkeitseigenschaften, Einstellungen, Sichtweisen	Erfassung und Entwicklung der Lehrinhalte
MB 4	MB 5	MB 6
Wertgemeinschaft, Kultur- und Bildungstradition	Ethos – Bestimmungsgrund wertgerichteten Handelns	Stellungnahme, Engagement, Verortung
MB 7	MB 8	MB 9
Lehrprofessionalität, pädagogische Ethik	Verantwortung, Rechtfertigung, Reflexion	Verständigungs- und Aushandlungsprozess, Diskurs

Abbildung 24: Integrationsmodell des pädagogischen Ethos (sensu SEMBILL 2000)

Auch GIESECKE sieht im pädagogischen Handlungsfeld einen relativ dauerhaften sozialen Kontext, der in öffentlichen Institutionen situativ

ermöglicht, aber auch im Rahmen der binneninstitutionellen Funktionslogik beschränkt wird. In diesem Kontext werden dann erwartete und mögliche pädagogische Handlungsspielräume ausgelotet (2003, 57f.). Für Verhältnisse und Vollzüge des Lehrerethos ergeben sich folgende einige spezifische dimensionale Implikationen (BALLAUFF 1985, 61; REINHARDT 1990, 4f.; FISCHER 1994, 127f.; ENGFER 1999, 15f.; BAUER 2007, 51f.):

- (1) Mit der reflexiven Selbstinterpretation der Persönlichkeitseigenschaften und der beruflichen Einstellungen sowie eines kritischen und verantwortungsvollen Umgangs mit (*berufsspezifischen*) Sichtweisen wird im Ethos das *Selbstverständnis* konstituiert.
- (2) Im *Sozialverhältnis* wird die Wahrnehmung standpunktrelativer (*Handlungs- und Beziehungs-*)Autonomien ermöglicht. Im Ethos zeigen sich dann Aspekte der Entfaltung und Entwicklung einer erzieherischen Praxis. Inwieweit diese Praxis eine intersubjektive Verbindlichkeit erlangen kann, ist eine Frage des Verständigungs- und Aushandlungsprozesses. Das ist insofern von Bedeutung, als die Lehrerrolle auch z.T. widersprüchliche Aufgabenfacetten in sich trägt, z.B. Förderung und Selektion, Eingehen auf Schülerbedürfnisse und Wahrung seiner Individualität auf der einen Seite und institutionelle Begrenzungen auf der anderen Seite, Empathie und Distanz, Ertragen des Ungewissen und Vorleben der Sinnhaftigkeit von Bildungsprozessen etc.
- (3) Mit den Werthaltungen, die mit dem *Berufsverständnis*, aber auch mit der Berufswahl eines Lehrers konnotiert sind, wird im Ethos zu Aufschluss und Bewusstmachung beruflicher Praxis beigetragen. Diese berufsidentifizierende Bewusstmachung vollzieht sich auch im Blick auf berufsmoralische Überlegungen und Professionalität des beruflichen Handelns.
- (4) Im Ethos werden die Bildungs- und Entwicklungsgeschichte des Lehrers sowie die Genese seines professionsmoralischen Stand-

punkts manifest. Für den Interpretationshorizont seiner *Weltanschauung* sind gesellschaftliche Maßgaben sowie Werte, die im jeweiligen kulturellen Weltanschauungsbezugssystem eingebettet sind, zentral.

Für eine ähnliche Dimensionierung der für das Berufsethos relevanten Felder sprechen auch weitere Quellen, die sich mit dem Lehrerethos befassen (z.B. TSCHERNOKOSOWA/TSCHERNOKOSOW 1977¹⁰²; MOLLENHAUER 1970, 84f.).

Eine explizitere Erläuterung dieser vier Dimensionen wird in Anlehnung an Operationalisierungen von BAUER (2007, 51f.) im *Kap. 4.5.4* vorgenommen. Bevor es aber dazu kommt, wird die theoretische Provenienz des vorgeschlagenen Modells (*Abb. 24*) geklärt (*Kap. 4.5.1*). Weitere inhaltliche Aspekte des Modells werden im *Kap. 4.5.2* und *Kap. 4.5.3* behandelt. Dabei geht es um die Interdependenzen zwischen Werthaltungen und Normen sowie um den zyklischen Vorgang von *Wertfindung* über *Wertsetzung* hin zu *Wertprüfung*.

4.5.1 Zur theoretischen Provenienz des integrativen Modells

Das vorliegende Integrationsmodell des pädagogischen Ethos (*Abb. 24*) entspricht einem human-sozialen Modellsystem, das sowohl als Ganzes als auch bei der Betrachtung seiner Bestandteile jeweils zweckorientiert ist. Der Sinn des gesamten Modells erschließt sich einerseits aus der Betrachtung seiner Ziele und Zwecke, andererseits werden diese ihrerseits wieder durch die Ziele und Zwecke der Einzelteile des Modells modifiziert. Es entsteht eine analytische und synthetische Komplementarität (PROBST 1987, 50), worin auch eine hermeneutische Zirkularität gesehen werden könnte (DILTHEY 1968, 317; KLAFKI 1970, 25ff.). Soziale

¹⁰² Diese Publikation aus der sowjetischen Zeit wird in der Literatur zum Lehrerethos allgemein geschätzt und gewürdigt (z.B. SCHACH 1987; BREZINKA 1993; GLÖCKEL 1994; ERNST 2001 und auch in den Publikationen aus der ehemaligen DDR wie LANGE 1988).

Sinnsysteme, deren Einzelbestandteile auf diese Weise aufeinander bezogen sind, werden kognitiv und normativ, aber auch durch Werte miteinander verbunden. Diese Systeme entstehen durch die Intentionalität menschlichen Handelns und sind wiederum selbst Teil eines umfassenden gesellschaftlichen Systems (LUHMANN 1984, 27; PROBST 1987, 50).

Die innere selbstorganisierte Bezüglichkeit der Einzelteile wird durch die interaktive Netzstruktur im Modell sichtbar (PROBST 1987, 129). Die im Modell abgebildeten Ordnungszusammenhänge entsprechen aber nicht einer homöostatisch-biologischen, *selbsttätigen* Ordnung, sondern einer *selbstbestimmten* Ordnung eines selbstorganisierten sozialen Systems. Die Merkmale der Selbstorganisation können im vorgeschlagenen Modell wie folgt eingeordnet werden (VON HAYEK 1969, 32ff.; PROBST 1987, 76ff.; GÖBEL 1998, 94ff.; SEMBILL/WUTTKE/SEIFRIED/EGLOFFSTEIN/RAUSCH 2007; SCHEJA 2009, 99):

- (1) Das Modell ist nicht-trivial und komplex. Seine *Komplexität* lässt sich nicht problemlos reduzieren. Zwar können einzelne Dimensionen wie z.B. die Berufsauffassung oder auch der Wertezyklus für sich betrachtet werden, Bezüge zu anderen Dimensionen und Modellbausteinen müssen jedoch mitbedacht werden. Mit dem vorgeschlagenen Facettenreichtum lässt sich das Modell darum analytisch weder voll bestimmen noch in seinen konkreten Ausprägungen voraussagen. Als soziales Systemmodell lässt es sich auch in seinen Einzelteilen nicht determinieren. Es bleibt ein Gebilde von Komplexität und Dynamik (ANDRESEN 2003, 171f.).
- (2) Mit seinem Zentrum, das mit dem Bestimmungsgrund des Handelns ausgewiesen ist, wird das Modell *selbstreferenziell*. Das Entscheidungsverhalten des Systems wirkt auf die je neue Ausgangslage zurück. Somit wird es im Sinne des Grundprinzip geplanten Handelns je neu sortiert (SEMBILL 1992, 109).

- (3) Mit der Einfassung der Ethosdimensionen in das Spannungsfeld zwischen individuellen Werthaltungen und gesellschaftlichen Normen und durch die Deklination des Wertezyklus in drei Phasen *Wertfindung*, *Wertsetzung*, *Wertprüfung* kommt es zu *Redundanzen* innerhalb von inhaltlichen Überschneidungen der Ethosdimensionen und ihnen zugrundeliegender Werten, sodass bestimmte Werte für mehrere Ethosdimensionen konstitutiv sein können.
- (4) Durch eine z.T. starke externe Bestimmung von Verhaltensregeln im pädagogischen Handlungsfeld kann lediglich von einer relativen *Autonomie* im System gesprochen werden. Dieser äußeren Einwirkung wird durch die Berücksichtigung externer Normvorstellungen und -vorgaben Rechnung getragen. Durch die Annahme einer individuellen, nur relativ konstanten Komponente im (*Lehrer*-)Ethos bleibt das Modell in der Verhaltensreaktion sowie Entscheidungsfindung dennoch relativ autonom. Eine eindeutige Bestimmung und Organisation des Lehrerethos über externe Bedingungsfaktoren wird somit abgelehnt.

Optisch und strukturell lehnt sich das Integrationsmodell des pädagogischen Ethos an das Modell des Selbstorganisierten Lernens *sensu* SEMBILL (1999; 2000; 2004) an. Das Selbstorganisierte Lernen (*SoLe*) ist eine Lehr-Lern-Konzeption, die seit den 1990er Jahren in verschiedenen Kontexten in Form von selbstorganisationsoffenen Lehr-Lern-Arrangements gelungen implementiert und aufgrund von empirischen Forschungsergebnissen und den Rückmeldungen von Lehrenden und Lernenden fortgesetzt evaluiert und weiterentwickelt wurde (z.B. SEIFRIED/BROUËR/SEMBILL 2002; SEIFRIED 2002; SEMBILL 2004; SCHILLING/ZÖLLER 2012, 215ff.). Zu den Zielen von *SoLe* gehören eine bessere Ausformung der Handlungskompetenz und der Problemlösefähigkeit unter der Berücksichtigung eines ganzheitlichen Menschenbildes (SEMBILL 1992, 14f.). Dabei wird im Gegensatz zu traditionellem

Unterricht neben kognitiven Aspekten auch emotionalen, motivationalen und sozialen Aspekten ein höherer Stellenwert zugestanden.

Die Grundideen des *SoLe*-Konzepts werden durch neun Merkmalsbereiche (*MB*) beschrieben, die in einen Modellrahmen aus vier Dimensionen (*Lernen für sich*, *Lernen für andere*, *Lernen mit anderen* und *Lernen mit Risiko*), drei Phasen (*Ziel- und Planungsbereich*, *Durchführung- und Kontrollbereich*) und zwei Polen (zwischen *individuellen* und *gemeinschaftlichen Interessen*) eingeordnet werden (SEMBILL 2004 *et passim*).

Einen direkten Schluss von *SoLe* zum Integrationsmodell des pädagogischen Ethos gibt es jedoch nicht, wenngleich das Modell ordnend und wegweisend theoretischen Überlegungen Pate stand. Konnotationen finden sich lediglich im *MB 8*, wo explizit Werteverantwortung, insbesondere gegenüber ethischen Grunddimensionen, den Person-, Solidaritäts- und Subsidiaritätsprinzipien, verankert wird (SEMBILL/WOLF/WUTTKE/SANTJER/SCHUMACHER 1998, 59).

4.5.2 Zwischen individuellen Werthaltungen und gesellschaftlichen Normen

Die in der *Abb. 24* vorgeschlagenen Pole, welche die Ethosdimensionen erfassen, heißen zum einen *gesellschaftliche Normen*, die gewissermaßen für ein gesellschaftliches Maß an Macht stehen, zum anderen sind es *individuelle Werthaltungen*, die ein rationales Verhalten von Individuen zu legitimieren haben. Diese zwei Pole begründen selbst ein ganzes Spannungsfeld (SCHLÖDER 1993, 136).¹⁰³

Die *gesellschaftlichen*¹⁰⁴ Normen sind soziale Regulative einer bestimmten Gesellschaft, die auch in Form von Gesetzen vorliegen können. Sie

¹⁰³ Definiert werden im Folgenden nur noch *Normen*, denn *Werte* wurden im Kap. 3 hinreichend beleuchtet.

¹⁰⁴ Natürlich können Normen auch rein pragmatisch im technischen Sinne definiert werden (NICKLIS 1994, 58). Hierbei haben sie nicht eine normative, sondern eine normierende Funktion.

sind Gegenstand der jeweiligen gesellschaftlichen Moralauffassung, die durch eine Vielzahl von Normen konkretisiert wird und unterschiedliche Lebenssituationen im Blick hat. Als Gegenstände der Moral unterliegen die Normen der moralischen Handlungsrechtfertigung. Mit dieser Rechtfertigung hängt der sanktionierende Charakter von Normen in positiver wie in negativer Hinsicht zusammen, sodass die inhaltliche Seite von Normen sich auf Verhaltens- und Einstellungserwartungen bezieht, deren Verfehlung mit Sanktionen geahndet wird, z.B. im Verhältnis zwischen einer sozialen Gruppe und einem Gruppenmitglied. Vermittelt werden Normen in einem Sozialisierungsprozess (KLUXEN 1993, 519; NICKLIS 1994, 58; ENGFER 1999, 17; KLUXEN 2006, 17). Den Verhaltens- und Einstellungserwartungen von Normen liegen wiederum bestimmte/bestimmbare Werte zugrunde, sodass zwischen Normen und Werten ein Zusammenhang besteht. Das bedeutet, dass der Wertbegriff vor allem dann zur zentralen moralischen Kategorie menschlicher Interaktionen gehört, wenn kein normativer Referenzpunkt ausgemacht werden kann oder dieser im Sinne einer Normvorgabe schlichtweg noch nicht vorliegt (WILLIAMS 1979, 15; ENGFER 1999, 17; KEMPER 2006, 124). Gerade so verstanden, vermag es ein pädagogisches Ethos, nicht regulierte Situationen zu erfassen und handzuhaben (OSER 2009).

Allgemein gesprochen, sind Werte abstrakter als Normen, welche durch Werte legitimiert werden. Denn in Normen verdeutlicht sich der Anspruch bestimmter geltender Werte, die auf ihre Verwirklichung drängen. Auf diese Weise wird das durch die Normen vorgegebene Verhalten z.T. besser abschätzbar oder sogar voraussagbar. Die bereits angesprochenen Sanktionen, die mit den Normvorgaben einhergehen, stellen hierbei die Realisierung als wichtig erkannter Werte sicher (SCHLÖDER 1993, 135; FELLSCHE 2009, 122). Allerdings werden aus praktischen Erwägungen nicht alle gesellschaftlichen Werte in Form von Normen festgehalten. Denn die gesellschaftlichen Relevanzsysteme unterliegen

einem Wandel (*Kap. 3.1.3*). Werden aber Werte als gesellschaftliche Normen festgehalten, wird ihnen zunächst ein Eigenwert zugestanden, womit sie aus dem individuellen Hierarchisierungsprozess von Werthaltungen herausfallen und anderen Werten gegenüber wesentlich dominanter auftreten (LAUTMANN 1971, 71; KEMPER 2006, 125). Aus diesem Grund erstreckt sich der Pol *gesellschaftliche Normen* im Modell (*Abb. 24*) weitgehend über die Merkmalsbereiche der Phase *Wertprüfung*, denn im Lichte der geltenden Normen werden die um Geltung ringenden Werte wiederum bewertet.¹⁰⁵

Neben Gemeinsamkeiten lassen sich folgende Unterschiede zwischen Werten und Normen festmachen:

- (1) In einem Gegensatz stehen die Werte hinsichtlich ihres Duktus. Während Normen in Form von Geboten, Verboten oder Erlaubnissen konstruiert werden, werden Werte in komparativen Verhältnissen und Intensitätsgraden festgehalten, z.B. in Aussagen wie *A ist wichtiger, wertvoller, vorzugswerter usw. als B* (WILS 2006, 405).
- (2) Während Normen den Interaktions- und Kommunikationsrahmen einer abgrenzbaren Gemeinschaft, z.B. Gruppe, bestimmen, können Werte von übergreifender Bedeutung sein (ENGFER 1999, 18). Dass bestimmte Werte auch über Ländergrenzen ähnlich aufgefasst und interpretiert werden, haben z.B. SCHWARTZ/BILSKY (1990) in ihren international angelegten Studien hinreichend gezeigt (SCHWARTZ 1992; 1994; 2007).
- (3) Während Normen im Blick auf Verhaltens- und Einstellungserwartungen Sanktionen vorsehen, wird auf der Werteebene auf ein Entsprechen oder Versagen im Sinne eines Wertes lediglich mit Billigung oder Missbilligung reagiert (SCHLÖDER 1993, 135).

¹⁰⁵ Ein Beispiel hierfür liefert LÖWISCH (1985, 62): Die in unserem Grundgesetz formulierten Rechtstitel (*Paragraphen*) beziehen sich auf geltende gesellschaftliche Grundwerte und die daraus begründeten Grundrechte. Vor ihrem Hintergrund werden weitere Ansprüche und Rechte innerhalb einer Gesellschaft diskutiert, begründet und gelebt.

Mit seinen Auffassungen von individuellen Werten und kollektiven, z.T. tradierten Normen steht der Lehrer als sittliches Subjekt grundsätzlich im sozialen Kontext. Konkretisiert werden die Wert- und Normauffassungen und ihre emotional-motivationale Reflexionen aber in seinem Ethos, denn hier gerinnen sie zu einem je individuell gefärbten Bestimmungs- und Beweggrund seines wertgerichteten Handelns (KLUXEN-PYTA 1991, 104; KLUXEN 2006, 59; LESCH 2006, 93; ERPENBECK 2010, 43). Dieser Bestimmungsgrund kann aber wiederum als Ethos in Anbetracht möglicher moralischer, sozialer wie professioneller Streitfragen nur eine relative Geltung behaupten. Denn allgemein kann weder für soziale Normen noch für individuelle Werthaltungen ein absoluter, allgemeingültiger Geltungsanspruch gefordert werden (PLEINES 2006, 10).

Vor diesem Hintergrund gewinnen die zyklischen Phasen der Wertfindung, der Wertsetzung und der Wertprüfung erneut an Bedeutung (*Abb. 24*):

- (1) Die Wertfindung markiert Vorgänge, in welchen ein Sachverhalt insofern ins Bewusstsein rückt, als er als ein neues Ereignis zu bewerten ist. Eine solche Bewertung erforderte im nächsten Schritt eine wertende Stellungnahme (LAUTMANN 1971, 50; ECKERLE/KRAAK 1979, 530). Die Merkmalsbereiche (*MB*) 1 und 3 aus dieser Reihe bezeichnen Situationen, die *per se* auf neue, noch zu bewertende Sachverhalte deuten. Zum einen werden soziale Bezüge zu den Schülern, Kollegen, Vorgesetzten oder Eltern aufgebaut, zum andern geht es um Erfassung und Entwicklung von Berufsinhalten. Aber auch subjektive Sichtweisen und Einstellungen aus dem *MB* 2 sind noch im Blick auf die Möglichkeit ihrer nicht nur subjektiven Geltung zu prüfen. An dieser Stelle gibt es keine *Wertfreiheit*, denn es herrscht ein gewisser „Zwang zur Bewertung und Stellungnahme“, d.h. zur Wertsetzung (KLAGES 1988, 112).

- (2) Die als zu bewertenden identifizierten Sachverhalte werden über ein bewusstes Werturteilen und Wertsetzen zu individuellen Werten (REKUS 2008, 9). Der *MB 6* sieht darum eine Stellungnahme, eine Verortung oder ein Engagement vor. Denn erst mit der individuellen emotional-motivationalen Auseinandersetzung mit dem neuen Sachverhalt wird eine Positionierung im Hinblick auf die neue Situation, ergo zu ordnende soziale Komplexität, ermöglicht (ERPENBECK 2010, 43). Unter anderem ist in Ansehung des *MB 4* prüfend zu bewerten, inwieweit der als neu erkannte Sachverhalt im Kontext der bereits geltenden Wertevorstellungen der Gemeinschaft der jeweiligen sozialen Traditionslinie zuträglich ist, sein soll/kann/muss etc. (ECKERLE/KRAAK 1979, 531). Im konkreten Handeln werden die Werte dann realisiert (LAUTMANN 1971, 51).
- (3) Mit der Phase der Wertprüfung wird zum Ausdruck gebracht, dass gesetzte Werte nicht auf ewig gelten müssen (REKUS 2008, 9). Gesetzte Werte, die zugleich normativ gelten sollen, müssen sich im kritischen Lichte der Wertprüfung immer neu bewähren (LASSAHN 1994, 42). Mit dem *MB 7* werden z.B. zu Werten gerierte berufliche Inhalte und mögliche Vektoren professioneller Entwicklungen anhand von professionsethischen und -theoretischen Ansätzen kritisch geprüft. Desgleichen werden im *MB 9* Werte im Sozialverhältnis einem Diskurs, einem Verständigungsprozess zugeführt. Individuelle Faktoren wie Persönlichkeitseigenschaften, Sichtweisen und Einstellungen sind gemäß *MB 8* ohnehin stets zu reflektieren, zu rechtfertigen und zu verantworten. Das Ziel der Prüfung liegt also darin, zu entscheiden, inwieweit gesetzte Werte verworfen oder akzeptiert werden können (ECKERLE/KRAAK 1979, 530).

Im nächsten Schritt werden die vier Dimensionen des Integrationsmodells des pädagogischen Ethos näher beleuchtet.

4.5.3 Dimensionen des pädagogischen Ethos

Mit den Dimensionen des pädagogischen Ethos werden vier Bereiche des pädagogischen Handlungsfeldes angesprochen (LÖWISCH 1995, 7f.). Diese Bereiche können nach eingehenden Literaturrecherchen zum Thema Lehrerethos resp. Berufsethos von Lehrern als wesentlich und hinreichend begründet als Ethosdimensionen angenommen werden (Kap. 4.4.3 und Abb. 22). In Anlehnung an BAUER (2007, 51f.) werden auch für das Integrationsmodell des pädagogischen Ethos die Spannungsfelder des *Selbstverständnisses*, des *Sozialverhältnisses*, des *Berufsverständnisses* und Aspekte der *Weltanschauung* als tragende Dimensionen angenommen:

- (1) Das Spannungsfeld eines *pädagogischen* Selbstverständnisses erstreckt sich zwischen dem MB 2, ergo Persönlichkeitseigenschaften, Einstellungen, Sichtweisen, und MB 8, wo Verantwortung, Rechtfertigung, Reflexion zusammengefasst sind. Als pädagogisches Selbstverständnis wird nach MAYR/NEUWEG (2006, 182) ein „Ensemble relativ stabiler Dispositionen, die für das Handeln, den Erfolg und das Befinden im Lehrerberuf bedeutsam sind“, gesehen. Auf der Suche nach diesem besonderen Ensemble wurden forschungsseitig Persönlichkeitseigenschaften gesucht, die für einen *guten* Lehrer unabkömmlich wären (Kap. 2.2). Von besonderem Interesse waren dabei Aspekte des *pädagogischen Takts*, der besonderen *Rechtschaffenheit* von Lehrern. Die Suche konzentrierte sich auf die Identifizierung des *geborenen Erziehers* bzw. der *Erziehnatur* schlechthin (HERBART 1802/1895; VON FELBIGER 1900/1915; KERSCHENSTEINER 1921/1949; SPRANGER 1958). Die darauffolgende empirische Auseinandersetzung der Persönlichkeitspsychologie mit den Persönlichkeitseigenschaften von Lehren markierte eine weitere Amplitude in der Lehrerforschung, allerdings ohne nennenswerte Resultate (PAUSE 1970, 1358ff.; DIETERICH 1983, 50f.). SCHACH

(1987, 75) sieht im Selbstverständnis des Lehrers einen Komplex von berufsspezifischen Einstellungen. Die dazugehörigen Deutungsmuster von Lehrer-Schüler-Interaktionen, Schulbetrieb und Berufsverständnis sind subjektive Sichtweisen (*Kap. 3.2*), die als eine individuelle Komponente, die der Lehrer in seinen Unterricht bringt, insofern zum Gegenstand seiner pädagogischen Verantwortung werden, als er diese bewusst einzusetzen hat. Die Lehrkraft reflektiert also ihre Einstellungen gegenüber Schülern und Sichtweisen auf den Unterricht (GIESECKE 2001, 109; KESSELRING 2009, 232). Die Verantwortung des Lehrers kann somit vielfältiger Art sein. LÖWISCH (1995, 75ff.) unterscheidet drei Verantwortungstypen im Zusammenhang mit der Lehreraarbeit. Es ist die *Funktionsverantwortung*, d.h. Rollenverantwortung, die ein Lehrer hat. Zu rechtfertigen ist ein Handeln in seinem geregelten Aufgabenbereich. Mit der *Gemeinwohlverantwortung* wird ein Handeln im Hinblick auf Gerechtigkeits- und Gemeinwohlfragen verantwortet. Und die *Gewissensverantwortung* meint eine personale Verantwortung im Hinblick auf die Ansprüche moralisch-praktischer Vernunft. Zu dem Begriff und der Bedeutungsvielfalt der Verantwortung¹⁰⁶ im Allgemeinen sowie unterschiedlichen Sichten auf Verantwortung in Abhängigkeit von pädagogischen Strömungen im Besonderen existiert ein so-

¹⁰⁶ Das Phänomen der Verantwortung ist zunächst ein rein sprachliches. Das Wort *Verantwortung* lässt sich in seine semantischen Einzelteile *ver-*, (*ant-*)*worten* (*-ung*) zerlegen. Aus dem präfigierten Verb *antworten* wird mittels einer weiteren Präfigierung mit dem Wortbildungsmorphem *ver-* im Zuge der verbalen Modifikation *verantworten*. *Ver-* hat dabei die Bedeutung von *etwas machen*. Das semantisch kaum noch motivierte althochdeutsche Präfix *ant-* bedeutet *gegen* oder *wider*. Mit abschließender Suffigierung mit dem Formationsmorphem *-ung* wird eine explizite Derivation zum Substantiv vorgenommen. Als Antwort heißt Verantwortung ein „sich Offenbarmachen gegen eine Frage“ (WEISCHEDEL 1955; 1972, 16). Die zur Verantwortung gehörende Haltung heißt aber Verantwortlichkeit und müsste von der Verantwortung streng genommen unterschieden werden. So wird nicht aus Verantwortung, sondern aus Verantwortlichkeit gehandelt. In der Regel werden Taten oder Unterlassungen verantwortet (ebd. 1972, 17). Aus juristischem Verwendungszusammenhang ging der Begriff in die Bereiche des theologischen und ethischen Denkens über (KILCHSPERGER 1985, 13; GÖNNHEIMER 2002, 14).

lider Literaturfundus, der hier aber nicht weiter zum Tragen kommen soll (z.B. BAYERTZ 1995, 64f.; OSTERLOH 2002, 146; GÖNNHEIMER 2002; CURCIO 2008, 28f.).

- (2) Im Spannungsfeld eines *pädagogischen* Sozialverhaltens kommen allgemeine Aspekte der Herstellung sozialer Bezüge im *MB 1* und der Verständigungs- und Aushandlungsprozesse sowie der Diskurs kritischer Fragen im *MB 9* zum Tragen. Als besonders problematisch und herausfordernd gilt dabei die z.B. unkalkulierbare und vonseiten der Schüler stets neu auszuhandelnde, disponible Lehrer-Schüler-Beziehung (GIESECKE 2001, 123). In Anbetracht eines solchen Verhältnisses sind auch die Gestaltungsaufgaben innerhalb der Lehrer-Schüler-Beziehung zu sehen (GIESECKE 2001, 135ff.; HELSPER/HUMMRICH 2009, 612ff.; LÜDERS 2011, 645ff.): Dazu gehört die Herstellung eines Arbeitsklimas, das für ein gelingendes Lernen, Fragen der Disziplin, eine arbeitsbezogene Kommunikation sowie ein konstruktives Fehlerverständnis sowie den Umgang mit Schülerfragen von Bedeutung ist (GIESECKE 2003, 124; SEMBILL/SEIFRIED 2005; SEIFRIED/WUTTKE 2010). Ferner ist diese Beziehung von Forderung und Förderung von Schülerleistungen im Sinne von Hilfestellung, Ermutigung, Motivation und Unterstützung geprägt (GIESECKE 2003, 125). Darunter ist auch der wichtige Bereich der Bewertung von Schülerleistungen, Lernprozessen sowie der Unterrichtsentwicklung und der Diagnostik auf dem Gebiet der Lernvoraussetzungen und Lernschwierigkeiten von Schülern zu subsumieren. Denn dadurch konkretisiert sich z.T. der politische Auftrag von Lehrern, dessen Ergebnis einen enormen Einfluss auf Schülerbiographien haben kann (FRIEDE 1996, 217f.; JÄGER 2009, 106; SCHRADER 2011, 385ff.). Daran grenzen direkt auch Fragen der Gerechtigkeit bezogen auf die Leistungsbewertung und den Chancenausgleich an (KRUMM 2006, 242ff.; SCHUBARTH/SPECK 2008, 966ff., HOFER 2009, 145). Die Ausgleichs- und Aushandlungspro-

zesse sind mehr als nur einseitige Willensentäußerungen des Lehrers ohne dialogische Vergewisserung ihrer Akzeptanz. Denn mit einer wechselseitigen, von Höflichkeit und Respekt geprägten Beziehungspflege können diskursive, d.h. symmetrische Formen im Lehrer-Schüler-Verhältnis erreicht werden (OSER 1996, 1998; OSER/ALTHOF 1996; KORING 1996, 334f.; GIESECKE 2001, 107f.).

- (3) Das Spannungsfeld eines *pädagogischen* Berufsverständnisses bildet sich zwischen der Erfassung und Entwicklung der Berufsinhalte im MB 3 und ihrem Abgleich hinsichtlich der Lehrerprofessionalität (Kap. 2.3), aber auch der pädagogischen Ethik (Kap. 2.4) im MB 7. Unter einem institutionellen pädagogischen Berufsverständnis sieht SCHACH „spezifische Entwürfe für die Deutung des Lehrberufs, die von einzelnen Autoren, staatlichen Instanzen oder sonstigen autoritativen Bezugsgruppen des Lehrers formuliert werden“ (1987, 76). Wird in dieser Definition noch ganz klar auf eine externe Vorgabe von beruflichen Deutungsmustern abgestellt, geht STANDOP bei der Beschreibung der Professionsbewusstheit davon aus, dass das Wahrnehmen von professionellen Entwicklungsbedarfen und das damit korrespondierende Handeln von individuellen Werthaltungen und dem ideell verinnerlichten Menschenbild geprägt sei (2007, 147f.). Diese zwei Positionen markieren somit die Spitzen dieser Dimension. Das berufliche Selbstverständnis schließt also ein reflexives, durchaus ein selbstbezügliches Handeln in Ansehung von professionellen Neben- und Folgeeffekten, die wiederum externe Prüfgrößen sein können, ein. Schließlich geht es darum, begründet und legitimiert im institutionellen und institutionsübergreifenden, öffentlich-rechtlichen Kontext zu handeln (SEMBILL 1992, 109; HELSPER/TIPPELT 2011, 282). Ob jedoch das professionelle und professionsmoralische Handeln auf den Systemzweck allein zu beziehen oder auch zusätzlichen externen moralischen Instanzen zu un-

terwerfen sei, kann bei der Beschreibung eines professionellen Berufsverständnisses kontrovers diskutiert werden (BECK 2008, 49).

- (4) Das Spannungsfeld der Weltanschauung ist inhaltlich bestimmt durch die Stellungnahme bzw. eine Verortung oder ein konkretes Engagement im MB 6 als Reaktion auf die Auseinandersetzung mit den Sachverhalten der vorgefundenen Kultur- und Bildungstradition oder mit Ideen und Ordnungen einer bestehenden Wertgemeinschaft im MB 4 (INHOFFEN 1999, 75ff.). Die moralische Seite des Ethos wird hierbei besonders in der Stellungnahme bei der Deutung des eigenen und des fremden Handelns sichtbar (GEHLEN 1962, 9ff.). Denn Werthaltungen werden über die partizipierende Auseinandersetzung mit der Gesamtkultur realisiert (INHOFFEN 1999, 78). Auf diese Weise kann diese Auseinandersetzung als ein Hort der persönlichen Wertereflexion und Wertedefinition sowie einer wie auch immer gearteten verantwortungsfördernden Instanz gedeutet werden (GÖBLING 2000, 139ff.; MAURER-WENGEORZ 1994, 17), sodass diese Dimension identisch mit der Phase der Wertsetzung ist, die im Kap. 4.5.3 bereits vorgestellt wurde.

Gemäß Abb. 24 kreuzen sich alle Dimensionen im MB 5, der als maßgeblicher Bestimmungsgrund wertgerichteten Handelns und damit als der im Kap. 4.1.1 angenommene Inbegriff sittlicher Normen und daran anschließender normativer Gehalte das Lehrerethos als solches ausmacht. In Kap. 5 und 6 wird ferner zu untersuchen sein, welche individuellen Werthaltungen von praktizierenden und angehenden Lehrern die theoretischen Ethosdimensionen im Einzelnen dominieren.

4.6 Implikationen

Insbesondere für den weiter folgenden empirischen Teil der Arbeit (Kap. 5, 6 und 7) sind die folgenden Implikationen von Bedeutung. Zu

zeigen war in diesem Kapitel die begriffliche Verwandtschaft von Werthaltungen und dem Ethos sowie die Notwendigkeit, das Lehrerethos zu öffnen und individuelle Varianten, die sich aus den jeweils individuell gültigen Wertpräferenzen ergeben, zuzulassen:

- (1) Das Lehrerberufsethos schließt neben moralischen Aspekten des Berufs auch individuelle moralische Auffassungen sowie *nicht-moralische* Gewohnheiten und Üblichkeiten des einzelnen Lehrers ein. Diese Annahme ermöglicht es überhaupt, von individuellen Varianten des Ethos zu sprechen, weil es sich aus unterschiedlichen individuellen Wertpräferenzmodellen speist. Diese Feststellung verunmöglicht dennoch die Diskussion eines Berufsethos nicht, sie macht sie aber auch nicht leichter. Allerdings muss unbedingt dem Umstand Rechnung getragen werden, dass selbst wenn ein Ethos lediglich einen Gruppenbezug aufweisen soll, wird es nicht umhin kommen, die Wertepluralität der Gruppenmitglieder differenziert zu berücksichtigen, um nicht als unpraktisch abgetan zu werden (KLUXEN 1993, 520).
- (2) Aus der Sicht der Professionsgenese kann/muss ein beruflicher Ehrenkodex oder eine Sammlung berufsmoralischer Regelungen existieren. Ein solcher Kodex bleibt entweder relativ abstrakt und für individuelle Interpretationen offen oder es wird umgehend an der jeweiligen beruflichen Praxis scheitern und somit zum Gegenstand der Kritik.
- (3) Der je individuelle moralische Standpunkt bedingt die innerhalb der individuellen Auffassungen des Berufsethos konzentrierten Wertpräferenzen (PÖGGELER 1988, 86). Wenn aber der Gegenstand der pädagogischen Ethik die Berufsmoral ist, die wiederum eine Summe von berufsspezifischen moralischen Normen ist und die Normen ein kodifiziertes Abbild des *Zu-Tuenden* sind, dann reflektiert die Berufsethik letztlich die den Normen zugrunde liegenden Werthaltungen, sodass sich individuelle Berufsauffassungen und Werte-

präferenzen im Kontext übergeordneter (*pädagogisch*-)ethischer Reflexion harmonisieren lassen müssen.

- (4) Aus historischer Sicht lässt sich ein Wandeln von Werten (Kap. 3.1.3) und des Ethos betrachten. „Die historischen Analysen erbrachten, dass Lehrerethos ein Phänomen ist, das weit über eine personale Ich-Du-Beziehung hinausreicht, wie es die traditionelle Reflexionsliteratur annahm. Es ist ein komplexer multivalenter Faktor, zu dem personale, soziale und kulturelle Aspekte gehören, der in einer umfassenden Berufs- und Schulkultur verwurzelt ist und in unaufhebbarer Wechselwirkung mit religiösen, weltanschaulichen, ökonomischen und juristischen Verhältnissen steht“, welche seine ausdifferenzierte Wertpräferenzstruktur begründen (OFENBACH 2006, 348).
- (5) Allerdings rekurren die gängigen Ethoskonstruktionen noch verstärkt auf theoretische Annahmen zum Ethos. Der daraus in der Regel resultierende idealistische Ethoszuschnitt führt dazu, dass die zweifelsohne moralisch handelnden Lehrer sich nicht auf die Erfüllung gesetzter Maßstäbe konzentrieren, sondern darum bemüht sind, einen Eindruck zu vermitteln, die Maßstäbe seien erfüllt (GOFFMAN 1973, 230). Die das Ethos konstituierende Werte werden dabei aber nicht reflektiert (PÖGGELER 1994, 81) und die eigentliche individuelle Wertergriffenheit von Lehrern kommt so nicht zum Vorschein (KERSCHENSTEINER 1920, 199).
- (6) Als sinnvoll erscheint es, das Ethos als einen Bestimmungsgrund wertgerichteten Handelns gemäß KONRAD (1986) zu betrachten. Diese begriffliche Reduktion auf einen festen semantischen Kern hätte den Vorteil, dass um den Kern herum spezifische Werthaltungen auf den berufsspezifischen Dimensionen *Selbstverständnis*, *Berufsverständnis*, *Lehrer-Schüler-Beziehung* und *Weltanschauung* platziert werden könnten. Ein flexibler Entwurfscharakter des Ethos schlosse auf diese Weise unterschiedliche Wertpräferenzen von Be-

- rufsangehörigen ein (KLUXEN 1993). Auch DÖRING sieht im Berufsethos einen Werthintergrund für das jeweils aktuelle oder potenzielle Berufsverhalten sowie das darin einbezogene zielgerichtete berufliche Handeln (1990, 11).
- (7) Die Suche nach übergeordneten Werten im pädagogischen Handlungsfeld, die Bestimmungsgründe für ein wertgerichtetes Handeln lieferten, deutet auf Werte, die die Idee des *Guten* stützen, z.B. *Wahrheit*, *Gerechtigkeit* und *Fürsorge* u.a. (OSER 1996 *et passim*). Diese sind auf die Ordnung des Gemeinwesens ausgerichtet, inkludieren Selbsterziehung und sind auf die Erziehung des Schülers zur Mündigkeit ausgerichtet (GLÖCKEL 1994, 72f.). Im konkreten Lehrerhandeln kann sich aber die Orientierung an derlei Werten unterschiedlich ausprägen. Ein kollektives Ethos als moralischer Berufskodex wird folglich stets von individuellen Ethosvarianten und -lesarten flankiert.
- (8) Mit dem Integrationsmodell des pädagogischen Ethos werden wesentliche theoretische Annahmen zum interdependenten Verhältnis zwischen individuellen Werthaltungen von Lehren und ihrem pädagogischen Ethos dargestellt. Getragen wird das Modell von vier Dimensionen, die in der Literatur zum Lehrerethos generell diskutiert werden (BAUER 2007, 51f.). Mit dem Selbstverständnis, Sozialverhältnis, Berufsverständnis und Aspekten der Weltanschauung werden die hauptsächlichen Aufgabenbereiche im pädagogischen Handlungsfeld abgebildet. Die vorgeschlagenen Dimensionen kreuzen sich allesamt in einem Punkt, der als Bestimmungsgrund wertgerichteten Handelns (KONRAD 1986) diskutiert wird. In ihm wird auch der essentielle, geronnene Kern des pädagogischen Ethos gesehen.
- (9) Die angenommene Vielfalt von Ethosausprägungen wird aus der Beschreibung der Ethosdimensionen abgeleitet. Mit der consequenten Kopplung des pädagogischen Ethos an die mit den diskutierten

Dimensionen korrespondierenden Werthaltungen von Lehrern wird die festgestellte Wandelbarkeit von Ethosformen und -inhalten erklärt (*Kap. 4.3*). Diese Beobachtung führt wiederum zu keinem weiteren Versuch, das pädagogische Ethos inhaltlich über die ausschließliche Analyse der pädagogischen Aufgabenfelder und daraus abgeleitete Sollensforderungen zu bestimmen. Vielmehr soll mit der Untersuchung von Lehrerwerthaltungen in Verbindung mit den angenommenen Dimensionen ihres Ethos ein interindividuell flexibles Verständnis des pädagogischen Ethos geschaffen werden.

Im folgenden *Kap. 5* werden die im Zusammenhang mit formulierten Implikationen (*Kap. 2.5, 3.5 und 4.6*) entstandenen Forschungsfragen aufgeworfen. Anschließend werden die Erläuterung der methodischen Annahmen (*Kap. 5.2*) sowie der Hergang der empirischen Untersuchung (*Kap. 5.3*) vorgenommen. Mit einigen Ergebnissen der Pilotstudie (*Kap. 5.4 und 5.5*) wird die Hauptuntersuchung vorgeschattet (*Kap. 6*).

„Viele Gegebenheiten, die im Schulalltag und in der pädagogischen Gesinnung auftauchen, lassen sich nur nach dem Richt- und Urbild des Lehrers und Erziehers würdigen, nach dem pädagogischen Ethos“ (RUTT 1953, 222).

5 Forschungsfragen, Methoden und Studienkonzeption

Im empirischen Teil beschäftigt sich die vorliegende Arbeit mit Fragen (Kap. 5.1), die sich mit Werthaltungen von Lehrern und dem thematischen Komplex rundherum in Verbindung bringen lassen, ergo mit dem Ethos von Lehrern und der Frage nach dem *guten* Lehrer schlechthin. Von besonderer Bedeutung sind hierbei die methodischen Überlegungen (Kap. 5.2), die anzustellen sind, um sich diesem in hohem Maße theoretischen Feld adäquat zu nähern. Gerade im Hinblick auf relativ wenige empirische Studien auf diesem Gebiet scheint dieses Vorhaben ausgesprochen ostentativ zu sein. Im Kap. 5.3 wird über die Konzeption der Studien berichtet, die sowohl mit aktiven Lehrkräften an fünf Wirtschafts- und Berufsschulen als auch mit Studierenden der Wirtschaftspädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg durchgeführt wurden. Im Anschluss daran wird ein Überblick über die gewonnenen Daten sowie weitere allgemeine Kennzahlen gewährt (Kap. 5.4). Welche empirische Analysemethoden für die Datenaufbereitung zum Zuge gekommen sind, wird eingehend im Kap. 5.5 erläutert.

5.1 Forschungsfragen

Zum Gegenstand der vorliegenden qualitativen Untersuchung gehören folgende vier Fragestellungen, von denen sich zwei z.T. auf theoretische Ausführungen beziehen (*Frage 1* und *4*). Die *Fragen 2* und *3* sollen aber anhand von Daten, die im *Kap. 6* vorgestellt werden, in einer explorativen Vorgehensweise geklärt werden.

- (1) Auf welche Weise kann eine theoretische Näherung an das Verständnis eines *guten* Lehrers erfolgen und inwieweit existiert eine konsensfähige Auffassung vom *guten* Lehrer?
- (2) Welche Werthaltungen zeichnen Lehrer an kaufmännischen (*Berufs-*)Schulen und Studierende der Wirtschaftspädagogik aus in Bezug auf ihre Annahmen zur Person des *guten* Lehrers, zum Lehrer-Schüler-Verhältnis, zur professionellen Berufsauffassung sowie zu sinnstiftenden Orientierungsmomenten im Beruf?
- (3) Welche unterschiedlichen Wertpräferenzen lassen sich aus den Annahmen zum *guten* Lehrer erkennen und inwieweit lassen diese sich typologisch darstellen und interpretieren?
- (4) Besteht eine Möglichkeit, von einem einheitlichen pädagogischen Ethos resp. von berufsmoralischen Minimalanforderungen zu sprechen, welchen sich ein Lehrer dauerhaft verpflichtet wissen sollte?

Im Folgenden werden die wesentlichen inhaltlichen Umstände der jeweiligen Fragestellungen konzis ausgearbeitet. Zu nennen sind die problematischen Aspekte, die mit den Fragen verbunden sind, sowie Wege, die zur Klärung der Fragen eingeschlagen werden sollen.

Ad (1): Mit der Frage nach der Möglichkeit eines Verständnisses von einem *guten* Lehrer beschäftigt sich das *Kap. 2* im theoretischen Teil der Arbeit. Das aporetische Definitionsproblem von *gut* schlechthin wird in mehreren Schritten deutlich. *Gut* kann somit alles und ein jeder sein, sofern diese wertende Einschätzung ein singuläres, individuelles Statement ist. Hierbei ist es natürlich möglich, ein konsensuelles Verständ-

nis dieser Einschätzungen zu gewinnen, sofern man sich im Klaren darüber bleibt, dass dadurch dem abstrakten Begriff des *Guten* natürliche Eigenschaften des bewerteten Objekts oder Subjekts zugewiesen werden (MOORE 1903/1970, 36ff.). Um einem naturalistischen Fehlschluss vorzubeugen, der auf diese Weise zwangsläufig entsteht, ist es angemessener, nicht von einem *guten* Lehrer zu sprechen, sondern von kategorialen Eigenschaftserwartungen resp. -feststellungen, die in Abhängigkeit von der jeweiligen Diskussion, einem Forschungsparadigma oder einer wissenschaftlichen Debatte stehen. Es kann somit von einem professionellen Lehrer, von Kompetenzen der Lehrer, einem moralischen Lehrer oder der Lehrerpersönlichkeit gesprochen werden. Die je unterschiedliche Nomenklatur, die geschickt das Manko der fehlenden Definition eines *guten* Lehrers kaschiert, ist im Übrigen durchweg praktisch und empirisch ergiebig im Rahmen der jeweils getätigten Annahmen (KRAUSS et al. 2004, 35; BAUMERT/KUNTER 2006, 479ff.; 2011, 32; OSER 2009, 389ff.). Ein anderer Weg kann eingeschlagen werden, wenn man mithilfe der philosophischen Betrachtung die Entwicklung des Begriffs *gut* verfolgt. Mit der Abkopplung der Auffassung von *gut* von einem objektiv gegebenen *summum bonum* (Kap. 2.1.2), zerfällt *gut* in viele subjektive Werte (Kap. 3.1.4). Über die Erhebung von individuellen Werthaltungen kann eine Näherung an das Verständnis eines *guten* Lehrers erfolgen. Auf diesem Weg wird auch dem Umstand Rechnung getragen, dass das schlechthinnige *summum bonum* in den verschiedenen, nunmehr relativen Wertpräferenzmodellen fortgesetzt erscheint, was allerdings ein Verständnis von dem *guten* Lehrer verunmöglicht. Zu einem temporär gültigen Konsens über einen *guten* Lehrer tragen jedoch weiter oben angesprochene Diskussionen trotzdem bei.

Ad (2): Aus den Ausführungen zur ersten Fragestellung ist konsequenterweise danach zu fragen, welche Werthaltungen Lehrer an kaufmännischen (*Berufs-*)Schulen und Studierende der Wirtschaftspädagogik auszeichnen. Aus Kap. 2.2 kann entnommen werden, dass Lehrer gerne

idealistischen Vorstellungen zu Lehrerpersönlichkeit oder Aufgaben im Beruf ausgesetzt werden. Allerdings machen Phänomene wie der gesellschaftliche Wertewandel (*Kap. 3.1.3*) alle Versuche, Werthaltungen von Lehrern einheitlich festzuhalten, zunichte. Auch konfrontiert die weitgehend idealistisch geführte Lehrerethosdebatte Lehrer mit unterschiedlichen Sets an wünschenswerten Werthaltungen (TERHART 2006, 42ff.). Die tatsächlichen Werthaltungen, die sowohl das gelebte Ethos als auch das konkrete Lehrerhandeln bestimmen, bleiben dabei tendenziell unterbelichtet. Methodisch sieht die Herausforderung dergestalt aus, dass handlungsfeldspezifische bzw. domänenspezifische Werthaltungen von Lehrern erhoben werden sollen. Infrage kommen dabei Bereiche wie die Lehrerpersönlichkeit, das Lehrer-Schüler-Verhältnis, die professionelle Berufsauffassung sowie die sinnstiftenden Orientierungsmomente im Beruf. Dabei geht es nicht darum, Einschätzungen oder Annahmen zu Skalen abzufragen, die bereits ein Set an Werten implizieren, sondern mithilfe der Means-End-Theorie und der Laddering-Methode eine Exploration der tatsächlichen Werthaltungen von Lehrern anzustrengen.

Ad (3): Nachdem die einzelnen Werthaltungen von Lehrern in den jeweiligen Dimensionen herausgearbeitet sein werden, ist danach zu fragen, ob sich eruierte Wertpräferenzen, die sich um die Annahmen zum *guten* Lehrer scharen, typologisch darstellen und interpretieren lassen. Es ist davon auszugehen, dass ähnliche Typen von Wertpräferenzen clusteranalytisch entdeckt werden können. Allerdings entspricht eine Verdichtung selbstverständlich nicht mehr einem konkreten individuellen Typus, sondern stellt ihrerseits eine Abstraktion dar. Informationsverluste lassen sich auf diesem Wege nicht ausschließen. Für die Diskussion von Werthaltungen im Zusammenhang mit einem pädagogischen Ethos, das gemäß der Annahme nicht einheitlich für alle gelten kann, ohne dabei zugleich idealistisch und überfordernd zu werden, kann eine typologische Darstellung von Ethosformen interessant werden. Auf diesem Wege kann nachvollzogen werden, inwieweit sich Un-

terschiede von *Lehrerethoi* nachweisen lassen und worin diese Unterschiede konkret bestehen.

Ad (4): Ob eine Möglichkeit besteht, ein einheitliches, für alle Lehrer übergreifendes, nicht völlig abstraktes Ethos zu formulieren, kann in Anbetracht der oben angestellten Ausführungen berechtigt in Zweifel gezogen werden. Wird das Ethos aber einzig als ein Bestimmungsgrund wertgerichteten Handelns aufgefasst, kann es viele unterschiedliche Wertpräferenzmodelle unter seinem Dach vereinen, ohne sich inhaltlich als ein wie auch immer geartetes pädagogisches Ethos festmachen lassen zu müssen. Insofern gibt es ein pädagogisches Ethos durchaus, aber es gibt nicht das pädagogische Ethos schlechthin.

Eine eingehende Diskussion der gestellten Forschungsfragen im Lichte der erhobenen und im *Kap. 6* präsentierten Daten erfolgt dann im *Kap. 7*.

5.2 Forschungsmethodischer Ansatz

Für eine empirische Durchdringung der aufgeworfenen Fragestellungen bedarf es einer Methode, die nicht nur sozial erwünschte Zustimmungsgrade zu vorgegebenen Itembatterien positiv konnotierter Beschreibungsmerkmale einer *guten* bzw. professionellen Lehrkraft liefert. Vielmehr muss sie dem Erkenntnisziel dienen, mehr über individuelle Begründungsmuster von und Werthaltungen hinter der Gestaltung konkreter beruflicher Betätigungsfelder im Sinne der Korrespondenz von Gegenstands- und Erhebungsmodellierung zu erfahren (BECK 2009, 237ff.). Tatsächlich findet sich ein Übergewicht an standardisierten Interviews mit geschlossenen Fragen, z.T. mit Antwortalternativen, d.h. konzeptuell voreingenommen und eingeengt (HILLMANN 2001, 27). Im Folgenden soll der Ansatz der Means-End-Theorie vorgestellt werden (*Kap. 5.2.1*), der werttheoretischen Überlegungen aus dem *Kap. 3* Rech-

nung trägt (ROKEACH 1973, 7) und mit dem Laddering als qualitative Methode eine alternative Erhebungsform vorschlägt (GLÄSER-ZIKUDA 2005, 294), die dem Ansinnen dieser Arbeit, möglichst nah an individuelle Werthaltungen zu kommen, behilflich ist (*Kap. 5.2.2*).

5.2.1 Means-End-Theorie als methodentheoretischer Hintergrund

Die Means-End-Theorie (*Mittel-Zweck*) (GUTMAN 1982; REYNOLDS 1985; OLSON 1995), die aus dem Kontext der Marketingforschung stammt, interessiert sich unter Bezugnahme auf Werteforschung für die psychologische Tiefenstruktur der Werthaltungen von Konsumenten, um die auf dem Markt befindlichen Produkte besser zu platzieren und auch neue geschickter einzuführen (REYNOLDS/GUTMAN 2001, 25). Wichtig war dabei unter anderem die Werteforschung von ROKEACH, der Werte wie folgt definierte: „A *value* is an enduring belief that a specific mode of conduct or end-state of existence is personally or socially preferable to an opposite or convers mode of conduct or end-state of existence” (1973, 5, *kursiv i. O.*).¹⁰⁷ Die Relationen zwischen den Mitteln und Handlungsalternativen, die gebraucht werden, um einen gewollten Endzustand zu erreichen, bilden ein ganzes Wertesystem, das in hierarchisch angeordneten kognitiven Strukturen in der Psyche je individuell verankert ist (GUTMAN 1982, 63; OLSON 1995, 189). Darum geht die Means-End-Theorie auf psychologische Vorarbeiten von TOLMAN (1951/1976) und KELLY (1986) sowie wirtschaftstheoretische Ansätze von ABBOTT (1958) zurück. Seitdem ist nämlich bekannt, dass Konsumenten Produkte nicht um ihrer selbst willen erwerben, sondern mit den zugeschriebenen Attributen von Produkten konsequenterweise Nutzenerwägungen verbinden, die wiederum den individuellen Werten dienlich sind. Somit

¹⁰⁷ Eine historische Abhandlung zur Entwicklung der Means-End-Theorie ist nachzulesen bei OLSON/REYNOLDS (2001, 11f.).

befasst sich die Means-End-Theorie mit der eigentlichen Struktur dieses verlinkten Wissens (HOFSTEDE/AUDENAERT/STEENKAMP/WEDEL 1998, 37f.). Von Interesse ist es dabei, nicht allein die Auswahlkriterien von Konsumenten zu identifizieren, sondern zu erklären, warum sich Konsumenten auf die eine oder die andere Art und Weise entscheiden (OLSON/REYNOLDS 2001, 4).

Die Means-End-Theorie wird also als Metapher für individuelle Bedeutungsstrukturen gesehen (CLAEYS/SWINNEN/VANDEN ABEELE 1995, 193). Zentral für die Theorie ist zudem die Annahme, dass diese Bedeutungsrepräsentationen in hierarchisch-verbundenen Ketten (*means-end chains*, *abgekürzt MEC*) im Gedächtnis gespeichert sind.¹⁰⁸ Die Kette beginnt mit konkreten Attributen (A) oder Eigenschaften eines Gegenstandes und wird letztlich auf individuelle Werthaltungen (W) über die angenommenen, erwarteten und angestrebten Konsequenzen (K), die mit dem bewerteten Gegenstand konnotiert werden, bezogen. Attribute sind dabei lediglich Charakteristika des Gegenstandes. Sie erklären an sich nicht, warum der Gegenstand wertgeschätzt wird (BOTSCHEN/THELEN/PIETERS 1999, 40f.). Allerdings wird mit Angabe von Konsequenzen das Begründungsniveau abstrakter, zugegeben aber auch dem jeweiligen Selbstverständnis resp. -konzept des Konsumenten näher (REYNOLDS/GENGLER/HOWARD 1995, 258). Auf diese Weise ergibt sich das einfache Means-End-Modell (Abb. 25):

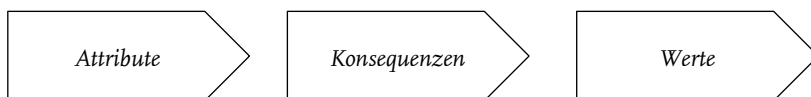


Abbildung 25: Means-End-Modell (OLSON/REYNOLDS 2001, 13)

¹⁰⁸ Zu unterscheiden ist der motivationstheoretische Ansatz, der nicht die kognitiven Strukturen und Wissensrepräsentationen untersucht, sondern die Motive fokussiert, die Konsumentenentscheidungen zugrunde liegen (GRUNERT/GRUNERT 1995, 209f.; PIETERS/BAUMGARTNER/ALLEN 1995, 227ff.; COHEN/WARLOP 2001, 389ff.).

Das einfache Means-End-Modell lässt sich auf sechs Ebenen ausbauen, indem jedes Element detaillierter expliziert wird (BOTSCHEN/THELEN/PIETERS 1999, 40; OLSON/REYNOLDS 2001, 13; PETER/OLSON 2005, 81ff.): Auf der Attributebene können konkrete und abstrakte Attribute unterschieden werden. Die Konsequenzen können in funktionale und psychologische Konsequenzen aufgeteilt werden. Und bei den Werten werden instrumentale und finale Werte bestimmt.

Als Standard hat sich jedoch das viergliedrige Modell bewährt, das neben Attributen und Werten lediglich die Konsequenzen in funktionale und psychologische splittet. Die besondere Beachtung von Konsequenzen ergibt sich aus ihrem theoretischen Stellenwert in der Means-End-Theorie. Mit Konsequenzen werden die jeweiligen Abstraktionsebenen und Verknüpfungen zwischen Attributen und Werthaltungen expliziert (OLSON/REYNOLDS 2001, 14f.). Für die methodische Abbildung des Means-End-Modells eignet sich das Laddering, das im nächsten Schritt vorgestellt wird.

5.2.2 Laddering als strukturgebendes Interviewinstrument

Für die Analyse der Means-End-Ketten wird für akademische und angewandte Fragestellungen das Laddering als Instrument für die Durchführung von Tiefeninterviews verwendet (REYNOLDS/GUTMAN 1988, 12; HOFSTEDE et al. 1998, 38; BOTSCHEN/THELEN/PIETERS 1999, 44). Es handelt sich hierbei um eine Interviewtechnik, mit deren Hilfe Abstraktionsstufen zu den jeweiligen Attributen von untersuchten Gegenständen (A-K-W) über ein konsequentes Nachfragen offengelegt werden können. Nachdem die Daten erhoben sind, steht i.d.R. eine aufwändige (*sprach-*)analytische Arbeit an. Intendiert werden letztlich Explikationen von hierarchisch angeordneten Begründungsstrukturen, die als Hierarchic-Value-Maps (*Baumdiagramme, abgekürzt HVM*) abgebildet werden (GRUNERT/BECKMANN/SØRENSEN 2001, 79ff.).

Bevor ein Interview begonnen werden kann, müssen eingangs die Auswahlkriterien (*choice criteria*), d.h. Attribute, ermittelt werden (OLSON/REYNOLDS 2001, 16f.). Es handelt sich um Unterschiede oder Gemeinsamkeiten, die als Kategorien des zu bewertenden Gegenstandsbereichs in Frage kommen könnten. Es gibt mehrere Varianten, die bei der Festlegung von Attributen Anwendung finden können (KELLY 1986; REYNOLDS/GUTMAN 1988, 15; 2001, 31ff.; HOFSTEDE et al. 1998, 38f.; FROMM 2002, 195ff.):

- (1) *Repertory-grid*-Verfahren oder das *triadic sorting* sind Ansätze, um Attribute von Gegenständen zu eruieren. Es werden dabei kategoriale Dimensionen festgehalten, die von Probanden genannt werden. Die Probanden bekommen mehrere Gruppen von je drei Gegenständen zur Einschätzung. Die Aufgabe besteht dann darin, Gemeinsamkeiten oder Unterschiede von der jeweiligen Produkttrias zu konstatieren.
- (2) Ein anderes Verfahren geht auf Unterschiede von Konsumpräferenzen (*preference-consumption*) ein, um die notwendigen Attribute auszumachen. Die Aufgabe der Probanden besteht dabei darin, ihre subjektive Auswahl von bestimmten Konsumgütern (*Gegenständen*) zu begründen. Indem erklärt wird, warum das eine Produkt wichtiger, bedeutender oder besser ist als das andere, werden mehrere Attribute verbalisiert.
- (3) Ähnlich geht es bei der Beschreibung von unterschiedlichen Attributen unter der Berücksichtigung des jeweiligen Kontextes, der für den Konsum von Probanden wichtig ist (*differences by occasion*). Der Lebenskontext, der bei der Auswahl von Produkten, Dienstleistungen etc. eine Rolle spielt, liefert enorm wichtige Informationen zur Einschätzung genannter Auswahlkriterien.
- (4) Eine direkte oder eine freie Beschreibung des analysierten Gegenstands (*direct or free elicitation*) erlaubt es, einen höheren Grad an Objektivität zu erreichen. Für die vorliegende Studie wurde dieses

Verfahren gewählt. Allerdings können dadurch sehr viele und unterschiedliche Attribute vorgeschlagen werden, die insbesondere die Kodierung des Sprachmaterials erschweren. Mit einer Pilotstudie könnte eine einschlägige Anzahl von Attributen festgestellt und weiteren Probanden zur Auswahl vorgelegt werden. In der vorliegenden Arbeit wurde aber zugunsten der Objektivität davon abgesehen. Nachdem die Auswahlkriterien (*Attribute*) eines Gegenstands(-bereichs) eruiert worden sind, wird das eigentliche Laddering-Interview begonnen. Die Probanden nennen Attribute oder werden mit vorliegenden Attributen konfrontiert und in mehreren Schritten gebeten, solange die Wichtigkeit des Attributs resp. der dann jeweiligen Begründung zu erörtern, bis es nicht mehr weitergeht (HOFSTEDÉ et al. 1998, 38f.). Bei den Fragen handelt es sich stets um explizite oder implizite Warum-Fragen, die positiv gewendet etwa so klingen können: Warum ist das für Sie wichtig? Warum möchten Sie das? Was haben Sie davon? Die Fragen können auch je nach Forschungsintention negativ formuliert werden: Was ist daran falsch? Was ist Ihres Erachtens unangenehm daran? (REYNOLDS/DETHLOFF/WESTBERG 2001, 105f.).

Beim Laddering-Interview werden ferner zwei Grundformen der Durchführung unterschieden. Zum einen kann ein Interviewer das Ladderinggespräch leiten. Der Interviewer kann durch seine Anwesenheit z.B. den Prozess der Auswahl von Attributen, auf die er seine Fragen richten möchte, besser steuern, unklare Situationen und gegebenenfalls mehrdeutige Antworten gleich lösen oder mit nochmaligem Nachfragen situativ handhaben. Diese Art des Ladderings, wo frei gesprochen wird, nennt man das *Soft-Laddering*. Allerdings bekommt der Interviewer relativ viele Freiheitsgrade der Gesprächsgestaltung und die Möglichkeit, den Gang des Interviews maßgeblich in seinem Sinne zu beeinflussen. Zum anderen wird mit dem *Hard-Laddering*, dem Pendant der *Soft*-Variante, den genannten Problemen begegnet. Hier wird der Proband mit einem Laddering-Fragebogen alleine gelassen. Ohne einen

Interviewer müssen Attribute mit Warum-Fragen begründet werden, wobei man in der Regel einer festen Struktur des Fragebogens folgt (GRUNERT/BECKMANN/SØRENSEN 2001, 75f.). Diese Struktur entspricht dem Aufbau einer Means-End-Kette. Aus Gründen der Validität, der Kosten und Handhabbarkeit ist die Hard-Laddering-Variante auch in dieser Arbeit das Mittel der Wahl gewesen (*Kap. 5.3*). Aus diesem Grund wird auch nicht weiter auf spezielle Interviewtechniken und Probleme des *Soft-Laddering*s eingegangen.

Liegen dann die erhobenen und transkribierten Daten einmal vor, können weitere Analysen vorgenommen werden. In erster Linie liefert das *Hard-Laddering*-Verfahren strukturierte Antworten innerhalb einer Frage-Antwort-Matrix. Die Kettenstruktur dieser Antworten ist der Hauptgegenstand der Means-End-Analysen. Bei den Verbindungen von Antworten werden generell direkte, ergo aufeinanderfolgende und indirekte, ergo mindestens von einer dazwischenliegenden Antwort getrennte Verbindungen unterschieden. Da für gewöhnlich keine direkte Verbindung zwischen persönlichen Werten und getroffenen Entscheidungen ausgemacht werden kann, konkretisieren die *MEC* die notwendigen, kognitiven Zwischenschritte (GUTMAN 1991, 143). Werden die *MEC* mehrerer Probanden aggregiert, lassen sich besonders intensive Verbindungen finden, die im Zusammenhang mit der Verbindungsart (*direkt/indirekt*) folgende fünf Verbindungstypen konstituieren (*Abb. 26*).

Die Verbindungstypen der *MEC* werden systematisch in der so genannten Implikationsmatrix als Ergebnis der durchgeführten inhaltsanalytischen und Kodierungsarbeit festgehalten (*Kap. 5.5.2*). Diese Vorarbeit dient als Grundlage für die Erstellung von hierarchischen Wertediagrammen (*HVM*), welche die unterschiedlichen Verbindungstypen in einem relativ offenen Design abbilden können (*Kap. 5.5.4*). Die *HVM* begründet einen semantischen Raum, der interpretiert werden muss (GENGLER/KLENOSKY/MULVEY 1995, 245ff.; AURIFEILLE/VALETTE-FLORENCE 1995, 268).

Verbindungstyp	Beschreibung
A-D	Adjazente Elemente, die eine hohe Anzahl von direkten Verbindungen ausweisen
N-D	Nonadjazente Elemente, die eine hohe Anzahl direkter Verbindungen ausweisen und nicht A-D sind
A-I	Adjazente Elemente, die eine hohe Anzahl von indirekten Verbindungen, aber eine niedrige Anzahl von direkten , nicht N-D-Verbindungen (Cutoff-Level ist hierbei ausschlaggebend) ausweisen
N-I	Nonadjazente Elemente, die eine hohe Anzahl von indirekten Verbindungen ausweisen und nicht A-I sind sowie eine niedrige Anzahl von direkten Verbindungen ausweisen, die $\neq 0$ sein muss
N-0	Nonadjazente Elemente, die eine geringe (oder = 0) Anzahl von indirekten Relationen ausweisen und nicht N-D sind (Cutoff-Level ist hierbei ausschlaggebend)

Abbildung 26: Verbindungstypen innerhalb der Means-End-Ketten (REYNOLDS/GUTMAN 2001, 47f., Übersetzt und ergänzt von P.H.)

In einer HVM können nicht alle möglichen Verbindungen dargestellt werden, die auch sinnvoll interpretiert werden können. Den höchsten Erklärungswert haben die besonders intensiven Verbindungen mit vielen direkten oder indirekten Nennungen. Eine vollständige Abbildung aller Verbindungen würde bedeuten, dass die gesamte zur Verfügung stehende Information berücksichtigt würde, was praktisch kaum möglich und auch nicht nötig ist, um die wesentlichen Begründungsstrukturen zu beleuchten. Ein Cutoff-Level sorgt für eine sinnvolle Reduktion der vorliegenden Information und Komplexität auf eine interpretierbare und handhabbare Dichte. Die Festlegung eines Cutoff-Levels für die Festsetzung des maximalen Erklärungsvolumens und des minimalen Informationsverlustes unterliegt nach wie vor keinem Algorithmus und wird willkürlich gesetzt (GRUNERT/BECKMANN/SØRENSEN 2001, 80).

Folgende Probleme werden im Zusammenhang mit dem Laddering gedacht: Umstritten bleiben die Auffassung der Verlinkungsrichtung sowie die Bestimmung der Anzahl von Verlinkungen. Wenngleich sich das vierstufige Modell bewährt hat (OLSON/REYNOLDS 2001, 14f.), müsste von Fall zu Fall entschieden werden, wie viele Zwischenschritte vonnöten wären, um die gesamte MEC zu erhalten. Im Falle des *Hard-Laddering* wird sogar ein Raster vorgegeben, das als deterministisch interpretiert werden könnte. Mögliche Pilotprojekte helfen diesem Umstand tendenziell ab.

Nicht unproblematisch ist auch die Bestimmung der Attribute und ihre semantische Abgrenzung, die – wenn sie nicht frei und direkt geschieht – eher als Kunst denn als Handwerk anmutet. Mit der Aggregation von Daten, aber auch mit der bereits im Vorfeld stattfindenden induktiven Kategorienbildung und Sprachanalyse gehen Informationen verloren (GUTMAN 1991, 144ff.).

Insbesondere das letzte Problemfeld ist eines, das der qualitativen Forschung inhärent ist. Allgemeine Gütekriterien wie akribische Verfahrensdokumentation, argumentative Interpretation der Daten, strenge Orientierung an Verfahrensregeln, Nähe zum empirischen Gegenstand sowie mögliche Triangulation helfen, diese Problemfelder besser in den Griff zu bekommen (MAYRING 2002, 144ff.; 2005, 10f.).

5.3 Konzeption der empirischen Untersuchung

Die vorliegende Studie setzt sich aus drei Erhebungen zusammen. Zuerst wurde eine Pilotstudie an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg im Wintersemester 2010/2011 in zwei Modulen des Studiengangs Master Wirtschaftspädagogik durchgeführt. Es handelte sich hierbei um die

Module¹⁰⁹ *Forschungsfragen der Wirtschaftspädagogik* und *Komplexe Lehr-Lern-Arrangements* mit insgesamt 70 Teilnehmern. Nach eingehender Sichtung der Daten und Vergewisserung, dass der konzipierte Fragebogen als Hard-Laddering-Fragebogen verständlich formuliert ist und bearbeitet werden kann, fand im Zeitraum zwischen Februar und März 2011 die Erhebung der Daten von Lehrkräften aus sechs ausgewählten Schulen statt. Die Fragebögen wurden in der Staatlichen Berufsschule III Bamberg und in der Graf-Stauffenberg-Wirtschaftsschule in Bamberg, im Beruflichen Schulzentrum in Forchheim, an der Staatlichen Berufsschule II in Bayreuth sowie an der Städtischen Wirtschaftsschule und der Staatlichen Berufsschule in Schwabach ausgelegt. Insgesamt konnten theoretisch um die 260 Lehrkräfte an der Umfrage teilnehmen. Im Anschluss daran wurde im Sommersemester 2011 sowie im Wintersemester 2011/2012 die Umfrage unter den Studierenden der Wirtschaftspädagogik durchgeführt. Zweimal wurde im Modul *Komplexe Lehr-Lern-Arrangements* des Masterstudiums und einmal im Modul *Schulpraktische Übungen (Vorbereitung)* des Bachelorstudiums BWL mit Schwerpunkt Wirtschaftspädagogik erhoben. Es hätten maximal 106 Studierende erreicht werden können.

Bevor noch detaillierter auf die Kerndaten der drei Erhebungen eingegangen wird, soll der *Hard-Laddering-Fragebogen* vorgestellt werden. In der *Abb. 27* ist ein Auszug dieses Fragebogens zu sehen. Der gesamte Ausschnitt des Fragebogens befindet sich im *Anhang 1*.

¹⁰⁹ Zur Beschreibung der Module siehe die Modulhandbücher für Studiengänge Bachelor BWL und Master Wirtschaftspädagogik an der Fakultät Sozial- und Wirtschaftswissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

II	Wie sollte Ihrer Meinung nach ein <u>guter</u> Lehrer mit seinen Schülern umgehen?		... und dies ist meines Erachtens wichtig, weil...	... und dies ist meines Erachtens wichtig, weil...	... und dies ist meines Erachtens wichtig, weil...
1. Aspekt		→		→	
2. Aspekt		→		→	

Abbildung 27: Ausschnitt des Hard-Laddering-Fragebogens (Ladder II)

Den Teilnehmern wurde dieser vorstrukturierte Fragebogen, der aus vier Matrizen besteht, vorgelegt. Auf jeder Seite befand sich eine der insgesamt vier gestellten Fragen. Die Beantwortungsmatrix entsteht dadurch, dass auf jede Frage maximal vier Antworten vorgeschlagen werden können. Das offene Format der Fragen ist bewusst gewählt worden, um die Probanden in ihrem Antwortverhalten nicht zu beeinflussen. Wie im *Kap. 5.2.2* bereits ausgeführt, hätten Vorschläge für die erste Ebene der Antworten vorgegeben werden können, was aber aus Gründen höherer Objektivität unterlassen wurde. Im Begründungsprozess wurde jede gegebene Antwort gemäß der Laddering-Methode mit einer weiteren Frage konfrontiert. So geschieht es letztlich dreimal. Bei der dritten Frage, aber z.T. auch schon früher, gelangten die Teilnehmer zum Ende der aufzudeckenden *MEC*. Die vorgelegten vier Fragen korrespondieren inhaltlich mit den vier Ethosdimensionen aus dem Integrationsmodell des pädagogischen Ethos (*Abb. 24*):

- (1) Zur Aufdeckung von Werthaltungen in der Dimension Selbstverständnis (Ladder I) wurde folgende Frage als Initialpunkt formuliert: Welche Persönlichkeitseigenschaften sollten Ihrer Meinung nach einen *guten* Lehrer auszeichnen?

- (2) Um die Werthaltungen in der Dimension Sozialverhältnis (Ladder II) zu finden, wurde folgende Frage gestellt: Wie sollte Ihrer Meinung nach ein *guter* Lehrer mit seinen Schülern umgehen? Hierbei wurde eine Einschränkung auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis vorgenommen. Die gesamte Dimension sähe natürlich auch andere denkbare und wichtige Verhältnisse vor, z.B. Kollegialität, Verhältnis zu Vorgesetzten, Umgang mit Eltern, Kooperation mit Ausbildern in Betrieben etc.
- (3) Mit der Frage, worin sich nach Meinung der Probanden eine professionelle Berufsauffassung (Ladder III) eines *guten* Lehrers zeigt, wurde den Werthaltungen in der Dimension Berufsverständnis nachgegangen.
- (4) Allgemeine Werthaltungen (Ladder IV), die Lehrer in ihrem Beruf haben, sollten mit dieser Frage eruiert werden: Woran sollte sich Ihrer Meinung nach ein *guter* Lehrer in der Berufspraxis orientieren? Hier sollte ein Element der Weltanschauung mit domänenspezifischen Bezug verortet werden.

Dass in allen vier Fragen Bezug zum *guten* Lehrer aufgebaut wird, wo doch im *Kap. 2* der aporetische Charakter von *gut* gezeigt wurde, erscheint insofern als unproblematisch, als die Fragestellungen nicht auf die Definition von *gut*, sondern auf die Aufdeckung von persönlichen Werthaltungen abzielen. Es wird lediglich berücksichtigt, dass jeder Studierende und jede Lehrkraft ein subjektives Bild von einem *guten* Lehrer notwendigerweise besitzt. Der Rekurs auf diese individuelle Vorstellung trägt dem Wesen des Ethos als dem Seinsollenden Rechnung. Folgende detaillierte Eckdaten zur den drei Erhebungen können den *Tab. 1* und *2* entnommen werden:

Tabelle 1: Kerndaten zur Lehrerbefragung

Schulen	Kollegium etwa	Rücklauf Geschlecht	Quote	Brauchbar für Lad- dering	Quote
Wirtschaftsschule Bamberg	30	⁶ 1(w) 5 (m)	20,00%	3	10,00%
Berufsschule III Bamberg	50	¹⁹ 9(w) 7 (m) 3(?)	38,00%	9	18,00%
WS/BS Schwab- ach	60	⁹ 3(w) 6(m)	15,00%	9	15,00%
Berufsschule Bay- reuth	50	⁷ 1(w) 5(m) 1(?)	14,00%	6	12,00%
BSZ Forchheim	70	¹¹ 9(w) 2(m)	15,71%	11	15,71%
Summen/Schnitte	260	52	≈ 20%	38	≈ 15%

An der Lehrerbefragung (*später LB*) nahmen insgesamt 52 Lehrer teil, was einer Rücklaufquote von 20 % entspricht. Nicht alle Fragebögen wurden gewissenhaft ausgefüllt, z.T. waren Lehrer im Gegensatz zu Studierenden mit der Struktur des Fragebogens überfordert. An der Berufsschule Bayreuth nahmen beispielsweise 7 Lehrer an der Befragung teil. Von diesen 7 ausgefüllten Fragebögen konnten 6 für Laddering brauchbar verwendet werden. Das Geschlecht der Teilnehmer ist in Klammern angegeben. Fehlende Angaben wurde mit einem Fragezeichen versehen. Die befragten Lehrer unterrichten im Schnitt etwa seit 14 ½ Jahren.

In der Studierendenbefragung (*später SB*) lag die Rücklaufquote bei 60 %, was sehr zufriedenstellend ist. Der gesamte Rücklauf von 106 Fragebögen konnte komplett für die Auswertung herangezogen werden. Im Seminar *Forschungsfragen der Wirtschaftspädagogik (FF)* wurden Aspekte der Werthaltungen von Lehrern, des Lehrerethos und pädagogischer

Ethik behandelt. Die Umfrage fand jedoch unmittelbar zu Beginn der Veranstaltung statt, um zu vermeiden, dass die Probanden eine voreingenommene Sicht auf die Fragestellungen annehmen. Im Bachelorseminar *Schulpraktische Übungen (SpÜ-V)* werden didaktische Grundlagen vor der Hospitation im Rahmen des Schulpraktikums gelegt. Hier beschäftigen sich die Teilnehmer eingehend mit didaktischen Fragestellungen. Im Seminar Komplexe *Lehr-Lern-Arrangements (LLA-S)*, das als Online-Seminar im Rahmen des Angebots der Virtuellen Hochschule Bayern verankert ist, geht es generell darum, authentische Unterrichtsmaterialien für die Durchführung des Selbstorganisierten Lernens nach SEMBILL (2000; 2004) zu erstellen. Die angefertigten Unterlagen dienen als Grundlage für eine konkrete Unterrichtsgestaltung an Bamberger Universitätsschulen.

Tabelle 2: Kerndaten zum Pilotprojekt und zur Studierendenbefragung

Veranstaltungen	Teilnehmer	Rücklauf Geschlecht	Quote	Brauchbar für Lad- dering	Quote
<i>LLA-Ü im WS 10/11</i>	49	5(w) 13(m)	18 36,7%	18	36,7%
<i>FF im WS 10/11</i>	21	10(w) 9(m)	19 90,4%	19	90,4%
<i>LLA-Ü im SoSe 11</i>	16	1(w) 3(m)	4 25,0%	4	25,0%
<i>SPÜ-V im SoSe 11</i>	32	8(w) 3(m) 1(?)	12 37,5%	12	37,5%
<i>LLA-Ü im WS 11/12</i>	58	25(w) 22(m) 6(?)	53 91,3%	53	91,3%
Summen/Schnitte	176		106 ≈ 60%	106	≈ 60%

Für die Auswertung der Daten wurden die Pilotstudie ($n = 37$), die unter den Studierenden durchgeführt wurde, und die Befragung von Studierenden ($n = 69$) zur SB ($n = 106$) zusammengelegt. Die Pilotstudie wird im allgemeinen Überblick über die gewonnenen Daten im *Kap. 5.4* und bei der Vorstellung der getanen Auswertungsschritte (*Kap. 5.5*) noch exemplarisch einzeln aufgeführt. Erst im *Kap. 6* ist dann nur noch von einer SB die Rede.

5.4 Allgemeiner Überblick über die gewonnenen Daten

Mit dem Hard-Laddering konnten für die Attributebene, also die erste Antwortebene, 24 unterschiedliche Begriffe über alle vier Fragen gesammelt werden. Da die Antworten hauptsächlich als Freitext vorliegen, musste das Sprachmaterial noch zu Kategorien verdichtet werden (*Tab. 3*). Die sprachanalytische Vorgehensweise sowie die inhaltliche Seite der jeweiligen Kategorien werden im *Kap. 5.5.1* verdeutlicht. Für die erste und zweite Begründungsebene, also Konsequenzen, konnten 21 Begründungsvarianten unterschieden werden. Auf der Werteebene konnten in allen vier Laddern 14 Werthaltungen kodifiziert werden. Es ist insgesamt ein Verdichtungs- resp. ein Konsolidierungsprozess zu beobachten.

Auf der Beschreibungsebene werden erwartungsgemäß noch relativ viele Attribute geäußert, die durchweg zu einer geringeren Anzahl von Werten führen. Es hängt zum einen mit dem Argumentationsprozess zusammen, zum anderen kann angenommen werden, dass es sich individuell um eine abzählbare Menge von Werthaltungen handelt, die jeweils für die konkreten Entäußerungen im Sprechen und Handeln von Bedeutung sind.

Tabelle 3: Attribute, Konsequenzen und Werte in allen vier erfragten Dimensionen (Ladder I-IV)

Attribute	Konsequenzen	Werte
<i>Altruismus/Schülerwohl</i>	<i>Alltag bewältigen</i>	<i>Aktualität</i>
<i>Autorität/Selbstbewusstsein</i>	<i>Einflüsse zulassen</i>	<i>Anerkennung</i>
<i>Balance</i>	<i>Entwicklung ermöglichen</i>	<i>Berufserfolg</i>
<i>Belastbarkeit/Verlässlichkeit</i>	<i>Gerecht sein</i>	<i>Erziehung/Fürsorge</i>
<i>Differenziertheit</i>	<i>Gesund bleiben</i>	<i>Flexibilität</i>
<i>Empathie</i>	<i>Heterogenität beachten</i>	<i>Gerechtigkeit</i>
<i>Erfahrung/Kollegen</i>	<i>Professionell werden</i>	<i>Gesundheit</i>
<i>Fachwissen</i>	<i>Respektiert werden</i>	<i>Klima/Miteinander</i>
<i>Förderung</i>	<i>Schüler beteiligen</i>	<i>Lehr-Lern-Erfolg</i>
<i>Freundlichkeit/Humor</i>	<i>Schüler beurteilen</i>	<i>Lernmotivation</i>
<i>Gerechtigkeit</i>	<i>Schüler erziehen</i>	<i>Schülererfolg</i>
<i>Lebenslanges Lernen</i>	<i>Schüler lehren</i>	<i>Selbstverwirklichung</i>
<i>Lehrfähigkeit</i>	<i>Schüler motivieren</i>	<i>Vervollkommnung</i>
<i>Lern-/Kritikfähigkeit</i>	<i>Schüler verstehen</i>	<i>Verantwortung</i>
<i>Moralvorstellungen</i>	<i>Sich entwickeln</i>	
<i>Motivation/Engagement</i>	<i>Sich weiterbilden</i>	
<i>Offenheit</i>	<i>Sicher auftreten</i>	
<i>Recht/Curriculum</i>	<i>Unterricht verbessern</i>	
<i>Respekt/Höflichkeit</i>	<i>Verpflichtet sein</i>	
<i>Selbstbeherrschung/Geduld</i>	<i>Vorbereitet sein</i>	
<i>Soziales Umfeld</i>	<i>Vorbild sein</i>	
<i>Unterrichtsvorbereitung</i>		
<i>Verantwortung/Pflicht</i>		
<i>Wertvorstellungen</i>		

In der Pilotstudie (Tab. 4), die als Grundlage für die Erstellung der Kodierleitfäden für die Laddern der *SB* und der *LB* diente, wurden im Ladder I auf der Attributebene 11 Elemente, auf der Konsequenzebene 13 Elemente auf der Wertebene 9 Elemente identifiziert. Dabei füllten die Studierenden 96-97 % aller möglichen Felder der Fragebogenmatrix aus,

was im Prinzip ein nahezu vollständiges Ausfüllen bedeutet. Für Ladder II, das Lehrer-Schüler-Verhältnis, wurden 8 Attribute, 10 Konsequenzen und 6 Werte ausgemacht. Die Ausfülldichte lag zwischen 86 und 93 %. Für Ladder III, das Berufsverständnis von Lehrern, wurden 8 Attribute, 13 Konsequenzen und 8 Werte festgestellt. Die Fragebogenfelder wurden mit 86 bis zu 92 % ausgefüllt.

Tabelle 4: Eckdaten und Intercoder-Reliabilität der Pilotstudie

Rücklauf	2 Seminare <i>LLA und FF im WS 10/11</i>	64% - n=37		
		Anzahl	% möglicher Nennungen	Cohen's Kappa
Ladder I – Lehrerpersönlichkeit				
<i>Attribute</i>		11	97%	.93
<i>Konsequenzen</i>		13	96%	.86
<i>Werte</i>		9	96%	.88
Ladder II – Lehrer-Schüler-Verhältnis				
<i>Attribute</i>		8	93%	.85
<i>Konsequenzen</i>		10	92%	.81
<i>Werte</i>		6	86%	.75
Ladder III – Berufsauffassung				
<i>Attribute</i>		9	92%	.88
<i>Konsequenzen</i>		13	89%	.81
<i>Werte</i>		8	86%	.87
Ladder IV – allgemeine Berufsorientierung				
<i>Attribute</i>		9	82%	.80
<i>Konsequenzen</i>		11	77%	.79
<i>Werte</i>		6	72%	.75

Tabelle 5: Eckdaten und Intercoder-Reliabilität der Lehrerbefragung

Rücklauf	6 Schulen WS Bamberg, BS III Bamberg, WS/BS Schwabach, BS Bay- reuth BSZ Forchheim	20% - n=52		
		An- zahl	% mögli- cher Nen- nungen	Cohen' s Kappa
Ladder I – Lehrerpersönlichkeit				
<i>Attribute</i>		11	78%	.90
<i>Konsequenzen</i>		13	47%	.82
<i>Werte</i>		9	43%	.85
Ladder II – Lehrer-Schüler-Verhältnis				
<i>Attribute</i>		8	72%	.81
<i>Konsequenzen</i>		10	41%	.81
<i>Werte</i>		6	40%	.80
Ladder III – Berufsauffassung				
<i>Attribute</i>		9	67%	.81
<i>Konsequenzen</i>		13	40%	.75
<i>Werte</i>		8	21%	.81
Ladder IV – allgemeine Berufsorientierung				
<i>Attribute</i>		9	54%	.75
<i>Konsequenzen</i>		11	34%	.79
<i>Werte</i>		6	22%	.72

Tabelle 6: Eckdaten und Intercoder-Reliabilität der Studierendenbefragung

Rücklauf	5 Seminare <i>LLA und FF im WS 10/11</i> <i>LLA und SPÜ SoSe 11</i> <i>LLA im WS 11/12</i>	60% - n=106		
		Anzahl	% möglicher Nennungen	Cohen's Kappa
Ladder I – Lehrerpersönlichkeit				
<i>Attribute</i>		11	96%	.93
<i>Konsequenzen</i>		13	94%	.86
<i>Werte</i>		9	97%	.88
Ladder II – Lehrer-Schüler-Verhältnis				
<i>Attribute</i>		8	93%	.85
<i>Konsequenzen</i>		10	83%	.81
<i>Werte</i>		6	81%	.75
Ladder III – Berufsauffassung				
<i>Attribute</i>		9	83%	.88
<i>Konsequenzen</i>		13	77%	.81
<i>Werte</i>		8	75%	.87
Ladder IV – allgemeine Berufsorientierung				
<i>Attribute</i>		9	77%	.80
<i>Konsequenzen</i>		11	72%	.79
<i>Werte</i>		6	61%	.75

Für Ladder IV wurden 9 Attribute, 11 Konsequenzen und 6 Werte ausgemacht. Die Ausfüllgenauigkeit lag zwischen 72 und 82 %. In den Tab. 5 und 6 können für die LB und die gesamte SB die %-Zahlen der Ausfüllvollständigkeit nachvollzogen werden. Die tendenziell hin zum Ladder IV abnehmende Ausfüllgenauigkeit ist wahrscheinlich dem Umstand geschuldet, dass der Ausfüllprozess relativ viel Zeit in Anspruch nahm, sodass zum Ende hin die Bereitschaft zur vollständigen Ausarbeitung des Fragebogens vermutlich kaum noch vorlag.

In der *LB* schwanken die Prozentzahlen zwischen 21 und 78 % der maximal auszufüllenden Felder. Das bedeutet, dass viele *MEC* nur bruchstückhaft vorlagen bzw. die Möglichkeit, jeweils vier Antworten auf die gestellten Fragen zu geben, ungenutzt blieb. Das kann einerseits an der insgesamt geringeren Bereitschaft zum Ausfüllen gelegen haben. Andererseits könnte vermutet werden, dass die Lehrer im Vergleich zu Studierenden konkretere Vorstellungen zu den jeweiligen Ethosdimensionen aufweisen und deswegen von Anfang an statt der möglichen vier nur insgesamt zwei oder drei Antworten lieferten, die sie entweder vollständig über alle drei Nachfragestationen begründeten oder auch deren Begründung mittendrin abbrachen.

5.5 Zu ausgewählten Analysemethoden am Beispiel der Pilotstudie

Die Analyseschritte, welche die vorliegende empirische Untersuchung wesentlich ausmachen, werden in den folgenden Unterkapiteln vorgestellt. Das Augenmerk ist zunächst auf die methodische Umsetzung und nicht auf die inhaltliche Ergebnisinterpretation gerichtet. Diese wird später im *Kap. 6* expliziert. Im ersten Schritt wurde die Fülle des vorliegenden Sprachmaterials systematisch aufbereitet und zu inhaltlichen Kategorien (MAYRING 2008) verdichtet (*Kap. 5.5.1*). Weitere Analyseschritte des Laddering ermöglichten die Aufstellung von sogenannten Implikationsmatrizen, die in einem Raster alle Verbindungen und ihre Intensitäten darstellen (*Kap. 5.5.2*). Mithilfe einer clusteranalytischen Untersuchung wurden die Ethostypen von Lehrern aufgedeckt (*Kap. 5.5.3*). Im letzten Schritt ging es darum, hierarchische Strukturanalysen der eruierten Ethostypen durchzuführen (*Kap. 5.5.4*), um herauszufin-

den, welche Werthaltungen bestimmte Ethostypen ausmachen und wie diese konsequent begründet werden.

5.5.1 Inhaltsanalytische Vorgehensweise

Die ausgefüllten Fragebögen wurden für eine bessere Handhabung digitalisiert. Schon auf der Attributebene, die keinem vorgegebenen Katalog an Antworten folgte, konnten die Probanden auf die Fragen unterschiedlich antworten. Die Ausführungen reichen von lakonischen Nennungen bis hin zu umfassenden Beschreibungen. Mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse konnte eine induktive Kategorienbildung vorgenommen werden (MAYRING 2002, 114ff.; REINHOFFER 2005, 125; JENSEN 2005, 255ff.). Dazu wurde in der Pilotstudie die Attributebene schrittweise bearbeitet. Das Sprachmaterial wurde zusammengefasst und nach Möglichkeit auf ein Schlagwort oder eine kürzere beschreibende Satzform reduziert. Im zweiten Durchgang ging es dann darum, ähnliche oder sogar gleiche Aussagen zunächst zu losen Kategorien zusammenzufassen. Passende Nennungen wurden dann unter einer Kategorie subsummiert. Aussagen, die einer Kategorie nicht zugeordnet werden konnten, bildeten automatisch eine weitere. Im dritten Durchgang wurden die vorliegenden Kategorien etwa nach der Hälfte des zu kodierenden Materials erneut revidiert resp. sprachlich genauer bestimmt. Dazu wurden für alle Ladder Kodierleitfäden angelegt, die jeder Kategorie eine Codenummer zuwies, einen Codenamen als ein die Kategorie am besten beschreibendes Schlagwort beinhalteten, eine genauere inhaltliche Beschreibung der Kategorie enthielten und Ankerbeispiele zur Orientierung beim Kodieren angaben. Die Kodierleitfäden, die in der Pilotstudie für Ladder I-IV erstellt wurden, konnten dann für die Studierenden- und Lehrerbefragung benutzt werden. Sie befinden sich im *Anhang* 2-5.

Die Ebene der Konsequenzen resp. der Werte beginnt im Fragebogen mit der ersten Frage nach der individuellen Wichtigkeit der auf der Attributebene gegebenen Antwort. Je nach Reflexionstiefe konnten mit dem methodischen Nachfragen bis zu zwei Konsenzstufen unterschieden werden.

Tabelle 7: Auszüge aus dem Kodierleitfaden für Ladder II – Lehrer-Schüler-Beziehung

Code	Codename	Beschreibung	Ankerbeispiele
3	Empathie	Genannt wird die Fähigkeit, sich in andere versetzen und mit ihnen mitfühlen zu können i.e.S., sowie soziale Kompetenz i.w.S.	Er geht auf die Sorgen und Ängste der Schüler ein.
5	Freundlichkeit/ Humor	Ein freundliches, aber auch Humor verstehendes Wesen wird genannt.	Humorvoll, Erzählen von persönlichen Anekdoten.
6	Gerechtigkeit	Aspekte der Objektivität im Umgang mit und Bewertung von Schülern werden angesprochen.	Gerecht, fair, Gleichbehandlung aller Schüler.
8	Respekt/ Höflichkeit	Meint die wertschätzende, anerkennende Beziehung zwischen Schüler und Lehrer.	Respektvoller Umgang, Höflichkeit.
10	Heterogenität beachten	Unterschiedliche Schüler i.w.S. mit ungleichen Lernvoraussetzungen finden Berücksichtigung bei Lehr-Lern-Entscheidungen des Lehrers.	Jeder Schüler hat ein eigenes Lerntempo und eine eigene Art, wie Lerninhalte erarbeitet werden.
11	Schüler beteiligen	Schüler sollen an Zielbildungsprozessen und am Unterricht allgemein beteiligt werden.	Schüler sollten den Unterricht mitgestalten. Dadurch werden sie in ihrem Selbstwert bestärkt und übernehmen Verantwortung.
14	Schüler motivieren	Es wird verdeutlicht, dass Schüler von der Lehrermotivation oder durch anregenden Unterricht für das Lernen oder Mitarbeiten motiviert werden.	... weil er so ihr Interesse an einem Thema wecken und aufrechterhalten kann.
16	Sicher auftreten	Beschrieben wird sicheres, überlegtes und selbstbewusstes Auftreten des Lehrers als Zeichen seiner Autorität bzw. innerer Ruhe.	...weil er sich in der Klasse durchsetzen muss. ...weil die Schüler dem Lehrer sonst auf der Nase herumtanzen.

Code	Codename	Beschreibung	Ankerbeispiele
19	Erziehung/ Fürsorge	Erziehung der Schüler zu Mündigkeit und Bürgerlichkeit, Vorbildfunktion des Lehrers und Fürsorge i.w.S. werden beschrieben.	...weil der Lehrer für manche Schüler aus schwierigen Familienverhältnissen eine Art Ersatzelternteil darstellt und daher als Ansprechpartner zur Verfügung stehen muss.
21	Klima/ Miteinander	Aspektiert werden ein förderliches Lehr-Lern-Klima sowie ein gutes Miteinander zwischen Lehrer und Schüler.	Eine gute Atmosphäre im Klassenzimmer ist nur mit dem nötigen gegenseitigen Respekt zu erreichen.
23	Lernmotiva- tion	Schüler sind oder werden motiviert, dem Unterricht zu folgen, Neues erlernen zu wollen, sich zu beteiligen.	... weil die Schüler durch das Interesse motivierter für das Erarbeiten und Lernen neuer Informationen sind.
Hinweise:		Code 1-8	Attribute
		Code 9-18	Konsequenzen
		Code 19-24	Werte

In der Regel folgte spätestens dann eine Aussage, die als Werthaltung interpretiert werden konnte. Probanden, die sich weniger mit der Begründungsebene beschäftigten, lieferten z.T. schon beim zweiten Nachfragen eine Aussage, die als Werthaltung kodiert wurde. Manchmal kam eine Werthaltung gleich beim ersten Nachfragen. Genauso konnten Fälle unterschieden werden, wo einer Konsequenz keine Werthaltungsaussage folgte und die Begründungskette unvollständig blieb.

Sowohl auf der Konsequenzebene als auch auf der Ebene der Werthaltungen wurde eine induktive Kategorienbildung durchgeführt. Diese Arbeit erfolgte in allen vier Laddern. In der *Tabelle 7* sind Auszüge aus dem Kodierleitfaden für Ladder I (*Lehrerpersönlichkeit*) zu finden. Auf der Attributebene findet sich z.B. die Kategorie 6 – *Gerechtigkeit*. Unter dieser Kategorie wurden Aussagen subsummiert, die Aspekte der Objektivität im Umgang mit den Schülern und der gerechten Bewertung von Schülerleistungen beinhalteten. Die Probanden gaben Aussagen wie *gerecht*, *fair*, *Gleichbehandlung aller Schüler* zur Antwort. Bei den Conse-

quenzen ist unter anderem die Kategorie 11 zu finden, die *Schüler beteiligen* heißt. Sie fasste Aussagen zusammen, die inhaltlich darauf abzielten, dass Schüler an Zielbildungsprozessen und am Unterricht allgemein beteiligt werden sollen. Als konkrete Antwort konnte Folgendes gelesen werden: *Schüler sollten den Unterricht mitgestalten. Dadurch werden sie in ihrem Selbstwert bestärkt und übernehmen Verantwortung.* Für einen Wert kann z.B. die Kategorie 21 stehen. Mit *Klima/Miteinander* wurden Aspekte thematisiert, die ein förderliches Lehr-Lern-Klima sowie ein gutes Miteinander zwischen Lehrer und Schülern ansprachen. Ein Ankerbeispiel lautete wie folgt: *Eine gute Atmosphäre im Klassenzimmer ist nur mit dem nötigen gegenseitigen Respekt zu erreichen.* Weitere Bestimmungen von Wertekategorien finden sich an den Stellen im Kap. 6, wo sie explizit diskutiert werden.

Die Zuordnung von Kategorien wurde mit der Berechnung der Intercooder-Reliabilität überprüft. Aus Tab. 4-6 können die entsprechenden Cohen's Kappa-Werte entnommen werden. Folgende Beobachtungen sind gemacht worden: Auf der Attributebene wurden die Antworten relativ klar gegeben. Die Kategorienbildung sowie die Kodierung selbst fielen hier besonders leicht. Für Cohen's Kappa wurden in den Laddern I-IV Werte zwischen .80 und .93 errechnet. Die Urteilsübereinstimmung zweier voneinander unabhängig Kodierender fiel dabei sehr hoch aus. Auf der Konsequenzebene gaben die Probanden ausführlichere Antworten, die sowohl eine Kategorienbildung als auch die Kodierung erschwerten. Die Cohen's Kappa liegen hier zwischen .79 und .86, wobei auch diese Werte zufriedenstellend ausfallen. Ähnlich verhält es sich mit der Kodierung der Werthaltungsebene. Hier konnten Cohen's Kappa zwischen .75 und .88 errechnet werden. Die Werte in der Lehrerumfrage (Tab. 5) weisen ähnliche Parameter wie die Cohen's Kappa der Pilotstudie auf. Die errechneten Werte in der Pilotstudie und der Lehrerumfrage sind allesamt sehr zufriedenstellend (COHEN 1977; FLEISS 1981, 105ff.; HILL/LAMBERT 2004, 91).

5.5.2 Erstellung von Implikationsmatrizen

Für die Erstellung von Implikationsmatrizen musste das Sprachmaterial komplett kodiert vorliegen. Wie bereits im *Kap. 5.2.2* erläutert, wurden mit Nachfragen sogenannte Means-End-Chains (MEC) generiert. Diese Ketten konnten in einer Matrix abgebildet werden. Jede Kodierung erhielt eine Codeziffer, sodass die Tabelle, in der das Sprachmaterial vorlag, schon wie eine Ziffernmatrix aussieht.

Tabelle 8: Ausschnitt der kodierten Tabelle – Ladder III (Pilotstudie)

TN 35	3	22	14	25
	4	19	11	23
	6	22	18	29
	5	20	15	28

In der *Tab. 8* wird sichtbar, wie der *Teilnehmer 35* seine Antworten begründet hat. Auf der Attributebene nannte er 3, 4, 6 und 5. Nach 3 wurde die Konsequenz 22 und danach die Konsequenz 14 genannt. Am Ende steht eine 25 als Werthaltung.

Aus ladderingtechnischer Sicht können diverse Verbindungen auseinandergehalten werden. Zwischen 3 und 22 besteht eine direkte Verbindung und zwischen 22 und 14 sowie 14 und 25 auch. Dagegen sind die Verbindungen 3-14 oder 3-25 sowie 22-25 indirekt, weil zwischen ihnen stets ein Element liegt.

Die Anzahl dieser direkten und indirekten Verbindungen wird in der Implikationsmatrix (*Tab. 9*) festgehalten. Hierbei können die intensiven Verbindungen ausgemacht werden, die geeignet sein werden, eine Grundlage für die Erzeugung von hierarchischen Wertediagrammen (HVM) zu bilden.

Tabelle 9: Auszug aus der Implikationsmatrix für Cluster I – Ladder III (Pilotstudie)

	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
1			.1		1			2	.1				
2	7	.1		.4					.2				
3				1	.1								1.1
4		.2				.2			1.3	7	1.1	.1	
5		1	1			.1	.1		.1		1.1	1	
6		.1	1		.1				3.1	1			.2
7	2		1	.1		.1	.1	1					.1
8	1	.4	1			.1				.1	2	2	
9		1				.2					1.1	2	
10		1		5					2	1			1
11											1		
12		1			1	1			1				
13													1
14			1										
15													
16													
17							1		1				

In der vorliegenden Implikationsmatrix kann festgestellt werden, dass die adjazente Verbindung 2-10 ganze 7 direkte Nennungen zählt. Die Verbindung 10-13 ist mit 5 Nennungen ebenso eine adjazente Verbindung. Eine nicht adjazente Verbindung mit nur indirekten Verbindungen ist die Verbindung 8-11 mit .4, d.h. mit vier indirekten Verbindungen und keiner einzigen direkten Verbindung. Oft deuten die indirekten Verbindungen lediglich darauf hin, dass eine direkte Verbindung existiert, über welche die eigentliche Kette läuft, wie z.B. in 2-13 mit vier indirekten Verbindungen. Schaltet man 10 dazwischen, ergibt sich eine logische Kette 2-10-13 mit jeweils direkten Verbindungen.

Die Implikationsmatrizen können in SPSS mithilfe von Kreuztabellen erstellt werden. Allerdings sind Kreuztabellen für die Schritte Attribut-Konsequenz, Konsequenz-Konsequenz und Konsequenz-Wert einzeln zu erstellen. Im Ergebnis werden die Tabellen aggregiert. Mit der Implikationsmatrix ist der Schritt in Richtung HVM getan. Wird dann noch ein Cutoff-Level festgelegt, der anzeigt, welche Verbindungen für die Erstellung der HVM berücksichtigt werden und welche nicht, kann die

hierarchische Begründungsstruktur als Diagramm schließlich gezeichnet werden (*Kap.* 5.5.4).

5.5.3 Typologisierung mit Clusteranalysen

Mit der Clusteranalyse soll herausgefunden werden, welche unterschiedlichen Werthaltungstypen der Implikationsmatrix inhärent sind. Dazu wird die jeweils letzte Stufe des Begründungsvorgangs, die Werthaltungen anzeigt, binär kodiert. Es wird einfach festgehalten, ob ein Proband einen Wert nennt (1) oder nicht (0). In der *Tab.* 8 kam der Proband über seine Begründungen auf vier unterschiedliche Werte aus hier möglichen acht. Die genannten Werte erhalten jeweils eine 1, die nicht genannten werden mit einer 0 markiert. Diese Ausprägungen werden in einer SPSS®-Datei festgehalten. Daten mit binärem Skalenniveau können geclustert werden (BROSIUS 2011, 715; BACKHAUS/ERICHSON/PLINKE/WEIBER 2006, 494). Dazu wird die hierarchische Clusteranalyse gewählt, da diese sich auch für kleinere Stichproben gut eignet (BROSIUS 2011, 720). Mit der Ward-Methode wird zudem ein agglomerativer Clusteralgorithmus gewählt. Diesem wird die quadrierte Euklidische Distanz als Proximitätsmaß zugrunde gelegt (BACKHAUS/ERICHSON/PLINKE/WEIBER 2006, 523). Die generierte Clusterzahl kann anhand von einigen statistischen und sachlogischen Kriterien bestimmt werden (ebd., 534f.): Im vorliegenden Beispiel liefert das Dendrogramm ein Ergebnis von 2-3 möglichen Clustern. Bei einer 2-Cluster-Lösung läge die Fehlerquadratsumme bei einem maximalen Heterogenitätsmaß von 20 und einem minimalen von 10. Die im Koordinatensystem abgetragenen Werte der Heterogenitätsentwicklung zeigen einen Elbow bei 2. Handhabbar ist in diesem Falle aufgrund der kleinen Stichprobe eine 2-Cluster-Lösung.

Tabelle 10: Cluster gemäß der Wertpräferenzen im Ladder III: Berufsauffassung (Pilotstudie)

Werthaltungen	Cluster	I 25 TN	II 12 TN	χ^2 -Test
Aktualität		7	6	n.s. ¹
Anerkennung		6	2	n.s. ¹
Erziehung/Fürsorge		14 ³	0	*** ¹
Gesundheit		0	6 ³	*** ¹
Klima/Miteinander		11	2	n.s. ¹
Lehr-Lern-Erfolg		18 ³	4	* ¹
Vervollkommnung		5	10 ²	*** ¹
Verantwortung		10	2	n.s. ¹
Hinweise:	¹	exakter Test nach Fisher		
	²	≥ 60% aller Nennungen		
	³	≥ 80% aller Nennungen		
	*	signifikant auf dem Niveau von 0,05		
	***	signifikant auf dem Niveau von 0,001		
	n.s.	nicht signifikant		

Die durchgeführte Clusteranalyse lieferte für Ladder III (*Berufsauffassungen*) der Pilotstudie zwei Cluster, die die Grundgesamtheit von 37 Teilnehmern in zwei Gruppen teilen. Im Cluster I finden sich diejenigen zusammen, die z.B. die Werte *Erziehung* und *Fürsorge* sowie *Lehr-Lern-Erfolg* besonders oft nennen. Im Cluster II dagegen werden die Werte *Vervollkommnung* sowie *Gesundheit* betont (Tab. 10).

Um herauszufinden, ob sich die Cluster bezogen auf die genannten Werte tatsächlich unterscheiden, wird ein Chi-Quadrat-Test gerechnet. Die dazu gebildeten Kreuztabellen weisen aufgrund der kleinen Stichprobe wenige Felder mit einer erwarteten Häufigkeit kleiner 5 auf. Für die vorliegende 2x2-Matrix kann auch Fishers exakter Test gerechnet werden, der in diesem Fall zuverlässige Ergebnisse liefert (BROSIUS 2011, 429). Es zeigt sich, dass die Nullhypothese, die Cluster unterscheiden sich nicht im Hinblick auf die in ihnen jeweils befindlichen Werthaltungen, im Falle von *Lehr-Lern-Erfolg* mit einer Fehlerwahrschein-

lichkeit von .05 und im Falle von *Erziehung/Fürsorge*, *Gesundheit* und *Vervollkommnung* mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von .001 verworfen werden kann. Im Folgenden werden Ergebnisse der Clusteranalyse grundsätzlich mit einem Chi-Quadrat-Test analysiert.

5.5.4 Analyse von hierarchischen Begründungsstrukturen

Eine Darstellung von hierarchischen Begründungsstrukturen der Grundgesamtheit lieferte zwar auch ein Ergebnis, wäre allerdings undifferenziert und hätte wenig bzw. nur sehr allgemeine Aussagekraft. Die errechnete 2-Cluster-Lösung führte dazu, dass für die beiden Cluster jeweils eine separate Implikationsmatrix gezeichnet werden musste, auf deren Grundlage spezifische *HVM* erstellt werden konnten, die die Begründungen innerhalb eines Clusters offen legen und präzisere Aussagen ermöglichen würden.

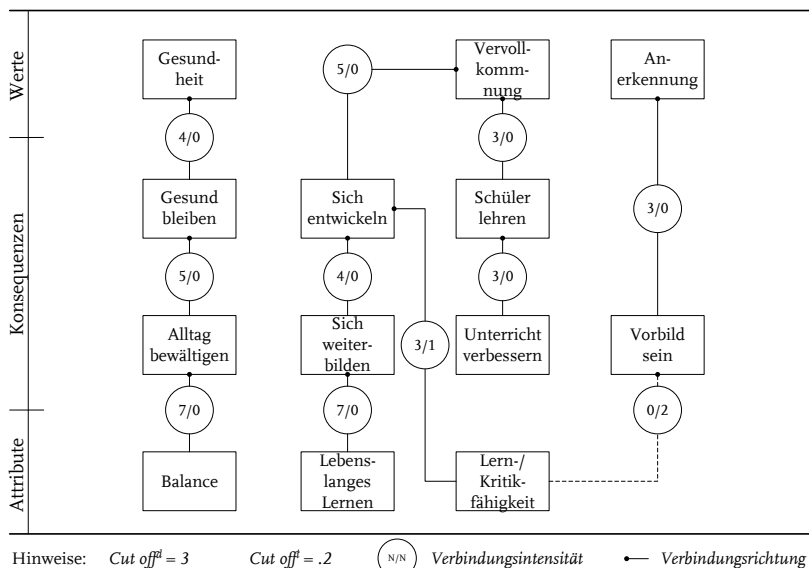


Abbildung 28: HVM zum Cluster II der Pilotstudie – Berufsauffassungen

In der *Abb. 28* ist das hierarchische Baumdiagramm zum Cluster II abgebildet. Ganz oben auf der Werteebene sieht man die Werte *Gesundheit*, *Vervollkommnung* und *Anerkennung*. Die ersten beiden prägen das Cluster II und unterscheiden es signifikant vom Cluster I. Die Attribute, die im Cluster II zu den Werten führen, sind *Balance*, *lebenslanges Lernen* und *Lern-/Kritikfähigkeit*. Dazwischen befinden sich die Konsequenzen, die die Attribute mit den Werthaltungen verbinden. Um ein übersichtliches Bild zu bekommen, wurde der Cutoff-Level für direkte Verbindungen auf drei gesetzt. Alle Verbindungen, die schwächere Intensität in der Implikationsmatrix aufwiesen, wurden nicht weiter berücksichtigt. Ein Wert von drei erscheint bei einer Clusterstärke von lediglich zwölf Teilnehmern als angemessen. Ein höherer Wert würde ein zusammenhängendes Ergebnis verhindern, ein kleinerer dagegen würde die limitierten Möglichkeiten einer grafischen Abbildung sprengen und konzise Aussagen unmöglich machen. Bereits im *Kap. 5.5.2* wurden die Schwierigkeiten, die in Verbindung mit der Festlegung eines Cutoff-Levels entstehen, erörtert. In diesem konkreten Beispiel zeigte sich aber, dass selbst bei einem Cutoff-Level von drei manche Begründungsstränge unverbunden in der Grafik erscheinen. Um die Verflechtungen dennoch vollständig aufzuzeigen, wurden auch zusätzliche indirekte Verbindungen ausnahmsweise mit einem Cut-off-Level von .2 berücksichtigt, aber nur dort, wo sie für die Bildvervollständigung Sinn gemacht haben.

Folgende Begründungsstränge lassen sich beschreiben: Mit der Behauptung der *Balance* im Zusammenhang mit der Frage nach der professionellen Berufsauffassung eines *guten* Lehrers begründeten die Probanden siebenmal direkt die Absicht, ihren schulischen *Alltag bewältigen* zu wollen. Fünfmal wurde daraufhin gesagt, dass diese Alltagsbewältigung dem Ziel dient, *gesund zu bleiben*. Viermal wurde direkt danach der Wert *Gesundheit* genannt. Zum hier vorgestellten Ausschnitt des Lehrerethos

gehört auch der Wert *Vervollkommnung*, der z.B. im indirekten Zusammenhang mit *lebenslangem Lernen* steht. Wenn also die Teilnehmer in diesem Cluster *lebenslanges Lernen* als Attribut äußerten, dann begründeten sie es siebenmal direkt mit der Intention, *sich weiterbilden* zu müssen, was viermal mit der *Selbstentwicklung* in Verbindung steht. Auch die *Lern-/Kritikfähigkeit* führt zur *Selbstentwicklung*. Diese führt abermals zur *Vervollkommnung*, die mit den Konsequenzen *Unterricht verbessern* und *Schüler lehren* verkettet ist. Professionalität im Beruf setzt sich darum nach Meinung der Clusterangehörigen aus individuellen und fachlichen Aspekten zusammen. Der Wert *Anerkennung* wird hier schließlich über den *Vorbildcharakter* des Lehrers funktional begründet. Leider fehlt an dieser Stelle ein korrespondierendes Attribut.

Begnügte man sich im Fragebogen mit der Attributebene, gewönne man lediglich Kategorien, die zwar eine hohe soziale Zustimmung hätten, aber keinen Aufschluss darüber lieferten, was die Lehrer mit diesen Kategorien meinen und welche Werthaltungen sie konkret umsetzen wollten. Mit *Gesundheit* und *Vervollkommnung* sind ergo zwei Werte eines Clusters identifiziert worden, die ein spezifisches Ethos prägen. Und auf diese Weise können Cluster gegenübergestellt und *Ethoi* interpretiert werden. Dazu werden ferner Lehrerdaten und Studentendaten betrachtet und miteinander verglichen (*Kap.* 6.4 und 6.5).

*„Ein rein quantitatives Denken ist brüchig geworden; ein Denken, das sich den Menschen und Dingen annähert, indem es sie testet und vermisst, mit ihnen experimentiert und ihre statistische Repräsentanz überprüft, ohne vorher den Gegenstand verstanden zu haben, seine Qualität erfasst zu haben“
(MAYRING 2002, 9).*

6 Empirische Befunde

In weiter unten folgenden Kapiteln werden empirische Ergebnisse der Studierendenbefragung (*SB*) und der Lehrerbefragung (*LB*) vorgestellt und interpretiert. Eingangs ist nochmalig darauf hinzuweisen, dass es sich bei den Teilnehmern der *SB* ausnahmslos um Studierende der Wirtschaftspädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg handelt. Die curriculare sowie methodisch-didaktische Spezifik des ausgewählten Standorts wird bei der Ergebnisinterpretation durchweg berücksichtigt. In der *LB* wurden Lehrer aus sechs unterschiedlichen Schulen befragt. Die Schlussfolgerungen aus anzustellenden Vergleichen und hierarchischen Baumdiagrammen (*HVM*) werden deshalb prinzipiell verhalten gezogen. Auch handelt es sich bei beiden Studien aufgrund von tendenziell kleineren Teilnehmerzahlen um einen lediglich supprimiert repräsentativen Ausschnitt.

Im *Kap. 6.1* werden die allgemeinen Kennzeichen, die einem *guten* Lehrer attribuiert werden, betrachtet. Es geht allgemein um generelle Differenzen, die sich zwischen Studierenden und praktizierenden Lehrern beobachten lassen. Im weiteren Schritt werden im *Kap. 6.2* auf ähnliche

Weise Unterschiede innerhalb der gewählten Begründungskategorien untersucht. Lehrer und Studierende gehen bei der Begründung der Attribute von *guten* Lehrern zwar prinzipiell die gleichen Wege, aber sie gewichten bestimmte Kategorien unterschiedlich stark. Welche Werthaltungen über alle vier Ladder hinweg genannt werden und wie sich hierin Lehrkräfte von Studierenden unterscheiden, zeigt das *Kap. 6.3*. Die Hauptergebnisse liefern die *Kap. 6.4* und *6.5*. Hier werden die Begründungsstrukturen innerhalb der Ethostypen, die clusteranalytisch gewonnen wurden, vorgestellt und interpretiert. Abschließend kommt es im *Kap. 6.6* zu einem bilanzierenden Vergleich von Ergebnissen der *LB* und *SB*.

6.1 Attribute als Kennzeichen *guter* Lehrer

Bei den Attributen¹¹⁰ handelt es sich um die unterste Antwortstufe im eingesetzten Hard-Laddering-Fragebogen. Wie bereits im *Kap. 5.2.2* dargelegt, wurde den Probanden keine Auswahl an Kategorien vorab vorgelegt, um damit zu ermöglichen, dass die Teilnehmer sich freier und objektiver auf eigene Überlegungen stützen. Die *Tab. 11* bietet einen Überblick über die in allen vier Dimensionen genannten Attribute. Mit der *Tab. 11* wird ein Überblick über sämtliche Attribute geliefert, die in allen vier Laddern kategorisiert werden konnten. Auf die Frage nach Persönlichkeitseigenschaften eines *guten* Lehrers wurden Aspekte wie *Humor/Freundlichkeit*, *Selbstbeherrschung/Geduld* oder *Empathie* etc. genannt. Zum Lehrer-Schüler-Verhältnis im Ladder II kamen Attribute wie *Gerechtigkeit* oder *Offenheit* etc. zustande. Bei der Berufsauffassung im Ladder III wurden z.B. *Unterrichtsvorbereitung*, *lebenslanges Lernen* oder *Altruismus/Schülerwohl* etc. betont.

¹¹⁰ Die genaue Beschreibung aller Attribute befindet sich im *Anhang 2-5*. Die für die Diskussion benötigten Kategorien werden jedoch zusätzlich im Text definiert.

6. Empirische Befunde

Tabelle 11: Überblick über genannte Attribute in allen vier Dimensionen

Attribute (n=24)	Ladder I	Ladder II	Ladder III	Ladder IV
	<i>Persönlichkeits- eigenschaften</i>	<i>L-S- Beziehung</i>	<i>Berufsauf- fassung</i>	<i>Weltan- schauung</i>
<i>Altruismus/Schülerwohl</i> ²			x	x
<i>Autorität/Selbstbewusstsein</i> ²	x	x		
<i>Balance</i> ²			x	x
<i>Belastbarkeit/Verlässlichkeit</i> ²	x		x	
<i>Differenziertheit</i> ¹		x		
<i>Empathie</i> ²	x	x		
<i>Erfahrung/Kollegen</i> ¹				x
<i>Fachwissen</i> ¹	x			
<i>Förderung</i> ¹		x		
<i>Freundlichkeit/Humor</i> ²	x	x		
<i>Gerechtigkeit</i> ²	x	x		
<i>Lebenslanges Lernen</i> ²			x	x
<i>Lehrfähigkeit</i> ²	x		x	
<i>Lern-/Kritikfähigkeit</i> ²	x		x	
<i>Moralvorstellungen</i> ¹				x
<i>Motivation/Engagement</i> ²	x		x	
<i>Offenheit</i> ³	x	x	x	
<i>Recht/Curriculum</i> ¹				x
<i>Respekt/Höflichkeit</i> ¹		x		
<i>Selbstbeherrschung/Geduld</i> ¹	x			
<i>Soziales Umfeld</i> ¹				x
<i>Unterrichtsvorbereitung</i> ¹			x	
<i>Verantwortung/Pflicht</i> ¹				x
<i>Wertvorstellungen</i> ¹				x

Hinweis: ¹⁻³ Wertigkeiten

Für das Ladder IV ließen sich Attribute wie *Verantwortung/Pflicht*, *Curriculum/Recht* oder *Balance* etc. kategorisieren. Ebenfalls wird aus der tabellarischen Darstellung deutlich, dass die Laddern, bezogen auf die darin kategorisierten Attribute, nicht absolut trennscharf sind. Es kommt vor, dass einzelne Attribute in mehreren Laddern auftauchen, so z.B. *Offenheit*, *Gerechtigkeit* oder *Empathie* u.a. Diese Attribute sind daher mehrwertig und können als charakteristisch für die Beschreibung des pädagogischen Handlungsfelds bezeichnet werden. Die Wertigkeit wird in der *Tab. 11* mit einer Pilotnummer am Ende des Attributs angezeigt. Zwar beantworteten die Teilnehmer die gestellten Fragen stets im Hinblick auf einen von ihnen gedachten *guten* Lehrer, die Beschreibung eines *guten* Lehrers schlechthin liefern diese Attribute dennoch nicht (*Kap. 5.1*). Allerdings eignen sich derartige, positiv gewendete Eigenschafts- und Merkmalskataloge hervorragend, um überzeichnete Idealbilder von Lehrern zu generieren. Niemand kann etwas dagegen einwenden, wenn verlangt wird, dass Lehrer altruistisch und empathisch sein sollen, ihre Pflichten in aller Verantwortung wahrnehmen, viel Fachwissen besitzen und mit einer geschulten Lehrfähigkeit für einen erfolgsversprechenden Unterricht sorgen (TERHART 2006, 42ff.; HARDER 2011, 11f.). Weil aber die hier gezeigten Attribute individuelle Annahmen zum *guten* Lehrer widerspiegeln, ist zu vergegenwärtigen, dass mit diesen Annahmen jeweils Wertungen zum Ausdruck kommen, auf die es letztlich ankommt. Werden die Annahmen ergo nicht direkt hochstilisiert, können sie als individuelle Stellungnahmen daraufhin untersucht werden, was hinter ihnen steckt und was jemand eigentlich meint, wenn z.B. von Belastbarkeit oder Fachwissen eines Lehrers gesprochen wird. Diesen Aspekten wird in weiter unten folgenden Ausführungen nachgegangen. Zunächst wird jedoch in den *Kap. 6.1.1* bis *6.1.4* für die Laddern I-IV analysiert, wie unterschiedlich die genannten Attribute in

der *LB* und *SB* gewichtet sind, um daraus erste Schlussfolgerungen zu ziehen.

6.1.1 Annahmen zu Persönlichkeitseigenschaften guter Lehrer

Insgesamt konnten aus der Pilotstudie für den Kodierleitfaden elf Kategorien induktiv hergeleitet werden (*Tab. 12*).

Tabelle 12: Angenommene Persönlichkeitseigenschaften guter Lehrer

Attribute (n=11) – Rang = R	LB ₁	R	in %	SB ₁	R	in %	Δ_{LB-SB}	R
<i>Autorität/Selbstbewusstsein</i>	22	2	13,50	47	3	11,49	2,01	8
<i>Belastbarkeit/Verlässlichkeit</i>	15	5	9,20	50	1	12,22	-3,02	6
<i>Empathie</i>	24	1	14,72	45	4	11,00	3,72	5
<i>Fachwissen</i>	4	8	2,45	37	6	9,05	-6,60	1
<i>Freundlichkeit/Humor</i>	19	4	11,66	31	7	7,58	4,08	4
<i>Gerechtigkeit</i>	15	5	9,20	31	7	7,58	1,62	9
<i>Lehrfähigkeit</i>	12	7	7,36	49	2	11,98	-4,62	3
<i>Lern-/Kritikfähigkeit</i>	4	10	2,45	19	9	4,65	-2,20	7
<i>Motivation/Engagement</i>	13	6	7,98	39	5	9,54	-1,56	10
<i>Offenheit</i>	15	5	9,20	31	7	7,58	1,62	9
<i>Selbstbeherrschung/Geduld</i>	20	3	12,27	30	8	7,33	4,94	2
Σ	163		100	409		100	≈ 0	

Der Kodierleitfaden eignete sich auch für die Kodierung der Daten aus der *LB*, was die Reliabilitätswerte (*Tab. 5*) in zufriedenstellender Weise zeigten. Sechs von den zehn gebildeten Kategorien sind jedoch zusammengesetzt, denn ansonsten lägen 17 oder mehr Kategorien vor. Eine so hohe Zahl von Kategorien würde die späteren Untersuchungen jedoch schwierig machen, insbesondere die Darstellung von *HVM* würde da-

runter leiden, wenn die Verbindungsintensitäten zwischen Attributen und Konsequenzen eher schwach ausgeprägt wären. Eine zusammengesetzte Kategorie ist z.B. *Motivation/Engagement*. In dieser Kategorie wird ein motivierter und engagierter Lehrer beschrieben, der interessiert und z.T. begeistert seinen Beruf ausübt. Die Antworten der Teilnehmer bieten ein Begriffsspektrum in dieser Kategorie, das von *motiviert* und *engagiert* bis hin zu *aktiv* oder *leidenschaftlich* reicht. Die Subsummierung der Begriffe unter der genannten Kategorie schien jedenfalls gerechtfertigt. Die Bezeichnung der Kategorien, die wie in diesem und weiteren Fällen aus zwei begrifflichen Konstituenten bestehen, soll auf einen etwas breiteren Interpretationskorridor hinweisen. Alle weiteren einfachen und zusammengesetzten Kategorien wurden nach derselben Logik generalisiert (MAYRING 2002, 114; PATRY/DICK 2002, 78).

Noch unabhängig von den hinter den gemachten Annahmen zur Persönlichkeit des *guten* Lehrers liegenden individuellen Werthaltungen, die für das Lehrerethos von Bedeutung sind, ließe sich die idealistische Lehrerpersönlichkeit anhand der vorliegenden Attribute wie folgt beschreiben: Der Lehrer wird als Autorität wahrgenommen. Mit seinem Fachwissen und umfassenden didaktischen Kenntnissen verfügt er über eine solide Lehrfähigkeit, was ihn mit Selbstbewusstsein erfüllt. Dabei hat er ein Ohr für seine Schüler. Er ist einfühlsam und darum gerecht in seinem Urteil, Handeln und Sprache. Mit seinem Sinn für Humor und grundsätzlicher Freundlichkeit gibt er sich offen und selbstkritisch. In kniffligen Situationen weiß er sich zu beherrschen und ist geduldig, wenn die Schüler einmal länger brauchen, um den Stoff zu begreifen. Grundsätzlich ist der Lehrer stets motiviert und engagiert sich in und außerhalb der Schule. Seine Verpflichtungen erfüllt er gewissenhaft und verlässlich. Als belastbarer Mensch zeigt er professionelles Stehvermögen.

Eine solche Charakteristik liefert noch kein ausgereiftes Lehrerethos. Dafür fehlen die persönlichen Werthaltungen, die einem solchen Be-

griffskatalog die Semantik eines individuellen Ethos geben würden. Anhaltspunkte für eine je unterschiedliche Gewichtung und subjektive Bedeutung von genannten Attributen liefern die relativen Häufigkeiten der Begriffsnennungen (Tab. 12):

- (1) Die Studierenden nennen *Fachwissen* als Eigenschaft der Lehrerpersönlichkeit mit 6,6 % öfter als die Lehrer. Auch die Kategorie *Lehrfähigkeit* scheint für Studierende von höherer Bedeutung zu sein. Hier liegt der Unterschied bei 4,6 %. Die Gewichtung fachlicher und didaktischer Kompetenzen könnte damit erklärt werden, dass die Studierenden in der ersten Phase der Lehrerausbildung gerade mit Fachinhalten und didaktischen Fragestellung vordringlich konfrontiert sind. Hierin sehen sie im berufsbiografischen Kontext gegenwärtig ihr größeres Manko (TERHART 2002, 16; KMK 2004), so dass ihnen subjektiv diese Aspekte besonders wichtig erscheinen müssen.
- (2) Selbstverständlich sind *Fachwissen* und *Lehrfähigkeit* für praktizierende Lehrer keine Nebenschauplätze, wenngleich Lehrer andere Facetten der Lehrerpersönlichkeit etwas stärker in den Vordergrund rücken. Die Kategorie *Empathie* wird von Lehrern mit 3,7 % mehr gewichtet als von Studierenden. Auch wird *Freundlichkeit/Humor* als wichtiges Attribut der Lehrerpersönlichkeit gesehen. Hier liegen Lehrer mit 4,1 % über den Studierendenangaben. Mit 4,9 % liegen die Nennungen von Lehrern über den Studierendenantworten in der Kategorie *Selbstbeherrschung/Geduld*. Diese Zahlen lassen vermuten, dass nach Lehrermeinung das Einfühlungsvermögen, ein Sinn für Humor, ein freundliches Wesen sowie Geduld und Selbstbeherrschung die Lehrerpersönlichkeit eher ausmachen als allein Fakten- und Methodenwissen (BAUER 2009, 105).

Die aufgezeigten Unterschiede sind aller Wahrscheinlichkeit nach in ungleichen Handlungskontexten und Erfahrungshorizonten zu suchen. Die Studierenden reflektieren die Lehrerpraxis noch nicht vor dem Hin-

tergrund eines täglichen Einsatzes an der Schule. Das enorme Übergewicht, das Wissen in der ersten Phase der Lehrerausbildung besitzt, verzerrt ein wenig die Wahrnehmung der Lehrerpersönlichkeit. Lehrer stehen dagegen täglich vor Schülern und gewichten eher weiche Persönlichkeitsfaktoren. Vermutlich lässt die Lehrerfahrung die Bedeutung von Fachwissen und didaktischen Aspekten geringer erscheinen. Die Schüler zu verstehen, ihnen mit Geduld und Freundlichkeit zu begegnen, scheint eine zentrale (*berufsbiografische*) Aufgabe zu sein (*Kap. 2.2.4*). Ähnliche Unterschiede tauchen auch in anderen Laddern auf und werden im Folgenden kommentiert.

6.1.2 Annahmen zum Lehrer-Schüler-Verhältnis *guter* Lehrer

Zur Frage danach, wie ein *guter* Lehrer mit seinen Schülern umgehen sollte, konnten acht Attributkategorien unterschieden werden (*Tab. 13*). Im Rahmen der Fragebogengestaltung musste aufgrund der vielfältigen Möglichkeiten, auch anderweitige Fragen stellen zu können, z.B. zum kollegialen Umgang oder dem Verhältnis zu Vorgesetzten, abgewogen werden, welche Facetten im pädagogischen Handlungsfeld (GIESECKE 2003, 57f.) für die Bestimmung der Dimension *Sozialverhältnis* im Integrationsmodell des pädagogischen Ethos (*Abb. 24*) verwendet werden sollten. Das Lehrer-Schüler-Verhältnis (BAUER 2007, 53) scheint dabei die bedeutsamere Rolle im Vergleich zu anderen hier denkbaren sozialen Verhältnissen eines Lehrers zu spielen (*Kap. 4.5.3*). Die meisten Vorschläge zur Ausformulierung eines Ethos oder zu seiner Modellierung weisen gerade dem Schüler neben der Lehrerpersönlichkeit die zentrale Rolle zu. So gehen die *Ethoi* von *H. von Hentig* oder *H. Giesecke* direkt auf den Umgang des Lehrers mit dem Schüler ein. Das Ethos von *F. K. Oser* hingegen orientiert sich an schulischen Krisenerfahrungen, die sich zwar auf allgemeine Unterrichtsgeschehen beziehen, welche ohne die Beteiligung des Schülers aber so nicht vorhanden wären. Auch

der phänomenologische Ethosansatz von *H. Konrad* sieht den Beginn der Ethosdiskussion grundsätzlich in der Auseinandersetzung mit dem Anderen, woraus dann die je eigene Position eruiert wird (*Kap. 4.3*).

Tabelle 13: Angenommene Eigenschaften des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

Attribute (n=8) – Rang=R	LB _{II}	R	in %	SB _{II}	R	in %	Δ_{LB-SB}	R
<i>Autorität/Selbstbewusstsein</i>	24	2	16,00	34	6	9,21	6,79	2
<i>Differenziertheit</i>	10	8	6,67	33	7	8,94	-2,27	7
<i>Empathie</i>	18	4	12,00	36	5	9,76	2,24	8
<i>Förderung</i>	9	7	6,00	52	3	14,09	-8,09	1
<i>Freundlichkeit/Humor</i>	15	6	10,00	25	8	6,78	3,22	4
<i>Gerechtigkeit</i>	22	3	14,67	64	2	17,34	-2,67	6
<i>Offenheit</i>	16	5	10,67	50	4	13,55	-2,88	5
<i>Respekt/Höflichkeit</i>	36	1	24,00	75	1	20,33	3,67	3
	Σ	150	100	369		100	≈ 0	

Nach Einschätzung von Studierenden und Lehrkräften haben die Kategorien *Gerechtigkeit* mit 14,7 % in der *LB* und 17,3 % in der *SB*, *Autorität/Selbstbewusstsein* mit 16 % in der *LB* sowie *Respekt/Höflichkeit* mit 24 % in der *LB* und 20,3 % in der *SB* einen hohen Stellenwert innerhalb der Lehrer-Schüler-Beziehung. Wenngleich an dieser Stelle noch unklar bleibt, welche Werthaltungen der Akzentuierung von Gerechtigkeitsaspekten im Unterricht oder der Betonung eines respektvollen und höflichen Miteinanders individuell zugrunde liegen, wurden diese Kategorien zumindest numerisch am häufigsten bedient. Die Kategorie *Gerechtigkeit* beispielsweise hat OSER bereits in seinem Ethosmodell neben weiteren wichtigen Entscheidungskriterien des Lehrers wie Wahrhaftigkeit und Fürsorge betont (1996, 236). Auf Nuancen des *Respekts* und der *Höflichkeit* gehen die Ethosentwürfe von GIESECKE (1997, 272) und VON HENTIG (1992, 114) ein, in welchen vor allem der respektvolle Um-

gang mit der Eigenheit des Schülers herausgestellt wird. Zur Kategorie *Autorität/Selbstbewusstsein* des Lehrers schweigen sich die Ethoskonzepte aber etwas aus. Lediglich OSER/ZUTAVERN/PATRY gehen bei der Definition des vollständigen Diskurses auf die Lehrerrolle und das Gewicht seiner Meinung ein (1990, 233f.). Doch hierin zeigen sich schon die ersten Unterschiede zwischen Studierenden und Lehrern:

- (1) Den Gesichtspunkt *Autorität/Selbstbewusstsein* bewerten Lehrkräfte mit 6,8 % höher als Studierende. Eigentlich spielt bei Studierenden diese Kategorie bei Weitem nicht die Rolle, die sie für Lehrer spielt. Der Unterschied erklärt sich möglicherweise auch mit der aktuellen Studenumwelt der Studierenden, die sich gewissermaßen selbst noch in der Schülerrolle befinden und gemäß ihrer Rolle, d.h. mit nur relativ geringen Erfahrungen mit der Perspektive eines Lehrenden, dessen Hauptaufgabe darin besteht, mit der Klasse gedeihlich zu arbeiten, die akute Bedeutung dieser Kategorie nicht ausreichend reflektieren. Allerdings haben Studierende diese Kategorie auch im Blickfeld.
- (2) Die obigen Ausführungen können ein wenig durch das Resultat relativiert werden, dass die Studierenden ihrerseits die Kategorie *Respekt/Höflichkeit* mit 3,7 % höher als die Lehrkräfte einschätzen. Diese wertschätzende, anerkennende Beziehung zwischen Schülern und Lehrern könnte in gewisser Hinsicht das Pendant der Kategorie *Autorität/Selbstbewusstsein* sein, allerdings von der Schülerseite aus betrachtet. Dies würde wiederum bestätigen, dass Studierende sich vermutlich noch stärker in der Schülerrolle befinden. Eine andere Kategorie markiert eine größere Diskrepanz in den Aussagen von Lehrern und Studierenden. Mit 8,1 % liegen die Nennungen der Kategorie *Förderung* vonseiten der Studierenden über den Nennungen der Lehrkräfte. Mit *Förderung* sind ein fordernder und fördernder Umgang mit Schülern i.e.S. und ein Handeln hinsichtlich der Werteerziehung sowie der individuellen Ent-

faltung des Schülers i.w.S. gemeint. Ob es sich bei den Antworten der Studierenden um enthusiastische und ambitionierte Ansichten, die beim Eintritt in die Praxis anderen Prioritäten weichen werden, oder eine nachhaltige Einstellungsänderung der jungen Lehrergeneration handelt, kann auf dieser Antwortebene jedoch nicht genau ausgemacht werden.

Wie im *Kap. 6.1.1* ließe sich auch hier eine idealistische Lehrer-Schüler-Beziehung aus den Antworten der Probanden ausformulieren, die allerdings in ihrer Oberflächlichkeit und mangelnden Präzision sicher schwierig in der Umsetzung wäre. Schon allein bei Kategorien wie *Empathie*, *Differenziertheit* oder *Förderung* ist auch danach zu fragen, wie empathisch sollte der Lehrer dann doch sein, wie tariert man die individuellen Schülerinteressen und die des Klassenverbands hinsichtlich der Förderung aus oder wie differenziert vermag der Lehrer auf die Leistungs- und Persönlichkeitsunterschiede der Schüler einzugehen. Jedenfalls wird zunächst im *Kap. 6.2.2* zu analysieren sein, wie diese Kategorien im Hinblick auf individuelle Werthaltungen begründet werden.

6.1.3 Annahmen zur Berufsauffassung *guter* Lehrer

Bei der Frage, über welche Berufsauffassung ein *guter* Lehrer verfügen sollte, ging es um die Ethosdimension *Berufsverständnis*. Hier konnten neun Kategorien gebildet werden (*Tab. 14*). Der gedankliche, innere Rekurs auf den *guten* Lehrer drückt dabei in den Antworten eine ideale Vorstellung von der Berufsauffassung eines Lehrers als Seinsollendes aus.¹¹¹ Die Antworten zum Berufsverständnis *guter* Lehrer kombinieren Vorstellungen zum Verständnis der pädagogischen Profession (*Kap. 2.3.1*) und der Professionalität (*Kap. 2.3.2*) von Lehrern. Aus systemtheoretischer Sicht auf die Lehrerverberufung können die Leistungs- und

¹¹¹ Die werthaftern Bestimmungsgründe dieses Seinsollenden werden in weiteren Schritten in Konsequenzen (*Kap. 6.2.3*) und Werten (*Kap. 6.3.3*) analysiert.

Komplementärrollen unschwer differenziert werden (STICHWEH 1996, 60; MIEG 2006, 346; REINISCH 2009, 34). Zwar wendet sich der Schüler als Klient mit seinem existenzrelevanten Problem nicht unmittelbar selbst an den Leistungsträger, dennoch nimmt der Lehrer die Leistungsrolle innerhalb des Funktionssystems Schule ein (STICHWEH 1996, 62; COMBE/HELSPER 2002, 31). Der funktionalen Seite der Profession könnte z.B. die Kategorie *Balance* zugeordnet werden, bei welcher der Lehrer sich um eine Grenzziehung zwischen Privatem und Beruflichem bemüht. Vom Lehrer als Leistungsträger erwartet man zudem ein Maß an *Belastbarkeit/Verlässlichkeit*, d.h. ein zuverlässiges und beständiges Handeln mit allen daraus folgenden moralischen und juristischen Konsequenzen. Auch Aspekte des strukturtheoretischen Ansatzes des professionellen Handelns können mit den genannten Kategorien interpretiert werden: In einem *pädagogischen Arbeitsbündnis* sollen Probleme des Klienten praktisch gelöst werden (OEVERMANN 1996, 162ff.). Weil die Lehrertätigkeit während der Entwicklung des Schülers zur mündigen Person auch therapeutischen Charakters sein kann, passt die Kategorie *Altruismus/Schülerwohl* hierher (OEVERMANN 1996, 146ff.; COMBE/HELSPER 2002, 33ff.; GALILÄER 2005, 95ff.; MIEG 2006, 346; REINISCH 2009, 35). Dass der Lehrer seine Arbeit aus Liebe zum Schüler und in seiner Ansehung als Individuum ausübt, ist maßgeblich für die genannte Kategorie. Der interaktionistische Professionsansatz zeitigt paradoxe und fragile Momente professionellen Handelns sowie Irritationen der professionellen Identität (SCHÜTZE 1996, 187). Die Paradoxien ergeben sich aus einer gleichzeitigen Ausrichtung am Wohl des Klienten (SCHÜTZE/BRÄU/LIERMANN/PROKOPP/SPETH/WIESEMANN 1996, 334f.; COMBE/HELSPER 2002, 32) einerseits und an organisationalen Gegebenheiten der Institution Schule andererseits (TERHART 1990; SCHÜTZE 1996, 194; HELSPER/BUSSE/HUMMRICH/KRAMER 2008). Neben der Kategorie *Altruismus/Schülerwohl* kann hier insbesondere die Kategorie *Motivation/Engagement* verortet werden.

Tabelle 14: Angenommene Aspekte der Berufsauffassung guter Lehrer

Attribute (n=9) – Rang=R	LB ^{III}	R	in %	SB ^{III}	R	in %	Δ_{LB-SB}	R
<i>Altruismus/Schülerwohl</i>	14	6	10,00	47	4	13,43	-3,43	2
<i>Balance</i>	8	8	5,71	18	8	5,14	0,57	8
<i>Belastbarkeit/Verlässlichkeit</i>	17	4	12,14	33	7	9,43	2,71	3
<i>Lebenslanges Lernen</i>	16	5	11,43	48	3	13,71	-2,28	4
<i>Lehrfähigkeit</i>	22	2	15,71	50	2	14,29	1,42	6
<i>Lern-/Kritikfähigkeit</i>	4	9	2,86	17	9	4,86	-2,00	5
<i>Motivation/Engagement</i>	21	3	15,00	54	1	15,43	-0,43	9
<i>Offenheit</i>	13	7	9,29	37	6	10,57	-1,28	7
<i>Unterrichtsvorbereitung</i>	25	1	17,86	46	5	13,14	4,72	1
	Σ	140	100	350		100	≈ 0	

Ferner lassen sich in den gebildeten Kategorien Aspekte finden, die auf die Lehrerprofessionalität gerichtet sind. Genannt werden z.B. Kategorien wie *lebenslanges Lernen*, *Lehrfähigkeit*, *Lern- und Kritikfähigkeit* oder auch *Unterrichtsvorbereitung*, die im Rahmen des gewünschten professionellen Handelns eines *guten* Lehrers möglicherweise im Hinblick auf eine als defizitär wahrgenommene pädagogische Arbeit geäußert wurden (HELSPER 2004, 304f.). Die genannten Kategorien korrespondieren ihrerseits mit dem Konzept der Kompetenzen, die die Debatte der Lehrerprofessionalität maßgeblich prägen (KRAUSS et al. 2004, 35; BAUER 2009, 85f.; BAUMERT/KUNTER 2011, 32.)

Die Attribute, die von beiden Gruppen am häufigsten genannt wurden, sind diese: *Motivation/Engagement* liegt bei 15 % in der *LB* und 15,4 % in der *SB*. Die *Lehrfähigkeit* bekam 15,7 % in der *LB* und 14,3 % in der *SB* und *Unterrichtsvorbereitung* erhielt 17,9 % in der *LB*. Bei der Berufsauffassung überwiegen ergo Kategorien, die tendenziell mit professionellem resp. kompetentem Handeln eines Lehrers konnotiert werden kön-

nen. Mit *Lehrfähigkeit* und *Unterrichtsvorbereitung* wird didaktisch-methodischem Können und Wissen ein höherer Stellenwert beigemessen (SHULMAN 1986, 9f.; BROMME/HAAG 2008, 809f.). In der letzten Kategorie liegt auch der einzige nennenswerte Unterschied zwischen Studierenden und Lehrern in den vorliegenden Umfragen. Hier gewichteten die Lehrer die *Unterrichtsvorbereitung* um 4,7 % stärker als die Studierenden. Der Grund dafür könnte darin zu suchen sein, dass den Studierenden die tägliche Unterrichtspraxis fehlt. Obzwar auch ihnen die Bedeutung dieser Kategorie durchaus bewusst ist, schätzen sie das wirkliche Ausmaß und die Bedeutung der *Unterrichtsvorbereitung* möglicherweise noch nicht vollends realistisch ein. In den theoretischen Kap. 2.2.4 und Kap. 2.2.5 wurde näher auf berufsbiografische und erfahrungsbezogene Ursachen eingegangen, die derlei Unterschieden zugrunde liegen können.

6.1.4 Annahmen zu allgemeinen Orientierungswerten *guter* Lehrer

Etwas allgemeiner wurde die Frage nach der berufsbezogenen *Weltanschauung* gestellt. Es wurde gefragt, woran sich ein *guter* Lehrer in seiner Berufspraxis orientieren sollte. Insgesamt wurden im Kategorisierungsprozess neun Attribute identifiziert (Tab. 15). Diese Berufspraxis ist wiederum mit dem je geltenden kulturellen Weltanschauungsbezugssystem konnotiert, das die Berufssicht eines Lehrers und die des ganzen Berufsstandes konstituiert (ENGFER 1999, 15ff.). Von Interesse waren dabei Aspekte, die auf einen sozialen, moralischen oder professionellen Sinnhintergrund schließen lassen würden (BAUER 2007, 51f.), der für das praktische Handeln von Bedeutung wäre (ULRICH 2008, 37). Für den sozialen Orientierungshintergrund im Beruf spräche z.B. eine Kategorie wie *soziales Umfeld*, die das soziale Eingebundensein im Freundeskreis und Familie meint. Hinweise auf einen berufsbezogenen Orientie-

rungshintergrund liefern Kategorien wie *lebenslanges Lernen* oder *Erfahrung/Kollegen*. Hier soll die Ausrichtung eines *guten* Lehrers ein Element enthalten, das sich aus einem kooperativen Umgang mit Kollegen und einem Erfahrungsaustausch mit ihnen ergibt.

Wichtiger noch scheint jedoch der moralische Orientierungshintergrund zu sein, der aus weiteren Attributen abgeleitet werden kann (*Kap. 2.4*). Eine gesinnungsethische resp. verantwortungsethische Orientierung, bei welcher der Lehrer sich von berufsbedingten Sollensforderungen, d.h. relativ festen und stabilen Wertvorstellungen, leiten lässt, würde mit den Attributen *Verantwortung/Pflicht* oder *Recht/Curriculum* zum Ausdruck kommen. Mit der letztgenannten Kategorie wurden Aussagen in Verbindung gebracht, die eine unbedingte Orientierung des Lehrers an der freiheitlich-demokratischen Grundordnung eines Rechtsstaates einfordern. Dergleichen werden Vorgaben der Lehrpläne hochgehalten. Die Verantwortung des Lehrers kann in der pflichtgemäßen Einübung der Handlungsmächtigkeit im Sinne dieser Kategorien gesehen werden (HEITGER 1985, 36; LÖWISCH 1995, 22ff).

Die normative Art der Curricula und anderer normierender und normativer schulischer Vorschriften, die mit individuellen Wertpräferenzen von Lehrern nicht zwingend kongruent sein muss, wird differenziert durch die Nennung von Kategorien *Wertvorstellungen* und *Moralvorstellungen* (KANSANEN 1994, 135ff.). Mit *Moralvorstellungen* sind nämlich Sollvorstellungen bzw. handlungsleitende Normen gemeint, die vorgeben, wie *gut* und richtig (*professionell*) zu handeln sei. Mit *Wertvorstellungen* werden hingegen Präferenzen in individuellen Orientierungen angesprochen, die über die Sollvorstellungen hinausgehen (OSER 2009, 389f.).¹¹² In diesem Spannungsfeld sind mögliche teleologische Diskurse anzusiedeln, die Handlungsfolgen abwägen, die sich aus dem Balan-

¹¹² Die Orientierung an Moral- und Wertvorstellungen wird auch in den Basiskompetenzen, die durch die KMK (2004) formuliert worden sind, gefordert. Aber auch das BayEUG geht z.B. im Art. 59 auf die besonderen moralischen Verpflichtungen von Lehrern ein.

ceakt ergeben, institutionelle Normvorschriften und individuelle Wertvorstellungen in Einklang bringen zu müssen (HOERSTER 1971, 6; DÖRING 1990, 12).

Tabelle 15: Angenommene berufliche Orientierungswerte

Attribute (n=9) – Rang=R	LBIV	R	in %	SBIV	R	in %	Δ_{LB-SB}	R
<i>Altruismus/Schülerwohl</i>	17	2	15,18	40	4	12,20	2,98	6
<i>Balance</i>	3	8	2,68	24	7	7,32	-4,64	1
<i>Erfahrung/Kollegen</i>	16	4	14,29	62	1	18,90	-4,61	2
<i>Lebenslanges Lernen</i>	21	1	18,75	47	2	14,33	4,42	4
<i>Moralvorstellungen</i>	10	7	8,93	26	6	7,93	1,00	8
<i>Recht/Curriculum</i>	14	5	12,50	39	5	11,89	0,61	9
<i>Soziales Umfeld</i>	2	9	1,79	21	9	6,40	-4,61	2
<i>Verantwortung/Pflicht</i>	17	2	15,18	45	3	13,72	1,46	7
<i>Wertvorstellungen</i>	12	6	10,71	24	7	7,32	3,39	5
	Σ	112	100	328		100	≈ 0	

Die unterschiedliche Gewichtung der Attribute in beiden Umfragen konzentriert sich auf folgende Kategorien:

- (1) Die Studierenden betonen drei Kategorien höher als die Lehrkräfte, und zwar *soziales Umfeld* mit 4,6 % über der Ausprägung der Lehrer, das Attribut *Balance* mit ebenfalls einem um 4,6 % höheren Betrag sowie *Erfahrung/Kollegen*, wobei auch hier die Häufigkeit um 4,6 % differiert. Die Akzentuierung dieser Faktoren deutet bei Studierenden auf eine Berufsvorstellung mit besonderem Stellenwert von sozialen Beziehungen hin, die sowohl privat als auch beruflich zentral sind.
- (2) Mit um 4,4 % höherem Betrag setzen sich die Lehrkräfte in der Kategorie *lebenslanges Lernen* von den Studierenden ab. Womöglich

erfahren Praktiker die Notwendigkeit, sich beständig weiterbilden und entwickeln zu müssen, im Lehrerberuf als wesentlich.

Mit der kurzen Analyse von Kategorien auf der Attributebene wurden die idealen Vorstellungen von dem *guten* Lehrer nur marginal angesprochen. Die beschriebenen Eigenschaften, die in den vier Ethosdimensionen genannt wurden, überraschen im Grunde nicht. Sie spiegeln Aspekte sozialer Erwünschtheit und Ergebnisse allgemeiner theoretischer und praktischer Diskussionen zu den Themen Lehrerpersönlichkeit, Lehrer-Schüler-Verhältnis etc. wieder (z.B. VON CARLSBURG 2005; TERHART 2006; HELSPER/HUMMRICH 2009). Im Folgenden wird auf die Begründungen der Attribute eingegangen. Die Konsequenzen gewähren auf dem Weg zu individuellen Werthaltungen einen ersten Einblick in die inneren Begründungsstrukturen von Lehrkräften und Studierenden.

6.2 Konsequenzen als wertgerichtete Begründungselemente

Auf der Attributebene wurden allgemeine Annahmen zum *guten* Lehrer festgehalten. Im Schritt danach wurde gemäß der methodischen Umsetzung nach der individuellen Wichtigkeit der gegebenen Antwort gefragt, indem der Satz „...und dies ist meines Erachtens wichtig, weil...“ vervollständigt werden sollte. Die Nachfragen machen laut der Means-End-Theorie (Kap. 5.2) insofern Sinn, als die bereits betrachteten Attribute lediglich den erforschten Gegenstand charakterisieren, aber noch keine Auskünfte über die individuellen Wertpräferenzen des Probanden, um die es letztlich geht, liefern (BOTSCHEN/THELEN/PIETERS 1999, 40f.). Damit wird es nicht unmittelbar offenkundig, welchen Wertpräferenzen ein Proband sich verpflichtet fühlt, wenn er *Lehrfähigkeit*, *Empathie* oder *Förderung* etc. anspricht. Mit den Konsequenzen wird die psychologische

Mittel-Zweck-(Tiefen)Struktur, die zwischen Attributen und den Werten angenommen wird, offengelegt (REYNOLDS/GUTMAN 2001, 25).

Das Nachfragen wird ferner ebenfalls vor dem Hintergrund der Annahme, die aufzudeckenden Bedeutungsrepräsentationen seien in hierarchisch-verbundenen Ketten angelegt (MEC), gerechtfertigt (REYNOLDS/GENGLER/HOWARD 1995, 258). Auf diese Weise kommt es zu einem Perspektivwechsel. Obzwar in allen Dimensionen (*Ladder I-IV*) nach dem *guten* Lehrer gefragt wird, lenkt das mehrmalige Nachfragen von der initialen Frage zum *guten* Lehrer ab und ermöglicht eine Betrachtung von individuellen Wertpräferenzmodellen, die wiederum für die Auseinandersetzung mit dem je individuellen (*Berufs*-)Ethos geeignet sind. Als Bindeglied zwischen persönlichen Werthaltungen und formalen Attributen haben die Konsequenzen somit einen hohen Erklärungswert.

In der *Tab. 16* befinden sich alle Konsequenzen, die in den Laddern I-IV kategorisiert werden konnten. Hierbei können abermals Kategorien beobachtet werden, die in mehreren oder sogar allen Laddern gefunden wurden. Diese mehrwertigen Kategorien, z.B. *Schüler lehren* oder *Schüler erziehen*, die für alle Ethosdimensionen eine Rolle spielen, zeigen, dass angehende und praktizierende Lehrkräfte die genannten Attribute im Sinne ihrer Profession begründen, was darauf schließen lassen könnte, dass auf der Werteebene insbesondere professionelle Werthaltungen zum Besten gegeben würden, die für die Betrachtung des Berufsethos nötig wären.

Dass die Konsequenzen *Schüler lehren*, *Schüler beurteilen*, *Schüler erziehen* und *Unterricht verbessern*, *sich weiterbilden*, *sich entwickeln* sowie *Einflüsse zulassen* mit den Bereichen von Professionsstandards und Kompetenzen, nämlich Erziehen, Unterrichten, Beurteilen und Innovieren, die in der Bremer Erklärung postuliert werden (KMK 2000), inhaltlich übereinstimmen, spricht dafür, dass die erfragten Dimensionen tatsächlich den Kern pädagogischer Arbeit tangieren.

6. Empirische Befunde

Tabelle 16: Überblick über genannte Konsequenzen in allen vier Dimensionen

Konsequenzen (n=21)	Ladder I	Ladder II	Ladder III	Ladder IV
	<i>Persönlichkeits- eigenschaften</i>	<i>L-S- Beziehung</i>	<i>Berufsauf- fassung</i>	<i>Weltan- schauung</i>
<i>Alltag bewältigen³</i>	<i>x</i>		<i>x</i>	<i>x</i>
<i>Einflüsse zulassen¹</i>			<i>x</i>	
<i>Entwicklung ermöglichen³</i>	<i>x</i>	<i>x</i>	<i>x</i>	
<i>Gerecht sein¹</i>				<i>x</i>
<i>Gesund bleiben²</i>			<i>x</i>	<i>x</i>
<i>Heterogenität beachten¹</i>		<i>x</i>		
<i>Professionell werden¹</i>				<i>x</i>
<i>Respektiert werden¹</i>	<i>x</i>			
<i>Schüler beteiligen¹</i>		<i>x</i>		
<i>Schüler beurteilen¹</i>	<i>x</i>			
<i>Schüler erziehen⁴</i>	<i>x</i>	<i>x</i>	<i>x</i>	<i>x</i>
<i>Schüler lehren⁴</i>	<i>x</i>	<i>x</i>	<i>x</i>	<i>x</i>
<i>Schüler motivieren³</i>	<i>x</i>	<i>x</i>	<i>x</i>	
<i>Schüler verstehen³</i>	<i>x</i>	<i>x</i>	<i>x</i>	
<i>Sich entwickeln²</i>			<i>x</i>	<i>x</i>
<i>Sich weiterbilden³</i>	<i>x</i>		<i>x</i>	<i>x</i>
<i>Sicher auftreten²</i>	<i>x</i>	<i>x</i>		
<i>Unterricht verbessern⁴</i>	<i>x</i>	<i>x</i>	<i>x</i>	<i>x</i>
<i>Verpflichtet sein¹</i>				<i>x</i>
<i>Vorbereitet sein²</i>	<i>x</i>		<i>x</i>	
<i>Vorbild sein⁴</i>	<i>x</i>	<i>x</i>	<i>x</i>	<i>x</i>

Hinweis: ¹⁻⁴ Wertigkeiten

6.2.1 Zwischen Annahmen und Werten zur Lehrerpersönlichkeit

Die im *Kap. 6.1.1* vorgestellten Attribute, z.B. *Empathie*, *Fachwissen* etc., die im Zusammenhang mit der Persönlichkeit eines *guten* Lehrers kategorisiert werden konnten, wurden im zweiten Schritt anhand der Frage nach ihrer persönlichen Wichtigkeit begründet. Herausgekommen ist eine Ansammlung von Begründungen (*weiter Konsequenzen genannt*), die je individuell anzeigen, welche Einstellungen resp. Handlungen die genannten Attribute bedingen (*Tab. 17*). Die vorliegenden Begründungen wurden induktiv zu Kategorien zusammengefasst (PAUSE 1970, 1360f.). Sie korrespondieren mit theoretischen Ausführungen zum Leistungsspektrum von *guten* Lehrern im *Kap. 2.2.3* (PÖGGELER 1989, 22f.; WALTHER 1989, 243ff.; HEID 1989, 8ff.; PRENZEL/LANKES 1989, 66; BEYER 2006, 95).

Eine gewichtige Klasse von Konsequenzen, die mit Persönlichkeitseigenschaften eines *guten* Lehrers in Verbindung gebracht wurde, bezieht sich insbesondere auf den Schüler. Von 13 Konsequenzen kommen fünf direkt auf den Schüler zu sprechen. Es handelt sich um Kategorien *Schüler beurteilen*, *Schüler erziehen*, *Schüler lehren*, *Schüler motivieren* und *Schüler verstehen*, für welche ein Teil der Persönlichkeitseigenschaften eines *guten* Lehrers benötigt würde. Mit den schülerbezogenen Akzentuierungen wäre die Ethosdimension *Sozialverhältnis* vorgeschattet. Diese fünf Eigenschaften benötigt nach Meinung von Lehrern und Studierenden ein *guter* Lehrer für seine pädagogischen Bemühungen, die auf die Reife und Mündigkeit des Educanden abzielen, oder für seine Anstrengungen, die Lernfortschritte des Schülers bewirken sollen. Außerdem werden bestimmte Persönlichkeitseigenschaften als bedeutsam eingestuft, die ein *guter* Lehrer braucht, um sich in seine Schüler hineinzuversetzen und um ihnen mit Respekt und Achtung zu begegnen, die Schülerleistungen zu beurteilen, aber auch um Schüler im Allgemeinen für das Lernen und die Mitarbeit zu motivieren. Zusammen machen die

schülerbezogenen Konsequenzen 39,1 % aller Nennungen in der *LB* und 41,9 % der Nennungen in der *SB* aus. Die Differenz von nur 2,8 % deutet auf eine ähnliche Gewichtung der Attribute durch Lehrer und Studierende im Hinblick auf die Arbeit und den Umgang mit den Schülern. Bereits bei der Beschreibung von Konsequenzen kann festgestellt werden, dass die anfangs geäußerten Attribute eine Begründung erfahren, die auf tieferliegende Aspekte hinweist, die überhaupt ursächlich für die aufgezählten Attribute sein könnte. Diese Aspekte werden als Werte im *Kap. 6.3* eingehender vorgestellt.

Die nächste Klasse von Konsequenzen bilden die Kategorien *Entwicklung ermöglichen, Unterricht verbessern, vorbereitet sein* sowie *sich weiterbilden*. Hier wird in erster Linie der Unterricht fokussiert sowie Maßnahmen, die zu seiner mittelbaren oder unmittelbaren Verbesserung in konzeptueller, emotional-motivationaler und methodischer Hinsicht führen. Außerdem wird die Bereitschaft zur Durchführung des Unterrichts in fachlicher, methodischer und didaktischer Hinsicht postuliert, die von einer ständigen Weiterentwicklung professioneller Kompetenzen begleitet wird. Diese Anstrengungen sollen eine individuelle Entwicklung der Schüler bezwecken, indem Schülern im Rahmen des Unterrichtes Chancen auch bei ungleichen Lernvoraussetzungen eingeräumt werden. In der Summe kommen diese Kategorien in der *LB* auf 19,8 % und in der *SB* auf 30,8 %. Somit klafft eine Differenz von 11 % zwischen den beiden Umfragen. Unterrichtsrelevante Aspekte wie Verbesserung des Unterrichts über Weiterbildungsmaßnahmen und unmittelbare Unterrichtsvorbereitung haben für Studierende offenbar einen höheren Stellenwert im Hinblick auf einen *guten* Lehrer als für die Lehrenden. Dieser Befund könnte mit dem bereits routinierten Umgang von Lehrern mit den Fragen der Unterrichtsvorbereitung und Weiterbildungsmaßnahmen, die für Studierende mit einem höheren Unsicherheitsfaktor verbunden sind, zusammenhängen. In der nächsten Kategorienklasse, die vorgestellt wird, wandelt sich jedoch das Bild.

6. Empirische Befunde

Tabelle 17: Begründungen von Annahmen zur Person eines guten Lehrers

Konsequenzen (n=13) – Rang=R	LB _I	R	in %	SB _I	R	in %	Δ_{LB-SB}	R
<i>Alltag bewältigen</i>	15	6	7,81	48	8	6,24	1,57	8
<i>Entwicklung ermöglichen</i>	9	9	4,69	81	2	10,53	-5,85	2
<i>Respektiert werden</i>	17	4	8,85	70	5	9,10	-0,25	11
<i>Schüler beurteilen</i>	10	8	5,21	24	12	3,12	2,09	7
<i>Schüler erziehen</i>	17	4	8,85	65	6	8,45	0,40	10
<i>Schüler lehren</i>	16	5	8,33	94	1	12,22	-3,89	4
<i>Schüler motivieren</i>	9	9	4,69	64	7	8,32	-3,63	5
<i>Schüler verstehen</i>	23	2	11,98	75	4	9,75	2,23	6
<i>Sich weiterbilden</i>	8	10	4,17	33	11	4,29	-0,12	12
<i>Sicher auftreten</i>	22	3	11,46	48	8	6,24	5,22	3
<i>Unterricht verbessern</i>	12	7	6,25	78	3	10,14	-3,89	4
<i>Vorbereitet sein</i>	9	9	4,69	45	9	5,85	-1,16	9
<i>Vorbild sein</i>	25	1	13,02	44	10	5,72	7,30	1
Σ	192		100	769		100	≈ 0	

Mit Konsequenzen *Alltag bewältigen*, *respektiert werden*, *sicher auftreten* und *Vorbild sein* kann die letzte Klasse von Kategorien umrissen werden. Erwähnt werden die Erfüllung von Pflichten und das Wahrnehmen von Rechten in diversen beruflichen Kontexten zur Bewältigung täglicher Herausforderungen. Zudem geht es um die Anerkennung der Lehrarbeit. Zusätzlich wird ein sicheres, überlegtes und selbstbewusstes Auftreten des Lehrers als Zeichen seiner Autorität bzw. innerer Ruhe genannt sowie die Vorbildfunktion des Lehrers hervorgehoben. Diese vier Kategorien kommen in der *LB* auf 41,4 % und in der *SB* auf 27,3 %. Die Differenz zwischen den Befragungen beträgt jetzt 13,8 % zugunsten der Lehrenden. Somit begründen Lehrer die Attribute eines *guten* Lehrers mit Konsequenzen, die stärker in Richtung der erfolgreichen Berufsbe-

wältigung und der persönlichen Integrität gehen, wohingegen Studierende eher die unterrichtspraktische Seite hervorheben.

Das zeigt sich nochmals deutlich, wenn die Spitzen der Differenzen von einzelnen Kategorien betrachtet werden. Die Lehrkräfte betonen die Kategorie *Vorbild sein* mit 7,3 % stärker als Studierende. Gründe hierfür könnten darin liegen, dass die Studierenden sich verstärkt auf Kategorien wie *Unterricht verbessern*, *Schüler lehren* und *Entwicklung ermöglichen* konzentrieren. Hier haben sie in der Summe einen Überhang von 13,7 %. Die vorliegenden Begründungskategorien werden zwar sowohl von Lehrenden als auch von Studierenden prinzipiell genannt, sie werden allerdings aufgrund unterschiedlicher berufsbiographischer Standorte in manchen Kategorien nachvollziehbar ungleich gewichtet.

6.2.2 Zwischen Annahmen und Werten im Lehrer-Schüler-Verhältnis

Die Begründungen in der Dimension *Sozialverhältnis*, namentlich Lehrer-Schüler-Verhältnis, konnten in zehn Kategorien eingeteilt werden (Tab. 18). Mit der Frage danach, wie ein *guter* Lehrer mit seinen Schülern umgeht, konnte eine Reihe von Attributen wie *Empathie*, *Förderung*, *Freundlichkeit/Humor*, *Gerechtigkeit* und *Respekt/Höflichkeit* u.a. festgestellt werden (Tab. 13). Mit der Frage, warum diese Aspekte allesamt wichtig sind, konnte eine Begründungskette angestoßen werden, die Unterschiede in der Relevanzeinschätzung der einzelnen Attribute hervorbrachte. Wofür die jeweiligen Attribute subjektiv wichtig sind, wird mit dem Verb, das jede einzelne Konsequenz kennzeichnet, zum Ausdruck gebracht, z.B. beachten, ermöglichen, verbessern etc. Andere Kategorien werden mit dem Kopulaverb *sein* kombiniert, wodurch neben den relevanten Handlungen außerdem wichtige Zustände beschrieben werden, z.B. *Vorbild sein*. Hierdurch sollte auf die intersubjektiv wahrgenommene Handlungsrelevanz der noch zu zeigenden Werte, welche

die Konsequenzen z.T. schon unmissverständlich vorschatten, unterstrichen werden (GRAUMANN/WILLIG 1983, 354; STEINMANN/OSER 2012, 441). Die hier vorgelegten Konsequenzen korrespondieren ihrerseits mit den Gestaltungsaufgaben innerhalb der Lehrer-Schüler-Beziehung, die bereits im Kap. 4.5.3 theoretisch eruiert wurden. Diese Aufgaben konzentrieren sich z.B. auf die Herstellung eines arbeitsbezogenen Klimas im Unterricht oder allgemeine Ausgleichs- und Aushandlungsprozesse, die im Lehrer-Schüler-Verhältnis symmetrische Beziehungsformen ermöglichen (OSER 1996; GIESECKE 2001, 107ff; HELSPER/HUMMICH 2009, 612ff.).

Tabelle 18: Begründungen von Annahmen zum Lehrer-Schüler-Verhältnis

Konsequenzen (n=10) – Rang=R	LB _{II}	R	in %	SB _{II}	R	in %	Δ_{LB-SB}	R
<i>Entwicklung ermöglichen</i>	10	5	5,99	75	3	10,61	-4,62	6
<i>Heterogenität beachten</i>	11	4	6,59	75	3	10,61	-4,02	8
<i>Schüler beteiligen</i>	4	6	2,40	50	7	7,07	-4,68	5
<i>Schüler erziehen</i>	29	2	17,37	94	2	13,30	4,07	7
<i>Schüler lehren</i>	11	4	6,59	68	4	9,62	-3,03	10
<i>Schüler motivieren</i>	6	5	3,59	68	4	9,62	-6,03	3
<i>Schüler verstehen</i>	36	1	21,56	113	1	15,98	5,57	4
<i>Sicher auftreten</i>	25	3	14,97	44	8	6,22	8,75	1
<i>Unterricht verbessern</i>	6	5	3,59	53	6	7,50	-3,90	9
<i>Vorbild sein</i>	29	2	17,37	67	5	9,48	7,89	2
Σ	167		100	707		100	≈ 0	

Zur Klasse der schülerbezogenen Kategorien kommt *Schüler beteiligen* als eine neue Kategorie hinzu. In dieser Kategorie wurden Begründungen subsummiert, die dem Gedanken entsprachen, dass Schüler an Zielbildungsprozessen und am Unterricht allgemein beteiligt werden

sollten. Gerade für die Ethosdimension *Sozialverhältnis* leuchtet diese Kategorie ein, da ohne Austausch und Kommunikation schlichtweg kein Lehrer-Schüler-Verhältnis gedacht werden kann (GIESECKE 2003, 124). Als eine neue Kategorie gegenüber *Kap. 6.2.1* ist ferner *Heterogenität beachten* zu erwähnen. In ihr werden Aussagen berücksichtigt, die vom Umgang mit Schülern mit ungleichen Lernvoraussetzungen insofern sprechen, als die Feststellung dieser Differenzen besondere Berücksichtigung bei Lehrentscheidungen des Lehrers findet (FRIEDE 1996, 217f.; JÄGER 2009, 106; SCHRADER 2011, 385ff.).

Besonders intensiv gebrauchte Konsequenzen in der *LB* sind *Schüler verstehen* mit 21,6 %, *Schüler erziehen* und *Vorbild sein* mit jeweils 17,4 % aller Nennungen. Aufsummiert kommen diese drei Kategorien auf 56,4 % aller getanen Nennungen. Das hat zur Folge, dass über die Hälfte aller Begründungsstränge in der *LB* über lediglich drei Kategorien laufen. Implizit lassen sich Werte wie *Erziehung* in *Schüler erziehen* oder *Klima/Miteinander* in *Schüler verstehen* erahnen. Diese Werte spielen vermutlich für die Lehrer-Schüler-Beziehung eine tragende Rolle. Nähere Analysen werden dazu im *Kap. 6.3.2* angestellt. In der *SB* hingegen werden Kategorien wie *Schüler verstehen* mit 16 % oder *Schüler erziehen* mit 13,3 % besonders frequentiert. Allerdings bleiben die Spitzenwerte dieser Kategorien hinter jenen der *LB* zurück. Das lässt darauf schließen, dass Studierende über mehrere Kategorien auf homogenere Weise die vorgeschlagenen Attribute begründeten. Die Konzentration der Lehrenden auf die geschilderten Begründungsstationen lässt zudem auf eine Fokussierung von Präferenzen in den jeweils als relevant identifizierten Feldern der Lehrer-Schüler-Beziehung schließen.

Werden einzelne Konsequenzen betrachtet, kann ein ähnliches Bild wie im *Kap. 6.2.1* gezeichnet werden: Wieder liegen die Lehrenden mit 8,8 % in der Kategorie *sicher auftreten* sowie mit 7,9 % in der Kategorie *Vorbild sein* über den Nennungen der Studierenden. Die auf die Person des Lehrers und ihre Bedeutung bezogenen Kategorien prägen in den ersten

zwei Dimensionen die gewählten Begründungsstränge der Lehrenden. Ein ähnliches Bild ergibt sich für die Antworten der Studierenden. Wie bereits bei Konsequenzen zur Begründung von Attributen der Lehrerpersönlichkeit werden erneut Kategorien *Entwicklung ermöglichen* mit einer um 4,6 % und *Schüler beteiligen* mit einer um 6 % höheren Häufigkeit genannt. Der etwas stärker ausgeprägte Fokus auf Schülerbelange ist ebenfalls charakteristisch für die Antworten von Studierenden in den ersten beiden erfragten Ethosdimensionen.

6.2.3 Zwischen Annahmen und Werten zur Berufsauffassung

Im *Kap. 6.1.3* wurden bereits Attribute vorgestellt, die Lehrende und Studierende hinsichtlich der Berufsauffassung eines *guten* Lehrers formuliert haben, z.B. *lebenslanges Lernen*, *Altruismus/Schülerwohl* oder *Lern-/Kritikfähigkeit*. Mit den dazugehörigen Konsequenzen wird wiederum der nächste Schritt in Richtung Werthaltungen zu Berufsauffassungen gegangen.

Mit den 13 induktiv gewonnenen Kategorien von Konsequenzen wird angezeigt, wozu die postulierten Attribute – subjektiv gesehen – von Nutzen sind. In der *Tab. 19* können bereits in anderen Dimensionen vorgekommene Konsequenzen gefunden werden, z.B. *Vorbild sein* oder *Alltag bewältigen* u.a. Diese Wiederholungen sind mitnichten als implizite Fehler oder Redundanzen zu werten, sondern als Ausdruck dafür, dass die höheren Abstraktionsstufen, die mit ständigem Nachfragen erreicht werden, die anfänglich mögliche Vielfalt von Attribuierungen zu einem Selbstkonzept verdichten (PETER/OLSON 2005, 90f.). Die auf der Ebene des Selbstkonzepts angenommene relativ geringe Anzahl von persönlichen Werthaltungen bestätigt die getanen Begründungen (*Konsequenzen*), die diesen Werthaltungen argumentativ Geltung verleihen sollen (ROKEACH 1973, 3).

Mit der Ethosdimension *Berufsauffassung* werden Überlegungen zu diversen Themen verbunden, z.B. Profession, Professionalität sowie Handlungskompetenz etc. (Kap. 2.3).

Tabelle 19: Begründungen von Annahmen zur *Berufsauffassung*

Konsequenzen (n=13) – Rang=R	LB ^{III}	R	in %	SB ^{III}	R	in %	Δ_{LB-SB}	R
<i>Alltag bewältigen</i>	26	1	15,85	47	7	7,22	8,63	2
<i>Einflüsse zulassen</i>	9	8	5,49	45	8	6,91	-1,42	8
<i>Entwicklung ermöglichen</i>	12	6	7,32	55	4	8,45	-1,13	10
<i>Gesund bleiben</i>	6	10	3,66	13	12	2,00	1,66	9
<i>Schüler erziehen</i>	16	4	9,76	50	5	7,68	2,08	7
<i>Schüler lehren</i>	21	3	12,80	84	1	12,90	-0,10	13
<i>Schüler motivieren</i>	7	9	4,27	57	3	8,76	-4,49	4
<i>Schüler verstehen</i>	11	7	6,71	48	6	7,37	-0,67	12
<i>Sich entwickeln</i>	6	9	3,66	41	10	6,30	-2,64	5
<i>Sich weiterbilden</i>	14	5	8,54	40	9	6,14	2,39	6
<i>Unterricht verbessern</i>	5	11	3,05	80	2	12,29	-9,24	1
<i>Vorbereitet sein</i>	7	9	4,27	34	11	5,22	-0,95	11
<i>Vorbild sein</i>	24	2	14,63	57	3	8,76	5,88	3
Σ	164		100	651		100	≈ 0	

Die kategorisierten Konsequenzen können darum mit den Dimensionen der professionellen Handlungskompetenz assoziiert werden (KRAUSS et al. 2004, 35; BAUMERT/KUNTER 2011, 32). Inhaltlich lassen sich folgende Klassen von Konsequenzen miteinander denken:

- (1) Zu den professionellen Hauptaufgaben von Lehrern gehören die Kategorien *Schüler erziehen*, *Schüler lehren*, *Schüler motivieren* sowie *Schüler verstehen*. Diese Kategorien vereinen in der *LB* mit 33,5 % und in der *SB* mit 36,7 % mehr als ein Drittel aller Begründungs-

stränge. Im Modell der professionellen Handlungskompetenz können diese Kategorien unter der Dimension *Professionswissen* subsummiert werden. Die dieser Dimension zugeordneten Kompetenzbereiche sprechen von pädagogischen, fachdidaktischen sowie psychologischen Kompetenzfacetten. Die Differenz in Argumentationslinien von Lehrern und Studierenden beträgt in dieser Kategorienklasse lediglich 3,2 %, was für eine homogene Relevanzeinschätzung der professionellen Arbeit an und mit den Schülern spricht.

- (2) Mit der Dimension der *motivationalen Orientierungen* im Modell der professionellen Handlungskompetenz lassen sich Konsequenzen wie *vorbereitet sein*, *Unterricht verbessern*, *Entwicklung ermöglichen*, *Einflüsse zulassen* und *sich weiterbilden* in Verbindung bringen. Diese Konsequenzen sprechen von professionellen Einstellungen zum Unterricht, dessen Qualität durch eine solide Vorbereitung, aber auch durch eigene Fortbildungen und Erkenntnisse hochzuhalten versucht wird. In der *LB* kommen auf diese Konsequenzen 28,7 % aller Nennungen und in der *SB* sogar 39 % aller Nennungen. Die hier klaffende Differenz von 10,3 % zugunsten der Studierenden zeigt, dass die Studierenden dem Thema Unterricht und Weiterbildung eine höhere Bedeutung beimessen. Vor allem in der Kategorie *Unterricht verbessern* setzen sich die Studierenden mit 9,2 % von den Lehrenden ab.
- (3) Für die Dimension *selbstregulative Fähigkeiten* sprechen die Kategorien wie *sich entwickeln*, *Vorbild sein*, *Alltag bewältigen*, *gesund bleiben*. Zum ersten Mal taucht bei den Begründungen der Aspekt der Lehrergesundheits auf, dem im Rahmen der *Berufsauffassung* Bedeutung zukommt. Zu den regulativen Fähigkeiten kann eine ausbalancierte Bewältigung des professionellen Alltags gerechnet werden. Neu ist auch die Kategorie *sich entwickeln*, die auf ständige Weiterentwicklung individueller Fähigkeiten und Eigenschaften abstellt.

Diese Kategorienklasse wurde in der *LB* mit 37,8 % und in der *SB* mit 24,3 % bedacht. Die sich daraus ergebende Differenz liegt bei 13,5 % zugunsten der Lehrkräfte. Eine ähnliche Beobachtung wurde bereits in vorigen Teilkapiteln gemacht. Vorbildlichkeit und ein ausbalancierter Tag sind für die Lehrer ein präsenteres Thema (RAUSCH 2011, 303f.). Hier liegen auch die höchsten Nennungen von Konsequenzen *Alltag bewältigen* mit 15,9 % und *Vorbild sein* mit 14,6 %. Bei der ersten Kategorie liegen die prozentualen Nennungen von Lehrkräften mit 8,6 % und im zweiten Falle mit 5,9 % über den Nennungen von Studierenden.

Zu der Dimension *Überzeugungen, Werthaltungen, Ziele* der professionellen Handlungskompetenz können im *Kap. 6.3* Anhaltspunkte gefunden werden.

6.2.4 Zwischen Annahmen und Werten allgemeiner Wertorientierung

Auf die Frage, woran sich ein *guter* Lehrer in seiner Berufspraxis orientieren sollte, wurden unterschiedliche Attribute geliefert, z.B. *Moralvorstellungen, soziales Umfeld* oder *Recht/Curriculum*. Auf der Ebene der Konsequenzen können nun die Begründungen dieser Attribute betrachtet werden. Aus dem vorliegenden Sprachmaterial konnten elf Kategorien zu den Begründungen induktiv gebildet werden (*Tab. 20*). Neben bereits bekannten Konsequenzen wie *Alltag bewältigen* oder *Vorbild sein* tauchen drei neue Begründungselemente auf:

- (1) Mit der Kategorie *gerecht sein* werden Aussagen erfasst, welche die vorgeschlagenen Attribute im *Kap. 6.1.4* mit der Notwendigkeit von Objektivität und Gerechtigkeit des Lehrers begründeten.
- (2) Ebenfalls hinzugekommen ist die Kategorie *verpflichtet sein*, welche die Aussagen zu Verpflichtungen des Lehrers im Zusammenhang

mit der Erziehungsaufgabe i.w.S. und Werteerziehung i.e.S. subsummiert.

- (3) Außerdem wurden Begründungen ins Feld geführt, die die Relevanz von professionellem Handeln im Beruf, Routinen und Entwicklungen über die Weiterbildungsbemühungen hinaus hervorheben. Hier wurde die Kategorie *professionell werden* gebildet.

Die ersten zwei hinzugekommenen Kategorien deuten auf eine Zunahme des Verantwortungsbewusstseins als einer Größe innerhalb von allgemeinen berufsbezogenen Werthaltungen. Tatsächlich wird in dieser *Ethosdimension* der Wert *Verantwortung* relativ häufig genannt (Kap. 6.3.4). Möglicherweise werden mit der Kategorie *professionell werden* allgemeine Bestrebungen nach beruflichem Erfolg umschrieben.

Tabelle 20: Begründungen von Annahmen zu allgemeinen Werthaltungen

Konsequenzen (n=11) – Rang=R	LBIV	R	in %	SBIV	R	in %	Δ_{LB-SB}	R
<i>Alltag bewältigen</i>	13	5	9,29	51	6	8,39	0,90	6
<i>Gerecht sein</i>	7	7	5,00	28	8	4,61	0,39	11
<i>Gesund bleiben</i>	1	9	0,71	8	9	1,32	-0,60	8
<i>Professionell werden</i>	14	4	10,00	64	5	10,53	-0,53	9
<i>Schüler erziehen</i>	7	7	5,00	51	6	8,39	-3,39	5
<i>Schüler lehren</i>	28	1	20,00	71	3	11,68	8,32	1
<i>Sich entwickeln</i>	10	6	7,14	65	4	10,69	-3,55	4
<i>Sich weiterbilden</i>	14	4	10,00	65	4	10,69	-0,69	7
<i>Unterricht verbessern</i>	25	2	17,86	79	2	12,99	4,86	3
<i>Verpflichtet sein</i>	19	3	13,57	85	1	13,98	-0,41	10
<i>Vorbild sein</i>	2	8	1,43	41	7	6,74	-5,31	2
Σ	140		100	608		100	≈ 0	

Die höchsten Nennungen in dieser Dimension entfallen in der *LB* auf die Kategorien *Schüler lehren* mit 20 % und *Unterricht verbessern* mit 17,9 %. In beiden Kategorien ist zugleich ein prozentualer Überhang zugunsten von Lehrern festzustellen. Mit der Differenz von 8,3 % begründen Lehrer häufiger anhand der Konsequenz *Schüler lehren* als die Studierenden. In der Kategorie *Unterricht verbessern* beträgt die Differenz 4,9 %. Gleichzeitig liegt bei dieser Konsequenz der Wert von Lehrenden erstmalig über dem Wert der Studierenden. In den vorigen drei Laddern ist das Verhältnis umgekehrt gewesen.

Auf der Seite der Studierenden lassen sich prinzipiell keine Spitzenwerte irgendeiner Konsequenz feststellen. Bis auf Konsequenzen *Vorbild sein*, *gesund bleiben* und *gerecht sein* liegen alle weiteren Kategorien im Bereich zwischen 8,4 % und 14 %. Nichtsdestoweniger liegen die Studierenden in der Kategorie *Vorbild sein* mit 5,3 % über den prozentualen Nennungen der Lehrenden. Auch hier liegt der Befund in einem gewissen Widerspruch zu den Beobachtungen aus den ersten drei Dimensionen. Die relativ gleichmäßige Verteilung von Begründungen der Studierenden in der Dimension *allgemeine Werthaltungen* und die beiden Fälle, die gegen bereits gemachte Beobachtungen opponieren, könnten dafür sprechen, dass Studierende für Orientierungswerte der Berufspraxis noch keinen spezifischen Bezug ausgebildet haben.

6.3 Werthaltungen als Konstituenten des Lehrerethos

Am Ende der Means-End-Kette stehen die individuellen Werthaltungen¹¹³ von befragten Personen zu den vorgelegten Ethosdimensionen *Selbstverständnis*, *Sozialverhältnis*, *Berufsverständnis* und *Weltanschauung*. Die eruierten Wertekategorien sind die je präferierten Endzustände des professionellen Seins. Sie sind zugleich die vorzuziehenden Modi, die das Berufshandeln leiten (PETER/OLSON 2005, 81f.). In der *Tab. 21* sind 14 Werthaltungskategorien von Studierenden und Lehrern aufgezeigt. Es kann an dieser Stelle eine erschöpfende Darstellung von pädagogischen Werthaltungen nicht postuliert werden. Denn ausgeschlossen erscheint mitnichten, dass noch weitere Werthaltungen im Zusammenhang mit anderen Facetten des pädagogischen Handlungsfeldes existieren, die hier nicht vorliegen. Exemplarisch ist hier die Dimension *Sozialverhältnis* zu nennen, die ausschließlich hinsichtlich des Lehrer-Schüler-Verhältnisses untersucht wurde. Genauso denkbar wären aber Beziehungen unter den Kollegen (vgl. BAUER 2007) oder zu Vorgesetzten etc. Auch wurden in dieser Erhebung z.B. Schulleiter nicht befragt, die ebenso Lehrer sind, doch womöglich ein anderes Selbstverständnis haben als ihre Lehrerkollegen (vgl. WARWAS 2012).

Dier hier gewonnenen Wertekategorien lassen Aussagen über die geistige Haltung von angehenden und praktizierenden Lehrpersonen und die Vielfalt dieser individuellen Haltungen (*Kap. 6.4* und *6.5*) zu (KUNERT 1986, 250; SCHÄFER 2006, 189). Da bereits im *Kap. 4.1.1* das Ethos als ein Inbegriff normativer Regelungen festgehalten wurde, die individuell oder gruppenbezogen das Verhalten maßgeblich prägen (KLUXEN 1993,

¹¹³ Spätestens an dieser Stelle ist auf einen tendenziell synonymen Gebrauch von Begriffen Werte und Werthaltungen in weiteren Ausführungen hinzuweisen. Zwar werden Werte und Werthaltungen definitorisch auseinandergehalten (*Kap. 3*), können jedoch Werthaltungen als individuelle Besonderheiten des Wertens gesehen werden. Und das Werten heißt dann, etwas oder jemand einen Wert zuzuweisen. Somit müsste im vorliegenden Kontext nur bei aggregierten Darstellungen von Werten gesprochen werden. Diese theoretische Unterscheidung soll nicht strikt eingehalten werden.

519f.), liefern die eruierten Wertekategorien Anhaltspunkte für diese normativen Gehalte, die zu einem persönlichen, vielmehr aber noch zu einem berufsbezogenen Ethos gerinnen (SCHWEITZER 2006, 11; GRUNDER 2006, 34ff.).

Tabelle 21: Überblick über genannte Werte in allen vier Dimensionen

Werthaltungen (n=14)	Ladder I	Ladder II	Ladder III	Ladder IV
	Persönlichkeits- eigenschaften	L-S- Beziehung	Berufsauf- fassung	Weltan- schauung
Aktualität ¹			x	
Anerkennung ²	x		x	
Berufserfolg ¹				x
Erziehung/Fürsorge ³	x	x	x	
Flexibilität ¹	x			
Gerechtigkeit ²	x	x		
Gesundheit ³	x		x	x
Klima/Miteinander ⁴	x	x	x	x
Lehr-Lern-Erfolg ³	x	x	x	
Lernmotivation ²	x	x		
Schülererfolg ¹				x
Selbstverwirklichung ¹				x
Verantwortung ⁴	x	x	x	x
Vervollkommnung ¹			x	

Hinweis: ¹⁻⁴ Wertigkeiten

In dem Ethosmodell, das der Erhebung zugrunde liegt (Abb. 24), wurde die Sicht auf ein Ethos ein Stückweit radikalisiert, indem vom Ethos nur noch als von einem Bestimmungsgrund wertgerichteten Handelns die Rede ist (KONRAD 1986). Auf diese Weise kann ein Ethos unterschiedliche Vorzugs- sowie Wertpräferenzordnungen orchestrieren (KLUXEN

1993, 526). Zum Ziel dieser Arbeit gehörte es jedoch, gegebenenfalls Typologien, d.h. typische und ähnliche Ethosarchitekturen ausfindig zu machen und sie zu diskutieren. Selbstverständlich wäre es genauso spannend gewesen, die sich zum Ethos verfestigenden Werthaltungspräferenzen von Einzelpersonen zu betrachten. Die in diesem Kapitel noch relativ lose zu begutachtenden Wertekategorien sind die inhaltlichen Aspekte dieses Seinsollenden, das die Befragten mit ihrem Handeln anstreben. Die thematische Eingrenzung auf vier Ethosdimensionen eines Berufsethos ermöglicht es jedoch, von typischen resp. analogen Wertpräferenzmodellen auszugehen, wenngleich klar ist, dass jede Form von Pauschalierung und Aggregation unweigerlich Informationsverluste nach sich zieht, sodass konkrete Aussagen dann nur noch näherungsweise auf Einzelpersonen bezogen werden können.

Nichtsdestoweniger liefert eine erste Bestandsaufnahme folgendes Bild: Zwei der 14 Kategorien tauchen in allen vier Laddern auf, sodass hier von einer Besonderheit oder Sonderstellung dieser Werte gesprochen werden kann. Diese vierwertigen Werte sind zum einen *Klima/Miteinander* und zum anderen *Verantwortung*. Zwar ist mit der jeweiligen Wertigkeit noch nicht zum Ausdruck gebracht, wie diese Werte innerhalb der einzelnen Bezugsdimensionen prozentual gewichtet werden, eins steht aber fest, dass sie konstant in jedem Ladder vorkommen. Die mehrmalige Betonung der *Verantwortung* als besondere Werthaltung des Lehrers ist auf jeden Fall kompatibel mit bereits vorgestellten empirischen Studien und dortigen Annahmen zu Ethosmodellen (Kap. 4.4). So spielen die vielfältigen Ausprägungen der Verantwortung des Lehrers im demokratischen Lehrere ethos nach MAURER (1993, 454f.), aber auch als Entscheidungskategorie im prozessualen Ethos von OSER (1996, 236) eine Rolle. Die herausragende Stellung des Wertes *Klima/Miteinander* deutet auf die genuine Beschäftigung des Lehrers, nämlich den Umgang mit den Schüler sowie gemeinsame Erarbeitung der zu lernenden/lehrenden Fachinhalte. Nicht weniger bedeutsam sind

weiterhin dreiwertige Wertekategorien wie *Erziehung/Fürsorge*, *Lehr-Lern-Erfolg* und *Gesundheit*, die einerseits von den Hauptaufgaben Unterrichten und Erziehen (KMK 2000) sprechen, andererseits mit der Kategorie *Gesundheit* die aktuelle Debatte der Lehrgesundheit nur bestätigen (z.B. KNAUDER 2005; POSCHKAMP 2008; HAMMER/VOGT 2009).

Wie sich die jeweiligen prozentualen Nennungen einzelner Wertekategorien von Lehrenden und Studierenden unterscheiden, wird in weiter folgenden Unterkapiteln geklärt. Dass die berufliche Sozialisation (*Kap. 2.2.4*) dabei eine Rolle spielt, ist anzunehmen. Bekannt ist einstweilen, dass während der ersten Phase der Lehrausbildung tendenziell liberale Wertemuster vorliegen, wohingegen nach Berufseintritt zunehmend konservative Wertvorstellungen vertreten werden, die sich an die jeweils gültige Schulkultur angleichen (TERHART 1987, 793).

6.3.1 Werthaltungen zu Persönlichkeitseigenschaften von *guten* Lehrern

Auf der Ethosdimension *Selbstverständnis* in der *Abb. 24* werden die zwei Enden durch Merkmalsbereiche (*MB*) 2 und 8 markiert. Der *MB* 2 kumuliert Persönlichkeitseigenschaften, Einstellungen sowie Sichtweisen, für die einzelne Werthaltungen stehen können oder in welche bestimmte Werthaltungen konstituierend eingehen, z.B. in Sichtweisen können grundsätzlich mehrere Werte vertreten sein. Und der *MB* 8 steht mit Verantwortung, Rechtfertigung und Reflexion als prüfende Größe von individuell gesetzten Werthaltungen im Hinblick auf geltende gesellschaftliche Normvorstellungen.

Mit Eigenschaften sind Persönlichkeitsmerkmale gemeint, die z.T. mit eruierten Werthaltungen ausgedrückt werden können. Die Einstellungen hingegen können als individuelle, objektbezogene Reaktionsklassen aus mehreren Werten gebildet werden (ROTH 1969, 37ff.; ROKEACH

1973, 18; STIKSRUD 1976, 53; ASENDORPF 2007, 249). Ferner werden im MB 2 mit Sichtweisen auf Werte gestützte Überzeugungssysteme angesprochen, die epistemologischer Natur sein können, z.B. implizite bzw. native Theorien. Unterschieden werden zudem Sichtweisen auf Lehr-Lern-Prozesse, z.B. subjektive Lerntheorien, sowie selbstbezogene Fähigkeitenkognitionen (SEIFRIED 2009, 36; BAUMERT/KUNTER 2011, 41f.). Detaillierte Erläuterungen können Kap. 3.2 entnommen werden.

Die in der Tab. 22 zu findenden neun Werthaltungen, die aus den vorliegenden Daten kategorisiert werden konnten, korrespondieren mit den theoretischen Vorannahmen, die im integrativen Ethosmodell (Kap. 4.5) expliziert wurden.

Tabelle 22: Werthaltungen hinter den Annahmen zu Persönlichkeitseigenschaften guter Lehrer

Werthaltungen (n=9) – Rang=R	LB _i	R	in %	SB _i	R	in %	Δ_{LB-SB}	R
<i>Anerkennung</i>	11	4	12,09	48	4	11,68	0,41	9
<i>Erziehung/Fürsorge</i>	12	3	13,19	45	5	10,95	2,24	5
<i>Flexibilität</i>	8	6	8,79	30	6	7,30	1,49	6
<i>Gerechtigkeit</i>	4	8	4,40	16	7	3,89	0,51	8
<i>Gesundheit</i>	6	7	6,59	16	7	3,89	2,70	3
<i>Klima/Miteinander</i>	20	1	21,98	75	2	18,25	3,73	2
<i>Lehr-Lern-Erfolg</i>	17	2	18,68	87	1	21,17	-2,49	4
<i>Lernmotivation</i>	3	9	3,30	45	5	10,95	-7,65	1
<i>Verantwortung</i>	10	5	10,99	49	3	11,92	-0,93	7
	Σ	91	100	411	100		≈ 0	

Mit *Flexibilität*, *Gesundheit*, *Anerkennung* und *Lernmotivation* werden teilweise konkrete Persönlichkeitseigenschaften genannt. Allerdings weisen diese Kategorien auch Objektbezüge auf. Die *Anerkennung* (12,1 % in der LB, und 11,7 % in der SB) steht für Anerkennung als Lehrkraft,

Vertrauensperson sowie Autorität. Auch mit *Gesundheit* (6,6 % in der *LB* und 3,9 % in der *SB*) werden ganz konkret Aspekte zu psychosomatischen Belastungen im Lehrerberuf angesprochen, z.B. weil „*man auf Dauer den Job nicht erträgt*“ oder um „*Burnout vorbeugen*“ zu können. Der Wert *Lernmotivation* (3,3 % in der *LB* und 11 % in der *SB*) spiegelt die Wichtigkeit dessen wider, dass Schüler motiviert dem Unterricht folgen und sich beteiligen. Auch hier herrscht ein Objektbezug vor. Am abstraktesten wird die Werthaltung *Flexibilität* (8,8 % in der *LB* und 7,3 % in der *SB*) als eine Anpassungsleistung an unterschiedliche und sich verändernde Bedingungen beschrieben. In der Summe der Nennungen ergibt diese Klasse von Werthaltungen 30,8 % in der *LB* und 33,8 % in der *SB* mit einer Differenz von nur 3 %.

Mit den Werthaltungskategorien *Erziehung/Fürsorge*, *Klima/Miteinander* und *Lehr-Lern-Erfolg* werden Werte angesprochen, die für die Herausbildung von diversen pädagogischen Sichtweisen von Bedeutung sind. Dass „*der Lehrer für manche Schüler aus schwierigen Familienverhältnissen eine Art Ersatzelternanteil darstellt und daher er als Ansprechpartner zur Verfügung stehen muss*“, ist zwar eine Aussage, die der Kategorie *Erziehung/Fürsorge* (13,2 % in der *LB* und 11 % in der *SB*) zugeordnet wurde, es können aber daraus auch Hinweise für bestimmte Sichtweisen auf die Lehrerrolle ersehen werden. Für die Wertekategorie *Klima/Miteinander* (22 % in der *LB* und 18,3 % in der *SB*) werden vor allem ein förderliches Lehr-Lern-Klima sowie ein gutes Miteinander zwischen Lehrer und Schüler postuliert. Auch aus den Aussagen in dieser Wertekategorie ließen sich Elemente von Sichtweisen untersuchen. Ebenso verhält es sich in der Wertekategorie *Lehr-Lern-Erfolg* (18,7 % in der *LB* und 21,2 % in der *SB*), die Aussagen zum Lernerfolg des Schülers oder zum Lehrerfolg des Lehrers zusammenfasst. Gerade auf dem Gebiet des Lehrens und Lernens werden Sichtweisen untersucht (z.B. SEIFRIED 2009). Diese drei Werthaltungen können wiederum zu einer Klasse zusammengefasst werden, sodass sich für die *LB* ein Wert von 53,9 %

und für die *SB* ein Wert von 50, 4 % aller Nennungen ergibt. Die Differenz liegt hier bei lediglich 3,5 %. Weil diese drei Werte zusammen prozentual etwa die Hälfte aller Nennungen repräsentieren, wird vermutet, dass sie für die typologische Untersuchung ebenfalls eine gewichtige Rolle spielen werden (*Kap.* 6.4 und 6.5).

Das andere Ende der Ethosdimension *Selbstverständnis* nimmt der *MB 8* ein. Dieser steht vor allem für die Verantwortung eines Lehrers. Die Bedeutung der Lehrerverantwortung und ihre inhaltliche Ausgestaltung werden in Verbindung mit dem Lehrerethos empirisch wie theoretisch diskutiert (*Kap.* 4.3 und 4.4). Im Hinblick auf die Einstellungen resp. Sichtweisen von Lehrern spielen auch Reflexion und Rechtfertigung eine Rolle. Diese Aspekte professionellen Handelns wurden insbesondere im Zuge der Diskussion um Lehrerverberufung, -professionalität und ethisch-moralische Überlegungen bereits angesprochen (*Kap.* 2.3 und 2.4). Die entsprechenden Pendanten des *MB 8* können in den Wertekategorien *Gerechtigkeit* und *Verantwortung* gesucht werden. Mit der Kategorie *Gerechtigkeit* (4,4 % in der *LB* und 3,9 % in der *SB*) wurden Aussagen zum fairen Umgang mit Schülern und Chancengerechtigkeit verdichtet. Die Kategorie *Verantwortung* passt sowohl inhaltlich als auch vom Schlagwort her zum *MB 8*. Alle Antworten, welche die Begründungskette *Attribut-Konsequenz-Wert* mit Aussagen zur Verantwortung des Lehrers für den Unterricht, als Vorbild oder für eine adäquate Vorbereitung der Schüler auf den außerschulischen Alltag abschlossen, wurden dieser Kategorie zugeschlagen. Hierbei hat der Lehrer seine Vorgehensweise als Pädagoge und seine diversen Sichtweisen zu reflektieren und vor der Folie gesellschaftlicher Normen vor sich selbst, seinem Dienstherrn und der Gesellschaft zu rechtfertigen, ergo zu verantworten.

Die Kategorienklasse aus diesen beiden Werthaltungen kommt in der *LB* prozentual auf 15,4 % und in der *SB* auf 15,8 %. Die Differenz von nur 0,4 % fällt auch in dieser Klasse relativ moderat aus. Auch die obi-

gen Vergleiche von Werteklassen förderten nur geringe Unterschiede von Vorzugspräferenzen zwischen Studierenden und Lehrenden zu Tage. Bei der Betrachtung einzelner Wertkategorien fällt auf, dass Lehrende die Kategorie *Klima/Miteinander* um 3,7 % stärker betonen. Wird dabei in Betracht gezogen, dass *Klima/Miteinander* selten als Selbstwert angestrebt wird, sondern als Instrumentalwert auf den finalen Wert *Lehr-Lern-Erfolg* abzielt, nivelliert sich dieser kleine Vorsprung. Die Kategorie *Lehr-Lern-Erfolg* wird nämlich von Studierenden um 2,5 % häufiger genannt als von Lehrenden. Allein in der Kategorie *Lernmotivation* unterscheiden sich beide Umfragen um 7,7 % zugunsten der Studierenden. Die etwas stärker ausgeprägte Fokussierung der Studierenden auf den Schüler ist bereits häufiger beobachtet worden (Kap. 6.1 und 6.2).

6.3.2 Werthaltungen zur Lehrer-Schüler-Beziehung von guten Lehrern

In der Ethosdimension *Sozialverhältnis* konnten insgesamt sechs Wertekategorien identifiziert werden (Tab. 23).

Tabelle 23: Werthaltungen hinter den Annahmen zum Lehrer-Schüler-Verhältnis guter Lehrer

Werthaltungen (n=6) – Rang=R	LBII	R	in %	SBII	R	in %	Δ_{LB-SB}	R
<i>Erziehung/Fürsorge</i>	17	2	20,00	56	3	16,33	3,67	5
<i>Gerechtigkeit</i>	2	6	2,35	30	5	8,75	-6,40	4
<i>Klima/Miteinander</i>	36	1	42,35	76	2	22,16	20,19	1
<i>Lehr-Lern-Erfolg</i>	11	4	12,94	79	1	23,03	-10,09	2
<i>Lernmotivation</i>	5	5	5,88	46	4	13,41	-7,53	3
<i>Verantwortung</i>	14	3	16,47	56	3	16,33	0,14	6
Σ	85		100	343		100	≈ 0	

Gegenüber der Dimension *Selbstverständnis* ergaben sich keine neuen Wertekategorien, allerdings fielen einige weg, sodass die Konzentration auf die verbliebenen Aspekte gewachsen ist. Das im integrativen Ethosmodell (Abb. 24) aufgeworfene Spannungsfeld des *pädagogischen Sozialverhaltens* wurde mit der Frage allein nach der Lehrer-Schüler-Beziehung enggeführt. Dessen ungeachtet gelten die vorgeschlagenen MB dennoch. Die gewonnenen Werte spielen für den MB 1, wo es um die Herstellung sozialer Bezüge geht, sowie für den MB 9, der die zum MB 1 dazugehörigen Verständigungs- und Aushandlungsprozesse und Diskurse als Gegengewicht aufwirft, ihre Rolle.

Die Aufgabenfelder innerhalb dieses Lehrer-Schüler-Verhältnisses sind in hohem Maße unterschiedlich (Kap. 4.5.3). Die Schwerpunkte der Gestaltungsaufgaben im vorbezeichneten Verhältnis haben GIESECKE (2001, 135ff.), HELSPER/HUMMICH (2009, 612ff.) und LÜDERS (2011, 645ff.) zusammenfassend umrissen:

- (1) Als belangreich wird dabei die Herstellung eines Arbeitsklimas, das für ein erfolgreiches Lehren und Lernen sowie die dabei als notwendig anzusetzende konstruktive und arbeitsbezogene Kommunikation essentiell ist, angesehen. Mit der Wertekategorie *Klima/Miteinander* wird diesen Überlegungen auf jeden Fall vonseiten der Lehrenden und der Studierenden Rechnung getragen. Diese Kategorie ist zugleich diejenige, die in der LB mit 42,4 % prozentual die meisten Nennungen auf sich vereinen konnte. Auch die Studierenden argumentieren mit der besagten Kategorie zu 22,2 %. Hierbei ergibt sich eine offen stehende Lücke von 20,2 %, die darauf schließen lässt, dass Studierende ein erfolgreiches Lehren und Lernen kategorial noch womöglich unabhängig vom Unterrichtsklima denken (Kap. 6.5.2).
- (2) Mit *Lehr-Lern-Erfolg* ist aber schon die nächste wichtige Facette der Lehrer-Schüler-Beziehung angesprochen. Die prozentualen Ergebnisse zeigen hier einen Wert von etwa 12,9 % für die Lehrenden

und 23 % für die Studierenden, was zu einer Differenz von 10,1 % führt. Diese Diskrepanz, insbesondere der relativ niedrige Wert in der *LB*, lässt die Schlussfolgerung zu, dass Lehrende die Kategorien *Lehr-Lern-Erfolg* und *Klima/Miteinander* partiell in Beziehung zueinander stehend betrachten (*Kap.* 6.4.2).

- (3) Die Lehrer-Schüler-Beziehung ist zudem von Förderung und Forderung der Schülerleistungen geprägt. Gemeint ist damit ein helfendes, ermutigendes, zum Lernen motivierendes sowie unterstützendes Lehrerhandeln (GIESECKE 2003, 125). Dieses Aufgabenfeld wird getragen von Wertekategorien *Erziehung/Fürsorge* und *Lernmotivation*. Mit 20 % in der *LB* und 16,3 % in der *SB* kann der Wert *Erziehung/Fürsorge* zu den wichtigsten innerhalb der Ethosdimension *Sozialverhältnis* gezählt werden. Hier liegen die Lehrenden mit 3,7 % knapp über den Nennungen von Studierenden. Für den Aspekt der *Lernmotivation* (5,9 % in der *LB* und 13,4 % in der *SB*) zeigt sich allerdings ein anderes Bild. Mit einer Differenz von 7,5 % benennen die Studierenden die Kategorie *Lernmotivation* häufiger.
- (4) Für die Ausgleichs- und Aushandlungsprozesse, die den *MB 9* konstituieren, sind Werthaltungen *Gerechtigkeit* und *Verantwortung* von Bedeutung. Beide sind z.B. im prozessual angelegten, diskursorientierten Ethos nach OSER (1996, 236) vertreten. Im Diskurs trägt jeder Teilnehmer seinen Teil der Verantwortung. Insbesondere die Lehrkraft trägt für das Zustandekommen des Diskurses, für stattfindende Koordinations- und Kommunikationsprozesse sowie für die erarbeitete Lösung eine Verantwortung (OSER/ZUTAVERN/PATRY 1990, 233f.). Das sehen Lehrende und Studierende ähnlich. In der *LB* wurde Verantwortung mit 16,5 % und in der *SB* mit 16,3 % gewichtet.
- (5) Neben der Verantwortungsübernahme spielt vor allem beim Chancenausgleich die *Gerechtigkeit* als Wert eine wichtige Rolle (KRUMM 2006, 242ff.; SCHUBARTH/SPECK 2008, 966ff.; HOFER 2009, 145).

Diese Kategorie wurde von Lehrenden mit 2,4 % und von Studierenden mit 8,8 % bedacht. Hier ergibt sich eine Differenz von 6,4 %, die vermutlich durch die stärker frequentierte Nennung der Kategorie *Klima/Miteinander* durch Lehrende aufgefangen wird.

Es ist somit nachvollziehbar, dass Ausgleichs- und Aushandlungsprozesse bei der Herstellung sozialer Bezüge, d.h. in der Kommunikation und Interaktion zwischen Lehrern und Schülern, tatsächlich nicht als einseitige Willensbekundungen des Lehrers zu verstehen sind. Sollen diese Prozesse in aller Verantwortung stattfinden und als gerecht wahrgenommen und akzeptiert werden, bedürfen sie einer dialogischen bzw. diskursiven Herleitung.

6.3.3 Werthaltungen zu Berufsauffassungen von *guten* Lehrern

Für die Ethosdimension *Berufsverständnis* konnten am Ende des Begründungsprozesses im Ladderingfragebogen acht Werthaltungskategorien festgehalten werden (Tab. 24).

Tabelle 24: Werthaltungen hinter den Annahmen zur Berufsauffassung guter Lehrer

Werthaltungen (n=8) – Rang=R	LB _{III}	R	in %	SB _{III}	R	in %	Δ_{LB-SB}	R
<i>Aktualität</i>	1	8	2,22	29	5	9,06	-6,84	1
<i>Anerkennung</i>	2	7	4,44	24	6	7,50	-3,06	7
<i>Erziehung/Fürsorge</i>	4	6	8,89	45	3	14,06	-5,17	4
<i>Gesundheit</i>	5	5	11,11	14	7	4,38	6,73	2
<i>Klima/Miteinander</i>	7	3	15,56	37	4	11,56	4,00	5
<i>Lehr-Lern-Erfolg</i>	11	1	24,44	72	1	22,50	1,94	8
<i>Vervollkommnung</i>	6	4	13,33	54	2	16,88	-3,55	6
<i>Verantwortung</i>	9	2	20,00	45	3	14,06	5,94	3
	Σ	45	100	320		100	≈ 0	

Einige von ihnen sind bereits aus vorigen Ausführungen bekannt, z.B. *Anerkennung* oder *Gesundheit*. Zwei weitere Werthaltungen konnten aber für diese Dimension neu gebildet werden. Zum einen handelt es sich um die Kategorie *Aktualität*. Darunter wurden Aussagen zusammengefasst, die einen aktuellen, modernen Unterricht sowie einen aktuellen Kenntnisstand des Lehrenden in fachlicher und methodischer Sicht hervorhoben. Zum anderen kam die Kategorie *Vervollkommnung* hinzu, die Äußerungen enthält, die ein reflektiertes, optimierendes (*professionelles*) Handeln von Lehrern hinsichtlich der Unterrichtsqualität, der externen Rahmenbedingungen, aber auch des Umgangs mit Schülern unterstreicht.

Für das Spannungsfeld des *pädagogischen Berufsverständnisses* wurden im integrativen Ethosmodell (*Abb. 24*) ebenfalls *MB* formuliert. Der *MB 3* geht sohin auf die Erfassung und Entwicklung der Berufsinhalte ein. Und mit dem *MB 7* wird auf einen Abgleich der im *MB 3* gefundenen Werte im Hinblick auf Aspekte der Lehrerprofessionalität (*Kap. 2.3*), aber auch der pädagogischen Ethik (*Kap. 2.4*) abgestellt:

- (1) Zum jeweiligen Berufsverständnis gehört grundsätzlich eine institutionelle Interpretationsebene der wahrzunehmenden Rechte und Pflichten von Berufsangehörigen. Auf diese Weise wird im Sinne der Professionalisierung das Aufgabenfeld einer Profession/eines Berufes definiert und von anderen Professionen abgegrenzt (*Kap. 2.3.1*). Als Resultat dieses Definitionsprozesses entstehen Spezifika für die Interpretation des Lehrerberufs (SCHACH 1987, 76). Die jeweiligen Professionsentwürfe und -deutungen können sodann im Rahmen von Professionsstandards festgehalten werden (*Kap. 4.2.3*), z.B. Standards von INTASC, der PHZ Schwyz, des NBPTS, des NCTM etc. (HELMKE 2009, 144ff.). In der BRD sind die Professionsstandards der KMK (2004) wohl am bekanntesten. Die dort explizierten Kompetenzen in den Bereichen Unterrichten, Erziehen, Di-

agnostizieren und Innovieren werden durch die hier gewonnenen Werthaltungskategorien weitestgehend abgedeckt.

Auf die Kategorie *Erziehung/Fürsorge* entfielen in der *LB* 8,9 % und in der *SB* 14,1 %. Das führt zu einer Differenz von 5,2 % zugunsten der Lehrenden. Der Kompetenzbereich Unterrichten kommt in Kategorien *Lehr-Lern-Erfolg* und *Klima/Miteinander*, die zumindest vonseiten der Lehrenden als korrespondierende Elemente gesehen werden, zur Geltung. In der Summe entfallen auf beide Kategorien in der *LB* 40 % und in der *SB* 36 % aller Nennungen. Auch hier gibt es einen Überhang von 4 % für die Lehrenden. Für den Kompetenzbereich Innovieren könnte die Wertekategorie Aktualität stehen, auf welche 2,2 % in der *LB* und 9,1 % in der *SB* entfallen. Die Differenz von 6,9 % fällt hier zum Vorteil von Studierenden aus. Dieses Ergebnis ist jedoch mit Vorsicht zu interpretieren, weil auf der Seite der Lehrenden dieser Kategorie mit nur einer Nennung sehr wenig Beachtung geschenkt wird. Zu konstatieren ist ferner, dass dem Kompetenzbereich Beurteilen aus keiner Station der *MEC* einzelne Attribute (*Kap.* 6.1.3) oder Konsequenzen (*Kap.* 6.2.3) oder hier vorliegende Werthaltungen zugeordnet werden können. Allerdings wird die diagnostische Kompetenz nicht völlig ausgeblendet, denn im *Kap.* 6.2 wurde bereits auf die Konsequenz *Schüler beurteilen* näher eingegangen.

Zum *MB* 7 gehört neben der Prüfgröße der Professionalität auch der Bezug beruflichen Handelns auf die pädagogische Ethik (*Kap.* 2.4). Diesem Bezug wird mit der Formulierung der Wertekategorie *Verantwortung* Genüge getan. In der *LB* entfallen auf *Verantwortung* 20 % und in der *SB* 14,1 %, sodass angenommen werden kann, dass die Berufsverantwortung für Lehrende präserter und klarer umrissen erscheinen muss als für die Studierenden. Der Unterschied liegt hier bei 5,9 %.

- (2) Eine andere Seite des Berufsverständnisses wird von der Wahrnehmung der professionellen Entwicklungsbedarfe geprägt (STANDOP 2007, 147f.). Gerade diese Facette markiert der *MB 3*. Weil die Werthaltungen innerhalb des aufgeworfenen Spannungsfeldes nicht trennscharf differenziert werden können, ist für die Erfassung und Entwicklung von Berufsinhalten die Wertekategorie *Aktualität* wiederum von Belang. Ferner kann hierbei die Kategorie *Vervollkommnung* positioniert werden, auf welche in der *LB 13,3 %* und in der *SB 16,9 %* kommen. Doch auch die Kategorie *Vervollkommnung* weist inhaltlich Bezüge zum *MB 7* im Hinblick auf Rechtfertigungs- und Reflexionsaspekte im Zusammenhang mit Professionalität und der Berufsethik auf.

Somit gehören zum Berufsverständnis reflexive und selbstreferenzielle Bezüge, die Neben- und Folgeeffekte als Prüfgrößen professionellen Handelns im Blick haben sollten (SEMBILL 1992, 109). Letztlich handelt es sich um ein begründetes und legitimes Handeln im institutionellen oder institutionsübergreifenden, öffentlich-rechtlichen Rahmen (HELSPER/TIPPELT 2011, 282).

6.3.4 Werthaltungen zur beruflichen Orientierung von *guten* Lehrern

Für die allgemeine Orientierung im Beruf in der Dimension *Weltanschauung* des integrativen Ethosmodells wurden sechs Wertekategorien formuliert (Tab. 25). Das Spannungsfeld der *Weltanschauung* wird von zwei *MB* abgesteckt: Der *MB 4* umreißt die je gültige Kultur- und Bildungstradition einer Gesellschaft. Zusätzlich steht dieser *MB* für Ideen und Ordnungen einer bestehenden Wertegemeinschaft. Der *MB 6* markiert seinerseits die Auseinandersetzung mit dem *MB 4*, was sich letztlich in der je individuellen Stellungnahme, Verortung und dem Engagement ausdrückt. Die hier zur Entfaltung kommenden Werthaltungen

werden folglich via Partizipation an und Auseinandersetzung mit Inhalten des MB 4 realisiert (INHOFFEN 1999, 75ff.). Kategorial fällt die Dimension *Weltanschauung* mit der Phase *Wertsetzung* im Wertezyklus, der im Kap. 4.5.3 bereits vorgestellt wurde, zusammen. Hier werden die als noch zu bewerten gefundenen Sachverhalte beurteilt und ggf. als persönliche Werte gesetzt (REKUS 2008, 9). Diese emotional-motivationale Auseinandersetzung mit dem MB 4 wird ferner für die Prüfung, inwieweit die zu setzenden Werte mit Wertvorstellungen der Gemeinschaft verträglich sind, vorausgesetzt. Erst danach kann ein Wert im Handeln realisiert werden (LAUTMANN 1971, 51; ECKERLE/KRAAK 1979, 531).

Tabelle 25: Werthaltungen hinter den Annahmen zu beruflichen Orientierungswerten guter Lehrer

Werthaltungen (n=6) – Rang=R	LB _{IV}	R	in %	SB _{IV}	R	in %	Δ_{LB-SB}	R
<i>Berufserfolg</i>	10	2	22,22	41	3	15,83	6,39	3
<i>Gesundheit</i>	2	6	4,44	22	6	8,49	-4,05	5
<i>Klima/Miteinander</i>	7	4	15,56	35	4	13,51	2,05	6
<i>Schülererfolg</i>	14	1	31,11	63	2	24,32	6,79	1
<i>Selbstverwirklichung</i>	3	5	6,67	29	5	11,20	-4,53	4
<i>Verantwortung</i>	9	3	20,00	69	1	26,64	-6,64	2
	Σ	45	100	259		100	≈ 0	

Für Lehrende und Studierende konnten in dieser letzten Dimension drei zusätzliche Wertekategorien gebildet werden. Diese Kategorien lassen Aussagen zu Tendenzen der allgemeinen Wertorientierungen zu. Eine der neu formierten Kategorien ist *Berufserfolg*. Sie steht für allgemeine Entwicklungen im Berufsleben und die Notwendigkeit des beruflichen Erfolgs i.w.S. Auf diese Kategorie entfielen 22,2 % aller Nennungen in der LB und 15,8 % aller Nennungen in der SB. Die Differenz

zwischen beiden Werten liegt bei 6,4 % zugunsten der Lehrenden. Als Gegengewicht zum Berufserfolg ist auf der Studierendenseite die Kategorie *Selbstverwirklichung* aufzuführen, die Aussagen zu Weiterentwicklung und Perfektionierung eigener Persönlichkeitseigenschaften subsummiert. Auf diese Wertekategorie entfallen 6,7 % in der *LB* und 11,2 % in der *SB*. Dabei liegen die Studierenden mit 4,5 % hier vorne. Erfolg im Beruf und Aspekte der Selbstverwirklichung könnten vermutlich zwei Seiten einer Medaille sein. Es ist nicht auszuschließen, dass die kategoriale Teilung nur aufgrund von bestimmten Unterschieden im Sprachduktus von Lehrenden und Studierenden entstanden ist.

Neben dem *Berufserfolg* und der *Selbstverwirklichung* taucht der *Schülererfolg* als neue Wertekategorie auf und meint konkret den Lern- und Lebenserfolg der Schüler. Damit reicht diese Kategorie weit über den unterrichtlichen Kontext i.e.S. oder schulischen Kontext i.w.S. hinaus. Auch hier liegt der Schluss nahe, dass die Lehrenden den nachhaltigen Berufs- und Lebenserfolg des Schülers stärker im Blick haben als die angehenden Lehrer. Auf die Kategorie Schülererfolg kamen nämlich in der *LB* 31,1 % und in der *SB* 24,3 % möglicher Nennungen. Das bedeutet eine Lücke von 6,8 % zum Vorteil von Lehrenden.

Eine interessante Beobachtung lässt sich indes für die Wertekategorien *Gesundheit* und *Verantwortung* machen. Verglichen mit Ergebnissen der ersten drei Ethosdimensionen liegt bei den genannten Werten eine Umkehrung vor. Sowohl *Gesundheit* als auch *Verantwortung* wurden vormals von Lehrenden dominiert. Für *Gesundheit* lässt sich zunächst feststellen, dass in der *LB* nur zwei Nennungen insgesamt, d.h. nur 4,4 %, diese Kategorie bedachten, wohingegen in der *SB* 8,5 % aller Nennungen auf *Gesundheit* entfielen. Das hat eine Differenz von 4,1 % zur Folge. Ähnlich verhält es sich für die Wertekategorie *Verantwortung*. Auf sie kamen in der *LB* 20 % und in der *SB* 26,6 % aller Nennungen. Hier besteht eine Lücke von 6,6 %. Vorsichtig interpretiert, könnte dies bedeuten, dass Studierenden diese Wertekategorien vor allem in der all-

gemeinen Berufsorientierung wichtig sind. Die Lehrenden sehen diese Werte stärker im Zusammenhang mit konkreten Aufgabenbereichen, die mit den diskutierten Ethosdimensionen konnotiert sind.

6.4 Typologische Analysen und Begründungsmuster in der Lehrerbefragung

In den folgenden Kapiteln wird im Sinne der formulierten Forschungsfragen (*Kap. 5.1*) untersucht, welche unterschiedlichen Wertpräferenzen sich aus den Annahmen zum *guten* Lehrer erkennen und inwieweit sich diese typologisch darstellen und interpretieren lassen. Zur vorläufigen allgemeinen Aufklärung möglicher Werthaltungen von Lehrenden und Studierenden trug bereits das *Kap. 6.3* bei. Im Weiteren soll auf jene Werthaltungen ein besonderes Augenmerk gelegt werden, die für die typologische Betrachtung eine herausragende Rolle spielen. Andeutungen darauf, dass die mit dem Laddering eruierten Werthaltungen untereinander unterschiedlich stark gewichtet werden und dadurch eine Präferenzordnung abgeleitet werden kann, können sowohl theoretisch (*Kap. 3.1.2*) als auch empirisch (z.B. *Kap. 6.3.3*) gestützt und nachvollzogen werden.

In den weiter folgenden Ausführungen sollen die vermuteten Typen von sich unterscheidenden Wertpräferenzmodellen methodisch festgestellt und mithilfe von Abbildungen einer Interpretation zugeführt werden. Dazu wurde bereits im *Kap. 5.5.3* die clusteranalytische Vorgehensweise anhand einer Stichprobe demonstriert. Zum Ziel der Clusteranalyse gehört es festzustellen, ob sich die Grundgesamtheit der gesammelten Daten hinsichtlich bestimmter Kriterien in abgrenzbaren Gruppen unterteilen lässt. Wenn die Gruppen dann identifiziert sind, kann bei näherer Betrachtung auf die Werthaltungen der Probanden innerhalb der

einzelnen Cluster eingegangen werden, um mithilfe weiterer Untersuchungen zu prüfen, welche Werthaltungen es ganz konkret sind, die den Unterschied ausmachen und die Typenbildung maßgeblich beeinflussen. Ausgehend von diesen einzelnen Werten können dann die für das Laddering und die Means-End-Methode typischen hierarchischen Baumdiagramme (*HVM*) gezeichnet werden, die über die Begründungsstruktur der gewonnenen Werte über alle Stationen der *MEC* einen Aufschluss geben (*Kap. 5.5.4*).

Die Cluster wurden in der *LB* für alle Ladder I-IV einzeln gebildet. Für die relativ kleine Stichprobe der *LB* von maximal 38 Datensätzen von abgegebenen 52 Fragebögen, die für das Laddering im erklecklichen Ausmaß überhaupt zur Verfügung standen, konnten lediglich Clusterlösungen angenommen werden, die eine weitere Analyse von Daten möglich machten. Bei der Bestimmung von Clusterlösungen wurden die gängigen statistischen Auswertungskriterien berücksichtigt (*BACKHAUS/ERICHSON/PLINKE/WEIBER 2006, 534f.; BROSIUS 2011, 723ff.*).

Tabelle 26: Kriterien zur Begründung von Clusterlösungen in der Lehrerbefragung (*LB*)

Kriterien	Ladder I	Ladder II	Ladder III	Ladder IV
	<i>Persönlichkeits- eigenschaften</i>	<i>L-S- Beziehung</i>	<i>Berufsauf- fassung</i>	<i>Weltan- schauung</i>
<i>Dendrogramm optisch</i>	2	2-3	2	2
<i>Fehlerquadratsumme max.</i>	18	18	16	14
<i>Elbow bei</i>	4	3	4	3
<i>Handhabbarkeit</i>	2	2	2	2
Clusterlösungen	2	2	2	2

In der *Tab. 26* kann der Entscheidungsprozess bezüglich der Anzahl von Clusterlösungen im jeweiligen Ladder nachvollzogen werden. Berücksichtigt wurde das Ergebnis des Dendrogramms, das insbesondere eine

augenscheinliche Einschätzung ermöglicht, aber auch anhand der Fehlerquadratsumme die Güte der Lösungen andeutet. Mit der grafischen Abbildung der Koeffizienten der Agglomerationstabelle kann die Stetigkeit des Graphen auf einen möglichen Elbow hin untersucht werden. Daneben spielt auch die Handhabbarkeit von Clusterlösungen eine nicht unwesentliche Rolle. Für die Ladder I-IV wurde durchgehend eine 2-Clusterlösung angenommen.

6.4.1 Hierarchische Begründungsstrukturen zur Lehrerpersönlichkeit

Die Clusteranalyse von Wertpräferenzen in der Dimension *Selbstverständnis* ergab eine Lösung mit zwei Clustern (Tab. 27).

Tabelle 27: Cluster gemäß der Wertpräferenzen im Ladder I: Lehrerpersönlichkeit

Werthaltungen	Cluster	I 21 TN	II 13 TN	χ^2 -Test
Anerkennung		3	4	n.s. ¹
Erziehung/Fürsorge		2	9 ²	***1
Flexibilität		1	6 ²	**1
Gerechtigkeit		3	1	n.s. ¹
Gesundheit		6 ²	0	*1,+
Klima/Miteinander		14 ²	1	***
Lehr-Lern-Erfolg		9	2	n.s. ¹
Lernmotivation		0	3 ²	*1
Verantwortung		5	2	n.s. ¹
Hinweise:	¹	exakter Test nach Fisher		
	²	≥ 80% aller Nennungen		
	*	signifikant auf dem Niveau von 0,05		
	**	signifikant auf dem Niveau von 0,01		
	***	signifikant auf dem Niveau von 0,001		
	+	signifikant auf dem Niveau von 0,1		
	n.s.	nicht signifikant		

Dem ersten Cluster wurden 21 und dem zweiten Cluster 13 Teilnehmer zugewiesen. Mit dem χ^2 -Test¹¹⁴ wurde getestet, in welchen Wertekategorien sich beide Cluster unterscheiden. Das Cluster I unterscheidet sich vom Cluster II hinsichtlich des Wertes *Klima/Miteinander* auf einem Signifikanzniveau von ≤ 0.001 . Zusätzlich entfallen über 80 % aller Nennungen dieses Wertes auf das Cluster I. Hinzu kommt der Wert *Gesundheit*, welcher dieses Cluster ebenso prägt. Wenngleich das Ergebnis lediglich auf einem Niveau von 7 % signifikant ist, ist es dennoch bemerkenswert, dass absolut alle Nennungen dieses Wertes im Cluster I zu finden sind. Weil jedoch jeweils unterschiedliche Begründungsstränge zum Wert *Gesundheit* führen, bleibt er für die Zeichnung der *HVM* aufgrund des gesetzten Cutoff-Levels unerheblich. Unter der Berücksichtigung des Umstandes, dass *Klima/Miteinander* gerade von Lehrenden kategorial in Verbindung mit Lehren und Lernen gesehen wird, kann für dieses Cluster eine besondere Fokussierung auf den Unterricht festgestellt werden.

Bezüglich des zweiten Clusters lässt sich eine prägende Dominanz von drei Wertekategorien feststellen. Zum einen ist es der Wert *Flexibilität*, der über 80 % aller Nennungen dieses Wertes im Ladder I auf sich vereinigt. Der Unterschied zwischen beiden Clustern ist hier hochsignifikant. Neben dieser flexiblen Anpassungsleistung zeichnet zum anderen der Wert *Lernmotivation* das zweite Cluster aus. Hierin unterscheiden sich die Cluster signifikant. Dagegen liegt ein höchstsignifikanter Unterschied zwischen den Clustern bezüglich des Wertes *Erziehung/Fürsorge* vor. Mit diesem Wert wird die semantische Bestimmung des Clusters leichter. Wenn das Cluster I tendenziell auf den Unterricht bezogene Thematik enthält, geht Cluster II verstärkt auf Aspekte der Fürsorge und Erziehung ein. Mit *Flexibilität* und *Lernmotivation* werden ferner

¹¹⁴ Die geringen Fallzahlen sorgten immer wieder dafür, dass die erwarteten Häufigkeiten in den Kreuztabellen unter 5 lagen. Zumindest für die quadratischen Matrizen konnte in diesen Fällen der exakte Test nach Fisher alternativ berechnet werden.

korrespondierende Momente eines notwendigerweise flexiblen, erzieherischen und fürsorglich motivierenden Handelns deutlich.

Die Auswertung der Ladderingdaten sieht nach der Erstellung von Implikationsmatrizen vor (Kap. 5.5.2), dass die z.T. undurchsichtig anmutenden Reihen (z.B. Anhang 6) anschaulich anhand von *hierarchical value maps* (HVM) dargestellt werden. Die Abb. 29 ist eine HVM zum ersten Cluster im Ladder I. Für dieses Cluster wurde ein unterrichtsbezogener Schwerpunkt erwogen. Diese Abbildung ermöglicht es, auf einem Blick alle wichtigen Verbindungen zu erfassen.

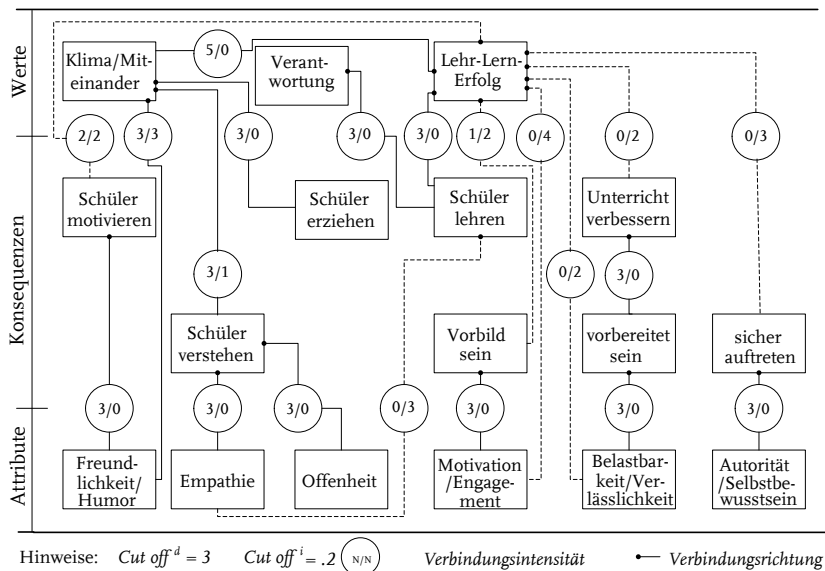


Abbildung 29: HVM zum Cluster I der LB - Lehrerpersönlichkeit

Wie bereits erwähnt, ist die Stichprobe der LB relativ klein, sodass die Verbindungsintensitäten, die in Kreisen dargestellt sind (*n-direkt/n-indirekt*), grundsätzlich eher gering ausfallen. Aus diesem Grund wurde ein Cutoff-Level von mindestens drei direkten Verbindungen ausge-

wählt. Auf diese Weise konnten die tragfähigsten Verbindungen aus der Implikationsmatrix herausgelöst werden. Doch selbst bei diesem Cutoff-Level gab es aggregierte Begründungsketten, die auf kein Ende, d.h. Konsequenz oder Wert, zuliefen. Nur in diesen wenigen Fällen wurden auch indirekte Verbindungen auf einem Cutoff-Level von .2, d.h. mindestens zwei Verbindungen, unterstützend in der HVM abgebildet. Diese Vorgehensweise scheint eingedenk der Tatsache, dass es für die Festsetzung eines Cutoff-Levels kein einheitliches Verfahren gibt (Kap. 5.2.2), angemessen zu sein. Mit der Verbindungsrichtung wird die Begründungskette, die bei Attributen anfängt, rekonstruiert.

Als wichtigster Wert im Cluster I wurde *Klima/Miteinander* ausgewiesen. Das bestätigt sich auch in der HVM, wo diese Kategorie zusammen mit drei Konsequenzen konnotiert wird. Zum Wert *Klima/Miteinander* führen Verbindungen von Konsequenzen *Schüler erziehen* mit drei direkten Verbindungen (3/0) und *Schüler verstehen* mit ebenfalls drei direkten Verbindungen (3/1). Wenn es auf der Linie *Schüler erziehen* keine intensive Verbindung zu Attributen in diesem Cluster gibt und der erzieherische Aspekt ohnehin stärker im Cluster II betont wird, spielt die Kategorie *Schüler verstehen* in diesem Zusammenhang eine umso größere Rolle. Denn die Konsequenz *Schüler verstehen* steht selbst im direkten Zusammenhang von je drei Nennungen mit den Attributen *Empathie* und *Offenheit*. So wird anhand dieser Verbindungen exemplarisch verdeutlicht, dass die Attribuierung von Eigenschaften *Empathie* oder *Offenheit* im Hinblick auf den *guten* Lehrer der Intention geschuldet ist, die Schüler besser verstehen zu wollen. Und dahinter liegt der eigentliche Grund dafür, nämlich eine Atmosphäre und ein Miteinander schaffen zu wollen, die dem Lehr-Lern-Prozess zugutekommen sollen. Das bestätigt sich auch hier insofern, als der Wert *Klima/Miteinander* instrumentell auf den Wert *Lehr-Lern-Erfolg* mit fünf direkten Nennungen hindeutet (5/0). Doch der Wert *Klima/Miteinander* ist nicht allein mit Konsequenzen direkt verbunden. Vom Attribut *Freundlichkeit/Humor* geht

ebenfalls eine Verbindung in Richtung dieses Wertes aus (3/0). Inhaltlich ist diese Abhängigkeit durchaus auch intuitiv zu vermuten gewesen, weil eine gute Atmosphäre im Klassenzimmer von genannten Attributen im Wesentlichen zehrt.

Wenngleich der Wert *Lehr-Lern-Erfolg* hier aufgrund eines nicht signifikanten Ergebnisses nur indirekt zur Sprache kommt, wird seine Bedeutung zumindest *ad oculos* nachvollziehbar. Mehrere Attribute und Konsequenzen stehen in direkter und indirekter Verbindung mit dieser Kategorie. Zunächst einmal zeigt dieser Befund, dass der argumentative Weg von Lehrenden hin zum *Lehr-Lern-Erfolg* über Zwischenstationen geht, z.B. *Klima/Miteinander*, wie oben bereits geschildert. Und ferner kann vermutet werden, dass mit einer höheren Stichprobe die sich an deutenden zusätzlichen Verbindungen besser zum Vorschein kämen. Im *Kap. 6.5* wird dies durchweg der Fall sein.

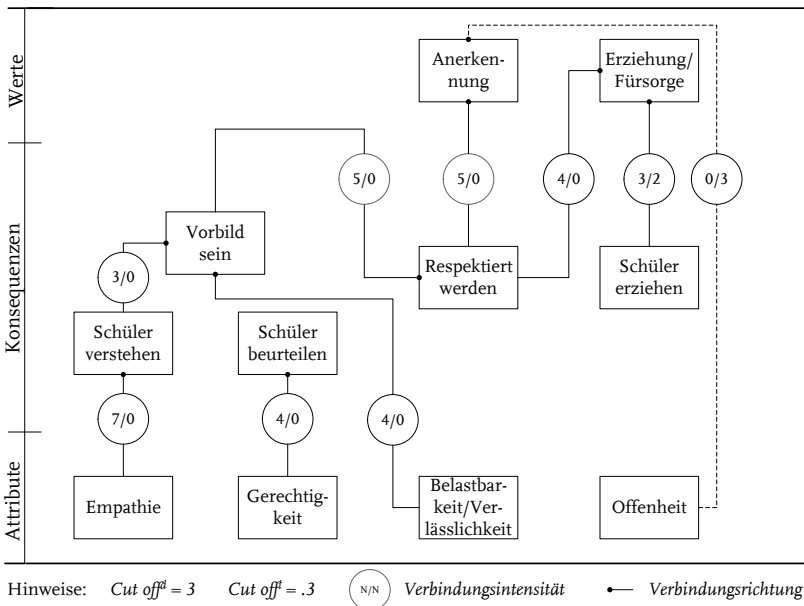


Abbildung 30: HVM zum Cluster II der LB – Lehrerpersönlichkeit

Im Cluster II spielen besonders die Wertekategorien *Erziehung/Fürsorge*, *Flexibilität* und *Lernmotivation* eine bestimmende Rolle (Abb. 30). Für die Zeichnung von HVM, wo wiederkehrende Verbindungen die Intensität ausmachen, blieb nur die Kategorie *Erziehung/Fürsorge* übrig. Allerdings bestimmt diese Wertekategorie maßgeblich den vorliegenden Typus. Aussagen zu Respekt des Lehrers (4/0) sowie Erziehung von Schülern (3/2) führten die Lehrenden auf den Wert *Erziehung/Fürsorge* zurück. Zur Konsequenz *Schüler erziehen* kann an dieser Stelle allerdings nicht mehr gesagt werden, weil die Verbindungsstärken zu niedrig sind. Die Konsequenz *respektiert werden* dient jedoch als Begründung für die genannte Vorbildfunktion des Lehrers (5/0). Zum Vorbild wird der Lehrer, wenn er seine Schüler zu verstehen sucht (3/0), und zwar mit *Empathie* (7/0), sowie generell verlässliche und beständige Eigenschaften zeigt (4/0).

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass in Bezug auf die Ethosdimension *Selbstverständnis* die gebildeten Cluster als Antipoden charakterisiert werden können. Während im Cluster I Lehrende mit einem stärkeren Fokus auf den Unterricht, d.h. auf das Lehren und Lernen sowie das Unterrichtsklima, vorkommen, präferieren die Lehrenden im Cluster II den Wert *Erziehung/Fürsorge*. Diese Teilung sollte selbstverständlich nicht so gedeutet werden, dass Lehrer, die vordergründig den Unterricht im Sinne ihrer Werthaltungen hochhalten, schlechtere Erzieher wären oder gar sich nicht fürsorglich zeigen würden. Auch andersherum will eine zunächst innere Konzentration auf Erziehung und Fürsorge kein Indikator für einen qualitativ schlechteren Unterricht sein. Nichtsdestotrotz können unterschiedliche Selbstverständnisse festgehalten werden, die zunächst lediglich anzeigen, welche Werthaltungen den jeweiligen Clusterangehörigen wichtiger sind. Praktische Implikationen können daraus nicht logisch deduziert werden.

6.4.2 Hierarchische Begründungsstrukturen zum Lehrer-Schüler-Verhältnis

In der Ethosdimension *Sozialverhältnis* wurde nur das Lehrer-Schüler-Verhältnis untersucht, weil es im pädagogischen Sinne womöglich das wichtigste soziale Verhältnis ist. Die kategorisierten sechs Werthaltungen prägen inhaltlich zwei Gruppen von Lehrern, die clusteranalytisch gebildet wurden (Tab. 28). Wie bereits im Kap. 6.3.2 festgestellt wurde, fallen die Wertekategorien im Vergleich zu der Dimension *Selbstverständnis* insofern identisch aus, als keine neuen Kategorien hinzugekommen, während ein paar wenige weggefallen sind. Somit kann ein konsistentes Bild dahingehend erwartet werden, dass die nun auf der Ethosdimension *Lehrer-Schüler-Verhältnis* gebildeten Cluster eine ähnliche oder sogar gleiche semantische Füllung aufweisen werden.

Tabelle 28: Cluster gemäß der Wertpräferenzen im Ladder II: Lehrer-Schüler-Verhältnis

Werte	Cluster	I 22 TN	II 10 TN	χ^2 -Test
<i>Erziehung/Fürsorge</i>		2	10 ²	*** ¹
<i>Gerechtigkeit</i>		1	1	n.s. ¹
<i>Klima/Miteinander</i>		20 ²	5	* ¹
<i>Lehr-Lern-Erfolg</i>		7 ²	0	* ^{1,+}
<i>Lernmotivation</i>		5	0	n.s. ¹
<i>Verantwortung</i>		5	4	n.s. ¹
Hinweise:	¹	<i>exakter Test nach Fisher</i>		
	²	<i>≥ 80% aller Nennungen</i>		
	*	<i>signifikant auf dem Niveau von 0,05</i>		
	***	<i>signifikant auf dem Niveau von 0,001</i>		
	+	<i>signifikant auf dem Niveau von 0,1</i>		
	n.s.	<i>nicht signifikant</i>		

An der Größe der jeweiligen Cluster ist zu sehen, dass die Antwortbereitschaft von Lehrkräften mit der Zeit abgenommen hat. Haben für die

Dimension *Selbstverständnis* noch 34 Lehrer den Fragebogen für das Laddering hinreichend gut ausgefüllt, waren es jetzt nur noch 32. In weiterem Verlauf (*Kap.* 6.4.3 und 6.4.4) bleiben dann nur noch 20 Teilnehmer übrig.

Grundsätzlich konnten wieder zwei Cluster gebildet werden. Im Cluster I wurden 22 Lehrkräfte und im Cluster II 10 Lehrkräfte gruppiert. Wie erwartet, spielen die Wertekategorien *Klima/Miteinander* sowie *Lehr-Lern-Erfolg* für das Cluster I eine herausragende Rolle. Beide vereinen mindestens 80 % aller Nennungen jeweiliger Kategorie auf sich. Das bereits im vorhergehenden Kapitel gewonnene Bild bestätigt sich auch hier, denn die beiden Cluster unterscheiden sich signifikant bezüglich der Kategorie *Klima/Miteinander* und lediglich auf einem siebenprozentigen Signifikanzniveau in der Kategorie *Lehr-Lern-Erfolg*. Auch hier wird *Klima/Miteinander* instrumentell gehandhabt. Für Cluster II ist die Wertekategorie *Erziehung/Fürsorge* erneut tragend. Hier unterscheiden sich die beiden Gruppen höchstsignifikant voneinander. Für die Kategorie *Lernmotivation* wurde zwar kein signifikanter Unterschied aufgrund der relativ geringen Fallzahl nachgewiesen, eine Relevanz dieses Wertes kann jedoch angenommen werden (*Kap.* 6.5.2). Für die Zeichnung der HVM wurde für beide Cluster ein Cutoff-Level von 3 sowohl für direkte als auch für indirekte Verbindungen (*bei Bedarf*) festgelegt.

Im Cluster I dominiert der Wert *Klima/Miteinander* (*Abb.* 31). Er wird begründet über mehrere Stationen. Wenn die Begründungsarchitektur direkt mit den Attributen konnotiert würde, wären für ein lehr-lern-orientiertes Klima in der Klasse Aspekte wie *Respekt/Höflichkeit*, *Empathie* sowie *Autorität/Selbstbewusstsein* von Bedeutung. Das damit aber dargestellte Spektrum an möglichen Facetten, die für ein angenehmes *Klima/Miteinander* förderlich wären, wäre allerdings sehr breit gefächert. Werden jetzt aber die dazugehörigen Konsequenzen betrachtet, klärt sich dieses Bild. Um *Schüler verstehen* zu können, werden *Empathie* (3/1) und *Respekt/Höflichkeit* (4/2) genannt.

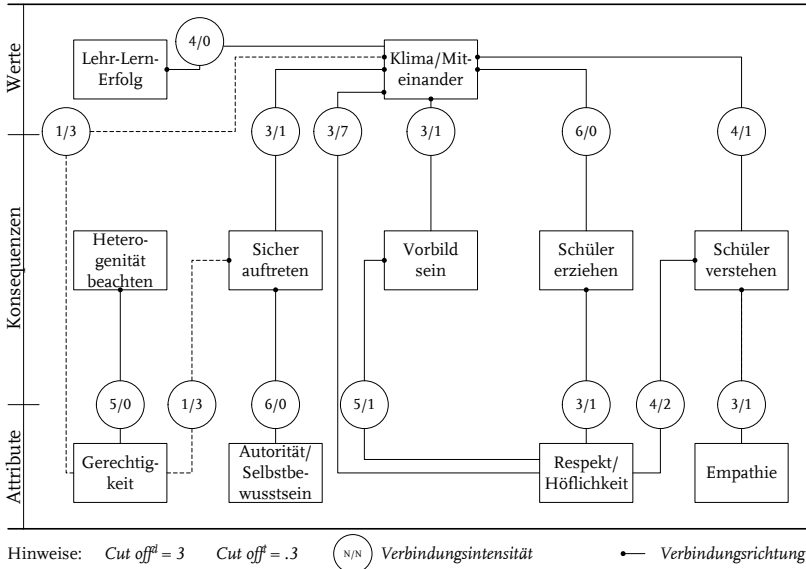


Abbildung 31: HVM zum Cluster I der LB – Lehrer-Schüler-Beziehung

Die Kategorie *Respekt/Höflichkeit* erscheint den Lehrenden ferner wichtig für die Kategorien *Schüler erziehen* (3/1) sowie *Vorbild sein* (5/1). Außerdem besteht eine sowohl direkte als auch eine relativ intensive indirekte Verbindung zwischen *Respekt/Höflichkeit* und *Klima/Miteinander* (3/7). Die verhältnismäßig hohe Anzahl indirekter Verbindungen deutet lediglich darauf hin, dass zwischen den ebengenannten Kategorien weitere erklärende Elemente geschaltet sind. Die Kategorie *Klima/Miteinander* verweist ihrerseits auf den Wert *Lehr-Lern-Erfolg* (4/0). Hier liegt das bereits beobachtete Phänomen eines instrumentellen Wertes, der nicht allein um seiner selbst willen verfolgt wird, sondern zur Erreichung eines weiteren Wertes dienlich ist.

Die Begründungsstränge im Cluster II laufen zum Wert *Erziehung/Fürsorge*, wie es sich clusteranalytisch bereits fest andeutete (Abb. 32). Dass die Kategorie *Schüler erziehen* (8/1) intensiv an diesen Wert

gekoppelt ist, verwundert aufgrund der semantischen Nähe der Begriffe nicht weiter.

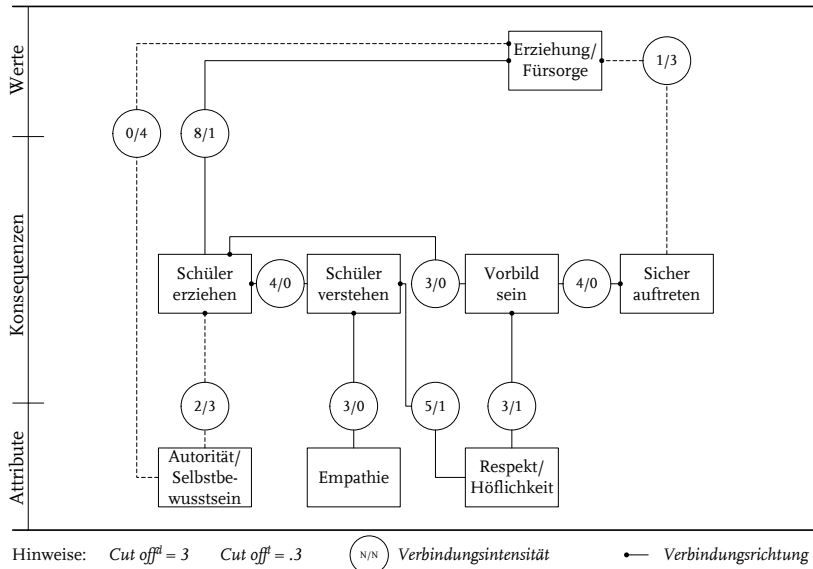


Abbildung 32: HVM zum Cluster II der LB – Lehrer-Schüler-Beziehung

Allerdings tauchen hier die Konsequenzen *Schüler verstehen* und *Vorbild sein* erneut auf. Einen Unterschied gibt es jedoch insofern, als diese Kategorien in der Abb. 31 direkt zum Wert *Klima/Miteinander* führten, wohingegen hier keine eigenständige Koppelung an den Wert *Erziehung/Fürsorge* existiert. Vielmehr verdichten sich diese Kategorien innerhalb der Konsequenz *Schüler erziehen*. Selbst die auf der untersten Ebene liegenden Attribute *Empathie* sowie *Respekt/Höflichkeit* sind gleich geblieben.

An dieser Stelle lässt sich erstmals das Phänomen beobachten, dass tendenziell ähnliche bis gleiche attributive Annahmen und Begründungen auf der Konsequenzebene zu unterschiedlichen Werthaltungen

führen. Obwohl also offensichtlich ein Konsens bei der Beschreibung des *guten* Lehrers vorliegt, bleibt es ein Scheinkonsens in Bezug auf die Werthaltungen, auf welche die Attribute gerichtet sind. Darum, wenn Sollensforderungen im Sinne eines Ethos allein aus den Annahmen zum *guten* Lehrer abgeleitet werden, werden die eigentlichen Beweggründe der Betroffenen undifferenziert bedacht.

6.4.3 Hierarchische Begründungsstrukturen zur Berufsauffassung

In der Ethosdimension Berufsauffassung konnten acht Wertekategorien gewonnen werden. Zu den bereits bekannten Werten sind *Aktualität* und *Vervollkommnung* hinzugekommen (Kap. 6.3.3).

Tabelle 29: Cluster gemäß der Wertpräferenzen im Ladder III: Berufsauffassung

Werte	Cluster	I 9 TN	II 11 TN	χ^2 -Test
<i>Aktualität</i>		1	0	n.s. ¹
<i>Anerkennung</i>		1	1	n.s. ¹
<i>Erziehung/Fürsorge</i>		2	2	n.s. ¹
<i>Gesundheit</i>		4 ²	0	* ¹
<i>Klima/Miteinander</i>		0	6 ²	** ¹
<i>Lehr-Lern-Erfolg</i>		0	8 ²	** ¹
<i>Vervollkommnung</i>		4	1	n.s. ¹
<i>Verantwortung</i>		5	2	n.s. ¹
Hinweise:	¹	exakter Test nach Fisher		
	²	≥ 80% aller Nennungen		
	*	signifikant auf dem Niveau von 0,05		
	**	signifikant auf dem Niveau von 0,01		
	n.s.	nicht signifikant		

Allerdings zeigt die Clusteranalyse wegen der geringen Fallzahl der *LB* lediglich für ein paar wenige Wertekategorien ein ausreichend differenziertes Ergebnis (*Tab. 29*). Die neu hinzugekommenen Werte gehören leider hier noch nicht dazu. In der *SB* werden sie durchaus eine Rolle spielen (*Kap. 6.5.3*).

Zwischen den zwei gebildeten Clustern können in drei Kategorien signifikante bis hochsignifikante Unterschiede ausgemacht werden. Für das Cluster I, welchem neun Lehrende zugeordnet sind, wird der Wert *Gesundheit* mit 100 % aller Nennungen als konstituierend bestimmt. Das Cluster II mit elf Teilnehmern wird von bereits bekannten Werten geprägt. Das Paar *Lehr-Lern-Erfolg* und *Klima/Miteinander* machen hier erneut den inhaltlichen Kern des Clusters aus. Auf diese Werte entfallen ebenso jeweils alle Nennungen der Kategorie. Während für das Cluster II abermals ein unterrichtsbezogener Fokus vorgeschlagen werden kann, lässt sich für Cluster I anhand nur eines Wertes und wegen der relativ kleinen Clustergröße keine eindeutige Semantik bescheinigen. Für die Erstellung der hierarchischen Wertediagramme für Cluster I und Cluster II wurde aus besagten Gründen ein vergleichsweise niedriger Cutoff-Level von 2 für direkte und .2 für indirekte Verbindungen (*bei Bedarf*) ausgewählt.

Für das Cluster I (*Abb. 33*) wurde *Gesundheit* als ein tragender Wert identifiziert. Dieser Wert ist nur mit der Konsequenz *gesund bleiben* verbunden (5/0), welche wiederum auf eine weitere Konsequenz Bezug nimmt. Diese Konsequenz ist *Alltag bewältigen* (3/0). Ihr kommt eine zentrale Rolle zu, weil hier mehrere Stränge zusammenlaufen. Die Bewältigung des professionellen Alltags hat in diesem Cluster grundsätzlich zu tun mit der Fähigkeit, Privates und Berufliches harmonisch miteinander zu verbinden (2/0). Einer Bewältigung des Alltags ist zudem das Attribut *Motivation/Engagement* zuträglich (2/1).

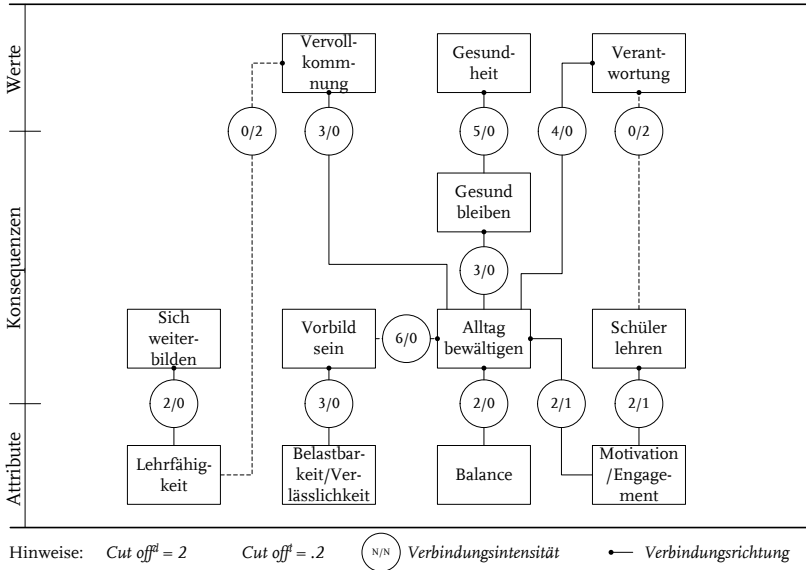


Abbildung 33: HVM zum Cluster I der LB – Berufsauffassung

Zuletzt korrespondiert die Konsequenz *Vorbild sein* mit der Kategorie *Alltag bewältigen* (6/0). Diese relativ intensive Verbindung wird ferner über das mit der Vorbildfunktion verbundene Attribut *Belastbarkeit/Verlässlichkeit* (3/0) nachvollziehbarer. Neben *Gesundheit* werden zwei weitere Werte mit der Konsequenz *Alltag bewältigen* konnotiert, und zwar *Vervollkommnung* (3/0) und *Verantwortung* (4/0). Zwar zeigte der χ^2 -Test bezüglich dieser Werte keine signifikanten Unterschiede von beiden Clustern, jedoch existiert augenscheinlich ein leichtes Übergewicht zugunsten des ersten Clusters. Hypothetisch könnte diesem Cluster das Profil eines reflektierenden Professionellen attestiert werden, der seine individuelle (*Berufs*-)Entwicklung sowie die psychische und physische Integrität in aller Verantwortung kombiniert.

Im Cluster II steht nicht mehr der Wert *Klima/Miteinander*, sondern der Wert *Lehr-Lern-Erfolg* im Vordergrund (Tab. 34). Zwar existiert auch hier

die bereits beobachtete instrumentelle Verbindung zwischen diesen Werten (2/0), die zentrale Rolle spielt diesmal aber der *Lehr-Lern-Erfolg*. Diese Kategorie ist logischerweise mit der Konsequenz *Schüler lehren* verbunden (2/1). Und auf der untersten Ebene werden Attribute *Unterrichtsvorbereitung* (3/0) und *Lehrfähigkeit* (4/2) genannt.

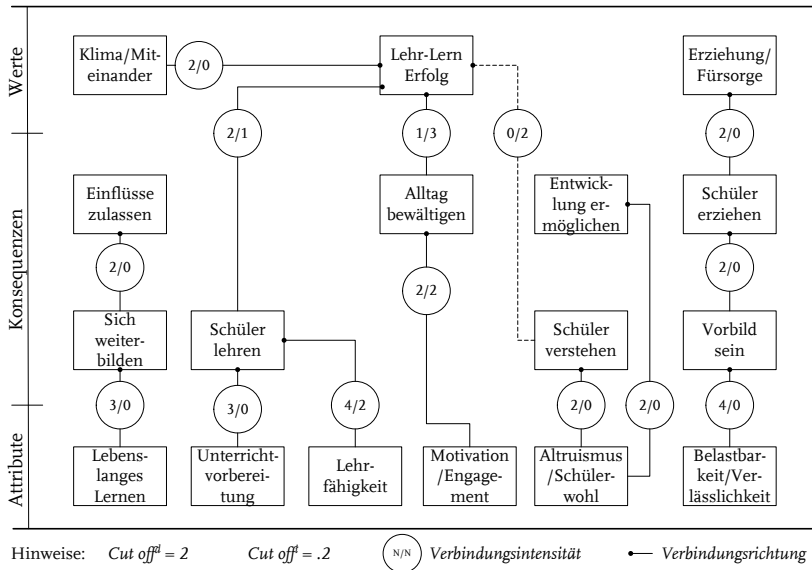


Abbildung 34: HVM zum Cluster II der LB – Berufsauffassung

Wenngleich diese zwei Attribute im Zusammenhang mit dem intendierten Lehr-Lern-Erfolg logisch erscheinen, gibt es dennoch einen Verständnisunterschied. Es ist somit nicht einerlei, ob der *Lehr-Lern-Erfolg* oder die *Unterrichtsvorbereitung* bzw. *Lehrfähigkeit* für das primär Seinsolende gehalten werden. Im Falle, dass Attribute für Ausrichtungsmomente ausgewiesen werden und nicht Werte, wird der Fehler begangen, dass Attributen, die über den hinter ihnen liegenden Wert erst relevant werden, ein Selbstwert zugeschrieben wird.

6.4.4 Hierarchische Begründungsstrukturen allgemeiner Werthaltungen

Die Werthaltungen, welche die allgemeine Orientierung im Beruf widerspiegeln sollten, unterscheiden sich in mancherlei Hinsicht. Die Aussagen von Lehrenden unterschieden in den Ausführungen zu eigenem *Berufserfolg* und dem Erfolg der Schüler, wobei der *Schülererfolg* sehr weit gefasst wurde. Die Aussagen betrafen nur marginal den schulischen Erfolg, vielmehr aber richteten sie sich auf ein gelingendes (*Berufs-*)Leben von Schülern. Neben *Berufserfolg* wurde die Kategorie *Selbstverwirklichung* kategorisiert. Allerdings kann der *Tab. 30* entnommen werden, dass lediglich die Kategorie *Schülererfolg* eine definierende Rolle für ein gebildetes Cluster spielt.

Tabelle 30: Cluster gemäß der Wertpräferenzen im Ladder IV: allgemeine Werthaltungen

Werte	Cluster	I	II	χ^2 -Test
		9 TN	11 TN	
<i>Berufserfolg</i>		3	3	n.s. ¹
<i>Gesundheit</i>		1	1	n.s. ¹
<i>Klima/Miteinander</i>		1	5	n.s. ¹
<i>Schülererfolg</i>		9 ²	0	*** ¹
<i>Selbstverwirklichung</i>		0	2	n.s. ¹
<i>Verantwortung</i>		5	4	n.s. ¹

Hinweise: ¹ exakter Test nach Fisher
² $\geq 80\%$ aller Nennungen
*** signifikant auf dem Niveau von 0,001
n.s. nicht signifikant

Insgesamt konnten zwei Cluster gebildet werden, wobei Cluster I neun Teilnehmer und Cluster II elf Teilnehmer umfasst. Beide Gruppen unterscheiden sich allerdings nur hinsichtlich des Wertes *Schülererfolg* auf einem höchstsignifikanten Niveau. Ein Blick in die *SB* zeigt jedoch, dass

sich in der größeren Stichprobe der SB ein differenzierteres Bild ergibt (Kap. 6.5.4). Somit ist darauf hinzuweisen, dass die folgenden Deskriptionen und vereinzelte Interpretationen zurückhaltend vorgenommen werden.

Die Abb. 35 zeigt die hierarchischen Begründungsstrukturen im Cluster I. Für die Darstellung der HVM wurde ein Cutoff-Level von 3 direkten Verbindungen festgelegt. Weitere Bedarfsverbindungen waren nicht vonnöten. Der zentrale Wert, wessentwegen sich beide Cluster unterscheiden, ist der *Schülererfolg*. Neben *Schülererfolg* existieren ebenso Verbindungen zu den Werten *Berufserfolg* und *Verantwortung*. Für die inhaltliche Differenzierung spielen diese beiden Werte jedoch keine tragende Rolle, weil sie auch im Cluster II (Abb. 36) zum Tragen kommen.

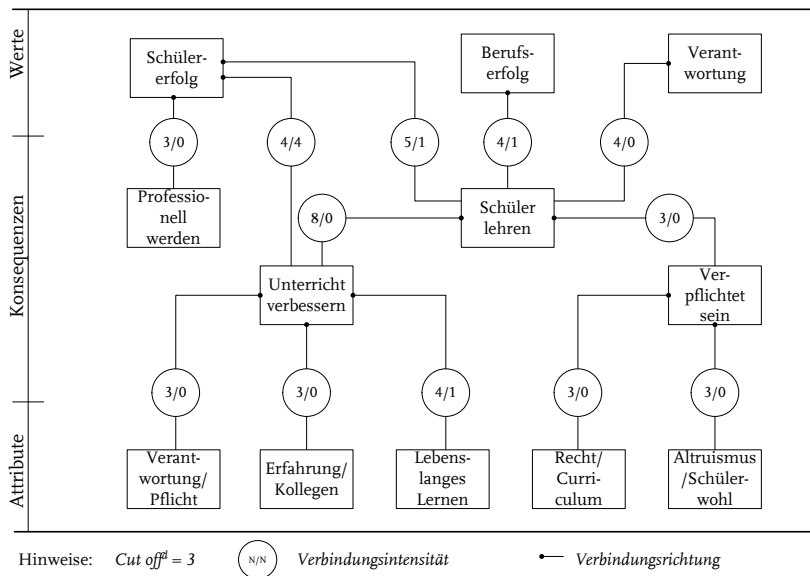


Abbildung 35: HVM zum Cluster I der LB – Weltanschauung

Die Kategorie *Schülererfolg* dient als Begründung für die Konsequenzen *professionell werden* (3/0), *Unterricht verbessern* (4/4) sowie *Schüler lehren* (5/1). Die Erreichung des Schülererfolgs wird somit primär im Zusammenhang mit der Aufgabe des Lehrers gesehen, Schüler zu lehren. Die Konsequenz *Unterricht verbessern* weist ihrerseits auf die Kategorie *Schüler lehren* (8/0) und befindet sich somit hierarchisch eine Ebene tiefer.

Die Konsequenz *Unterricht verbessern* wird ferner mit Attributen wie *Verantwortung/Pflicht* (3/0), *Erfahrung/Kollegen* (3/0) und *lebenslanges Lernen* (4/1) konnotiert. Der dabei angesprochene Verpflichtungsaspekt, der mit der Verbesserung des Unterrichts einhergeht, wiederholt sich im Zusammenhang mit der Konsequenz *Schüler lehren* in Bezug auf die nächstuntere Konsequenz *verpflichtet sein* (3/0), die wiederum als Begründung für die Attribute *Recht/Curriculum* (3/0) und *Altruismus/Schülerwohl* (3/0) steht. Der langfristige Erfolg des Schülers im (*Berufs-*)Leben wird argumentativ mit unterschiedlichen Aspekten verbunden. Zum einen nützt der Kategorie *Schülererfolg* der Umstand, dass der Lehrer seinen Beruf möglichst professionell ausübt, zum anderen wird ein doppelter Verpflichtungsaspekt hervorgehoben: Generell wird der Lehrer kraft der Kategorie *Recht/Curriculum* verpflichtet. Andererseits fühlt sich der Lehrer anhand einer altruistischen Einstellung verpflichtet, Schüler im Hinblick auf deren Erfolg zu lehren.

Für die Konstruktion der *HVM* für Cluster II wurde ein Cutoff-Level von zwei direkten und drei indirekten Verbindungen (*bei Bedarf*) festgelegt. Auf der Werteebene zeichnet sich für Cluster II ein etwas anderes Bild als für Cluster I ab (*Abb. 36*). Den Unterschied macht dabei der Wert *Klima/Miteinander* aus, wofür sich der Lehrer auch in der Pflicht sieht (2/0). Mit dem Wert *Verantwortung* wird ferner der Erziehungsaspekt verbunden (3/0). Die meisten Verzweigungen aber können im Zusammenhang mit dem Wert *Berufserfolg* beobachtet werden. Diese Kategorie wird in den Begründungen der Probanden mit der Konsequenz *professionell werden* (2/0) beschrieben, die einerseits eine erfolgreiche Bewälti-

gung des Alltags (2/0), andererseits Bestrebungen nach persönlicher Entwicklung (2/0) impliziert. Diese individuelle Entwicklung wird mit Hilfe von Weiterbildungen (3/0), gewonnenen Erfahrungen (3/2) sowie einem diesbezüglichen Austausch mit Kollegen möglich (3/0).

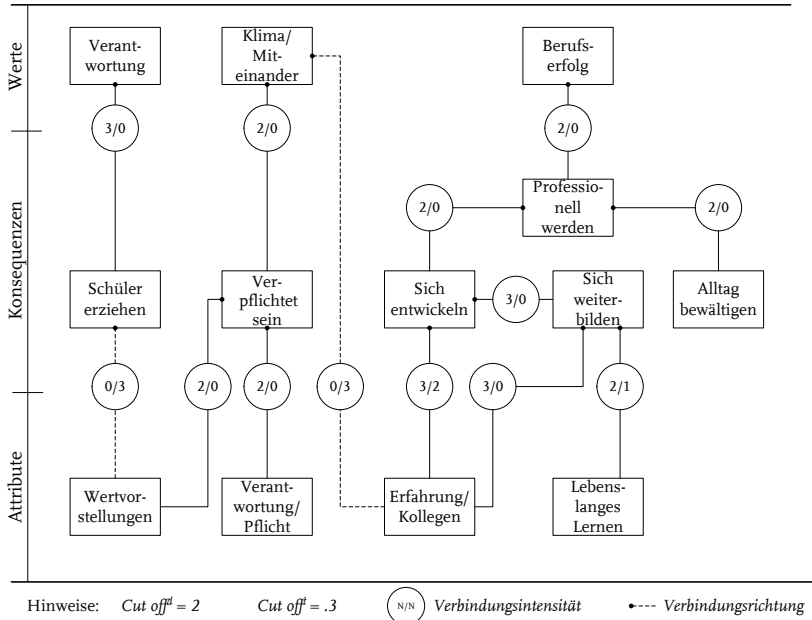


Abbildung 36: HVM zum Cluster II der LB – Weltanschauung

Eine eingehendere Analyse von aufgezeigten Verbindungen ist aufgrund einer relativ kleinen Stichprobe und infolgedessen nur schwachen Verbindungsintensitäten nicht weiter möglich. Bessere Aufschlüsse werden von der Auseinandersetzung mit den Daten der SB (Kap. 6.5) erwartet.

6.5 Typologische Analysen und Begründungsmuster in der Studierendenbefragung

Wie in der *LB* wurde für die Clusteranalyse in der *SB* die Werteebene, die mit dem Laddering aufgedeckt werden konnte, untersucht. Bei vier möglichen Nennungen von Attributen pro Laddering-Frage konnten folgerichtig vier unterschiedliche Werte formuliert werden. Bei der binären Kodierung für die Clusteranalyse wurden die genannten Werte mit einer 1 und die nicht genannten mit einer 0 versehen. Die *Tab. 31* zeigt das Ergebnis der Clusteranalyse für die Ladder I-IV. Für das Ladder I (*Lehrerpersönlichkeit*) konnte anhand des Dendrogramms eine Zweierlösung mit einer Fehlerquadratsumme von maximal 15 angenommen werden. Das Elbow-Kriterium lag in der Zeichnung des Graphen für die Agglomerationsschritte des Clusterprozesses bei 3. Die Entscheidung fiel zugunsten einer Zweierlösung. Die Festlegung der Clusterlösungen wurde in weiteren Laddern anhand von festgelegten Kriterien identisch vorgenommen (BACKHAUS/ERICHSON/PLINKE/WEIBER 2006, 534f.; BROSIUS 2011, 723ff.).

Tabelle 31: Kriterien zur Begründung von Clusterlösungen in der Studierendenbefragung (*SB*)

Kriterien	Ladder I <i>Persönlichkeits- eigenschaften</i>	Ladder II <i>L-S- Beziehung</i>	Ladder III <i>Berufsauf- fassung</i>	Ladder IV <i>Weltan- schauung</i>
<i>Dendrogramm optisch</i>	2	2 oder 4	3	4
<i>Fehlerquadratsumme max.</i>	15	15	15	11
<i>Elbow bei</i>	3	<i>unklar</i>	3	4
<i>Handhabbarkeit</i>	2	2	3	4
Clusterlösungen	2	2	3	4

Insgesamt beträgt die Stichprobengröße der *SB* maximal 106 Probanden, die unterschiedlichen Clustern zugeordnet werden können. Es hat

sich anhand der *LB* gezeigt, dass die kleinere Stichprobe einige Schwierigkeiten bereitete. Zum einen gab es Probleme bei der Berechnung des χ^2 -Tests. In der Regel musste auf den robusteren Test von Fisher ausgewichen werden, der allerdings nur für quadratische Kreuztabellen geeignet ist (BÜHL/ZÖFEL 2005, 246). Erleichtert wurde dieser Umstand dadurch, dass in der *LB* durchgehend 2-Clusterlösungen bearbeitet wurden. Zum anderen litt die Klarheit der Interpretation unter der kleinen Stichprobe. Der Cutoff-Level musste aus gerade diesem Grund stets niedrig gehalten werden, was zur Folge hatte, dass ggf. Verbindungen in der *HVM* abgebildet wurden, die das Gesamtbild eher verunklärten, statt es verständlicher zu machen. Im Ladder IV der *LB* (*Kap.* 6.4.4) konnte ein solches indifferentes Bild beobachtet werden.

Die anstehende Deskription von gebildeten Clustern dient einer typologischen Analyse. Bereits in den einleitenden *Kap.* 6.1 bis 6.3 konnten mehrere Hinweise zu unterschiedlichen hierarchischen Anordnungen von Werten von Studierenden und Lehrenden gewonnen werden. Dass es solche Differenzierungen geben kann, zeigte das *Kap.* 6.4. Dort konnten Cluster mit z.T. ziemlich ungleichen Wertpräferenzen differenziert werden. Eingeschränkt wird die Interpretation der größeren Stichprobe auch dadurch, dass es sich hierbei nicht um praktizierende, sondern um angehende Lehrkräfte handelt. Demzufolge können die bestehenden Schwächen der *LB* mit den Daten der *SB* nicht direkt kompensiert werden. Die *SB* wird zunächst separat begutachtet. Allerdings wird anschließend im *Kap.* 6.6 eine synoptische Betrachtung beider Umfragen vorgenommen.

6.5.1 Hierarchische Begründungsstrukturen zur Lehrerpersönlichkeit

Die Werthaltungen, die am Ende der jeweiligen *MEC* ausgemacht und induktiv zu Kategorien gebildet wurden, konnten clusteranalytisch auf

zwei Gruppen verteilt werden. Insgesamt standen dafür neun Werthaltungskategorien zur Verfügung (Tab. 32). Auf diese Weise wurden 60 Teilnehmer dem Cluster I und 44 Teilnehmer dem Cluster II zugeordnet.

Tabelle 32: Cluster gemäß der Wertpräferenzen im Ladder I: Lehrerpersönlichkeit

Werte	Cluster	I 60 TN	II 44 TN	χ^2 -Test
Anerkennung		10	28 ¹	***
Erziehung/Fürsorge		18	18	n.s.
Flexibilität		13	16	n.s.
Gerechtigkeit		7	8	n.s.
Gesundheit		10	6	n.s.
Klima/Miteinander		48 ²	7	***
Lehr-Lern-Erfolg		48 ²	12	***
Lernmotivation		17	22 ¹	*
Verantwortung		14	26 ¹	***
Hinweise:	¹	≥ 50% aller Nennungen		
	²	≥ 80% aller Nennungen		
	*	signifikant auf dem Niveau von 0,05		
	***	signifikant auf dem Niveau von 0,001		
	n.s.	nicht signifikant		

Mit dem χ^2 -Test wurde im Anschluss daran untersucht, hinsichtlich welcher Wertekategorien sich die beiden Cluster unterscheiden. Ein signifikanter Unterschied liegt für die Kategorie *Lernmotivation* vor. Über 50 % aller Nennungen dieser Kategorie entfallen auf Cluster II. Dieses Cluster prägen ferner die Kategorien *Verantwortung* sowie *Anerkennung*, hinsichtlich derer sich beide Cluster höchstsignifikant unterscheiden. Das Cluster I hingegen wird bestimmt von den Werten *Klima/Miteinander* und *Lehr-Lern-Erfolg*. Beide Cluster unterscheiden sich

auch hinsichtlich dieser Wertekategorien höchstsignifikant. An dieser Stelle können durchaus Parallelen zu den Clustern, die in der *LB* für Ladder I gebildet wurden, gezogen werden, auf die näher im *Kap.* 6.6 eingegangen werden soll.

Für die Darstellung der *HVM* wurde ein Cutoff-Level von sieben direkten Verbindungen gewählt.¹¹⁵ Aufgrund der Tatsache, dass die Werthaltungen, welche die jeweiligen Cluster dominieren, eindeutig mit direkten Verbindungen vernetzt sind, wurde auf die Abbildung von indirekten Verbindungen verzichtet.

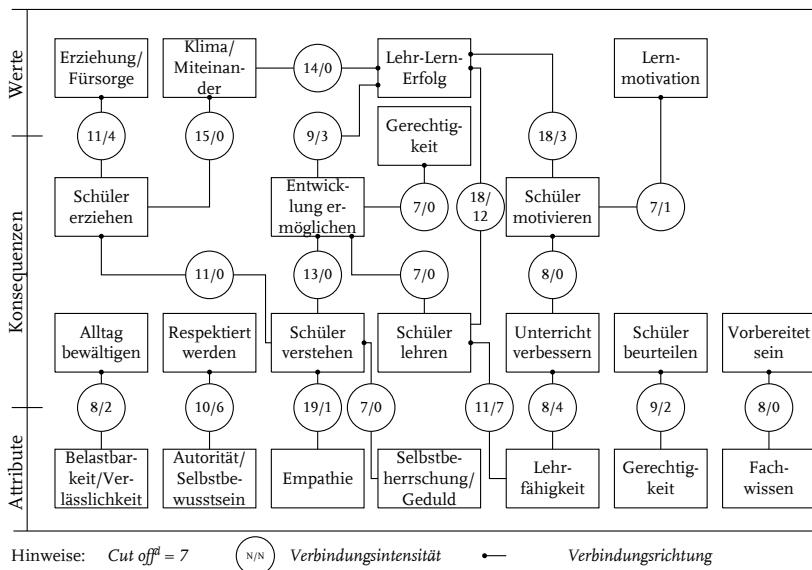


Abbildung 37: HVM zum Cluster I der SB – Lehrerpersönlichkeit

¹¹⁵ Wie bereits an mehreren Stellen erwähnt, wird der Cutoff-Level für jede Zeichnung neu festgesetzt. Die Entscheidung ging auf zwei Überlegungen zurück. Zum einen wurde stets darauf geachtet, dass die HVM nicht überladen wird mit Verbindungen, die für die Interpretation eine untergeordnete Rolle spielen. Zum anderen musste gewährleistet werden, dass die tragenden Verbindungen auf jeden Fall abgebildet werden.

Im Cluster I (*Abb. 37*) markieren die Werte *Lehr-Lern-Erfolg* und *Klima/Miteinander* das semantische Zentrum. In Bezug zueinander sind sie aber nicht gleichwertig, denn *Lehr-Lern-Erfolg* wird von den Probanden als ein finaler Wert gesehen, wohingegen *Klima/Miteinander* instrumentell im Hinblick auf *Lehr-Lern-Erfolg* positioniert wird (14/0). In diesem Cluster dient der Wert *Klima/Miteinander* als Begründung für die Konsequenz *Schüler erziehen* (15/0). Es wird betont, dass für ein erzieherisches Handeln im Unterricht ein harmonisches Miteinander fundamental sei. Die Kategorie *Schüler erziehen* begründet ihrerseits die Konsequenz *Schüler verstehen* (11/0), wofür wiederum *Empathie* (19/1) und *Selbstbeherrschung/Geduld* (7/0) vonnöten wären. Ein einfühlsames Agieren sowie die Fähigkeit, gefasst und geduldig auch in kritischen Situationen zu bleiben, werden für die Zwischenstationen *Schüler verstehen* und *Schüler erziehen* im Hinblick auf ein *gutes* Miteinander angeführt.

Die Wertkategorie *Lehr-Lern-Erfolg* wird als Begründung für die Konsequenzen *Entwicklung ermöglichen* (9/3) und *Schüler motivieren* (18/3) gebraucht. Die Motivation der Schüler wird ihrerseits mit der Konsequenz *Unterricht verbessern* in Verbindung gebracht (8/0), die wiederum in Abhängigkeit von der *Lehrfähigkeit* des Lehrenden gesehen wird (8/4). Eine noch stärkere Verbindung führt von der *Lehrfähigkeit* zur Konsequenz *Schüler lehren* (11/7), die zum einen unmittelbar mit *Lehr-Lern-Erfolg* (18/12), zum anderen über die Zwischenstation *Entwicklung ermöglichen* (7/0), welche die 12 ausgehenden indirekten Verbindungen zum *Lehr-Lern-Erfolg* anbahnen, begründet wird. Das beschriebene Cluster ließe sich in Anlehnung an *Kap. 6.4.1* als unterrichtsbezogen beschreiben, obwohl hier auch dem erzieherischen Aspekt durchaus Rechnung getragen wird.

Allerdings deutet *Tab. 32* darauf hin, dass sich die Kategorie *Erziehung/Fürsorge* gleichmäßig auf die beiden Cluster verteilt, sodass erzieherische und fürsorgliche Elemente keine Besonderheit eines bestimm-

ten Clusters ausmachen. Dieser Wert ist jedoch in beiden Clustern nicht nur marginal präsent, was möglicherweise auf seine allgemeine Bedeutung für die Studierenden bei der Betrachtung des pädagogischen Selbstverständnisses schließen lässt.

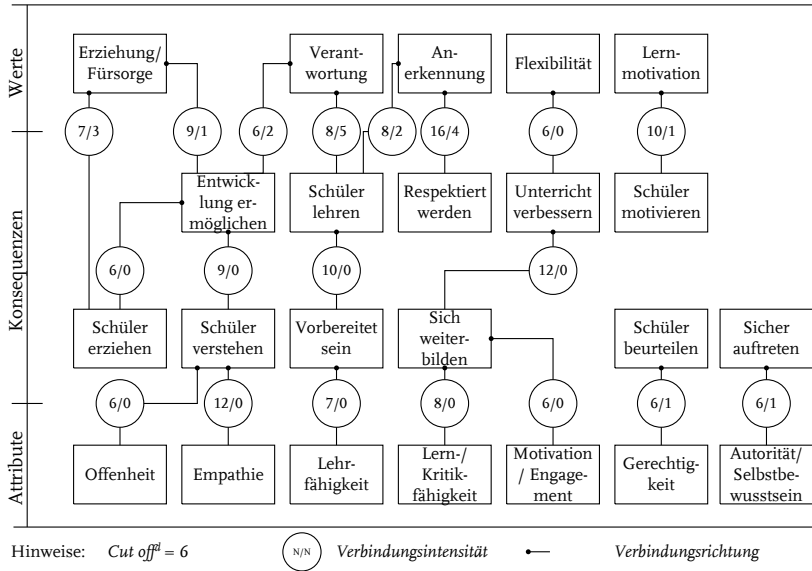


Abbildung 38: HVM zum Cluster II der SB – Lehrerpersönlichkeit

Die Werthaltungen *Anerkennung*, *Lernmotivation* und *Verantwortung* wurden als inhaltlich bestimmend für das Cluster II identifiziert (Abb. 38). Mit *Anerkennung* wird zunächst die Konsequenz *respektiert werden* begründet (16/4). Zusätzlich hat *Anerkennung* direkt mit der Kategorie *Schüler lehren* zu tun (8/2), worin ggf. zum Ausdruck gebracht wird, wofür die *Anerkennung* gezollt werden sollte. Denn die Konsequenz *Schüler lehren* begründet ferner den Aspekt des *vorbeireitet sein* (10/0), der sich seinerseits auf die *Lehrfähigkeit* (7/0) stützt. Im Cluster I führte die *Lehrfähigkeit* hingegen zum *Lehr-Lern-Erfolg*. Die *Verantwortung*

des Lehrers wird ebenso mit der Kategorie *Schüler lehren* (8/5) gesehen. Zusätzlich wird sie mit der Konsequenz *Entwicklung ermöglichen* konnotiert (6/2), die selbst als Begründung für *Schüler verstehen* (9/0) benutzt wird. Die zu ermöglichende Entwicklung des Schülers wird realisierbar, wenn man die Schüler versteht. Hierin liegt gemäß Angaben des Clusters II die *Verantwortung* des Lehrers. Für das Verstehen von Schülern werden die Attribute *Offenheit* (6/0) und *Empathie* (12/0) als zweckdienlich aufgeführt. Zuletzt steht der Wert *Lernmotivation* mit der Konsequenz *Schüler motivieren* nicht nur in Verbindung, sondern auch im Einklang (10/1). Diese HVM samt den Ergebnissen in der *Tab. 32* machen es schwierig, eine eindeutige Charakterisierung dieses Clusters vorzunehmen. Nicht auszuschließen ist jedoch, dass es sich bei den Werten angehender Lehrer in diesem Cluster um jene handelt, die das allgemeine Berufs- und Selbstverständnis des Lehrers ausmachen und im Laufe des beruflichen Sozialisationsprozesses noch konkretisiert werden (*Kap. 2.2.4*).

6.5.2 Hierarchische Begründungsstrukturen zum Lehrer-Schüler-Verhältnis

Die gebildeten Wertekategorien im Ladder II sind identisch mit den Werten, die im Ladder I kategorisiert wurden. Allerdings ist diese Kategorienliste kürzer, aber nicht minder aussagekräftig. In der durchgeführten Clusteranalyse von binär kodierten Wertedaten konnten zwei Cluster differenziert werden (*Tab. 33*). Auf Cluster I entfallen somit 55 Probanden und auf Cluster II 48. Erstmals ergab der χ^2 -Test für alle Wertekategorien ein mindestens signifikantes Ergebnis. Im Cluster I sind die Werte *Erziehung/Fürsorge* mit weit über 80 % aller Nennungen, *Gerechtigkeit* und *Verantwortung* mit jeweils über 60 % aller Nennungen für seine inhaltliche Bestimmung wichtig. Das Cluster II konzentriert sich erneut auf die Werte *Klima/Miteinander* und *Lehr-Lern-Erfolg*. Wäh-

rend sich die Cluster bezüglich des Wertes *Klima/Miteinander* noch höchstsignifikant unterscheiden, liegt im Falle von *Lehr-Lern-Erfolg* lediglich ein signifikanter Unterschied vor. Es entfallen auf diese Wertekategorie insgesamt nur knapp über 50 % aller Nennungen. Zusätzlich taucht im Cluster II der Wert *Lernmotivation* mit ebenfalls nur über 50 % aller Nennungen dieser Kategorie auf. Seinetwegen liegt ein hochsignifikanter Unterschied zwischen den Clustern vor. Zur Darstellung von HVM wurde für das Cluster I ein Cutoff-Level von 8 und für Cluster II ein Cutoff-Level von 6 jeweils direkten Verbindungen festgesetzt.

Tabelle 33: Cluster gemäß der Wertpräferenzen im Ladder II: Lehrer-Schüler-Verhältnis

Werte	Cluster	I	II	χ^2 -Test
		55 TN	48 TN	
<i>Erziehung/Fürsorge</i>		41 ²	1	***
<i>Gerechtigkeit</i>		19 ¹	8	*
<i>Klima/Miteinander</i>		16	36 ¹	***
<i>Lehr-Lern-Erfolg</i>		21	28 ³	*
<i>Lernmotivation</i>		12	24 ¹	**
<i>Verantwortung</i>		27 ¹	13	*
Hinweise:	¹	≥ 60% aller Nennungen		
	²	≥ 80% aller Nennungen		
	³	≥ 50% aller Nennungen		
	*	signifikant auf dem Niveau von 0,05		
	**	signifikant auf dem Niveau von 0,01		
	***	signifikant auf dem Niveau von 0,001		

Im Cluster I (Abb. 39) steht für das Lehrer-Schüler-Verhältnis der Wert *Erziehung/Fürsorge* an herausragender Stelle. Von ebenfalls großer Bedeutung wurde auch der Wert *Verantwortung* identifiziert. Bemerkenswert ist dabei, dass beide Werte als Begründung für jeweils zwei Konsequenzen stehen. In logischer Kontinuität steht der Wert *Erziehung/Fürsorge* in Verbindung mit der Konsequenz *Schüler erziehen*

(22/3), die wiederum auch auf den Wert *Verantwortung* weist (12/2). Auch wird *Erziehung/Fürsorge* mit der Konsequenz *Entwicklung ermöglichen* konnotiert (14/0), die ihrerseits auch mit dem Wert *Verantwortung* verbunden wird (10/0). Die Erziehungsaufgabe sowie Verantwortung für das Einräumen von Chancen und die Gewährleistung von Entwicklungsmöglichkeiten der Schüler stehen in diesem Cluster obenan. Mit der Konsequenz *Entwicklung ermöglichen* wird die Notwendigkeit gesehen, die vorgefundene Heterogenität innerhalb der Klasse zu beachten (9/0). Und es scheint eine Ausprägung von *Gerechtigkeit* zu sein (13/0), dass Leistungsunterschiede diagnostiziert und entsprechend berücksichtigt werden.

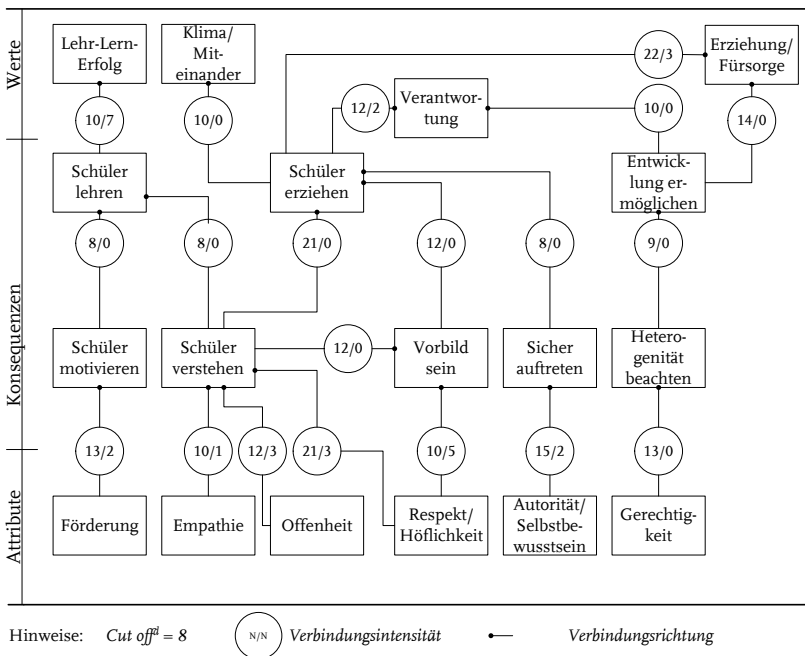


Abbildung 39: HVM zum Cluster I der SB – Lehrer-Schüler-Beziehung

Die Kategorie *Schüler erziehen* ist hingegen ungleich stärker vernetzt. Erzieherische Arbeit wird im Zusammenhang mit der Vorbildrolle des Lehrers gesehen (12/0). Diese Vorbildfunktion ergibt sich dann aus einem höflichen und respektvollen Umgang des Lehrers mit seinen Schülern (10/5) sowie aus dem Umstand, dass der Lehrer seine Schüler zu verstehen sucht (12/0), und zwar mit *Offenheit* (12/3) und Einfühlungsvermögen (10/1). Die Konsequenz *Schüler verstehen* wird selbst zur Begründung für die Notwendigkeit von *Respekt/Höflichkeit* in der Lehrer-Schüler-Beziehung (21/3).

Ferner ist folgende Beobachtung interessant, dass die Werte *Lehr-Lern-Erfolg* sowie *Klima/Miteinander* eine relativ starke Präsenz in dieser HVM haben, obwohl sie eigentlich erst im Cluster II zu vermuten wären. Dieser Umstand könnte wie folgt gedeutet werden: Die Studierenden sind in der ersten Phase ihrer Ausbildung möglicherweise noch etwas indifferent bezüglich bestimmter Werthaltungen, sodass ein wie auch immer geartetes professionelles Profil innerhalb des Lehrer-Schüler-Verhältnisses erst mit den Jahren ausgebildet wird.

Bereits im *Kap. 6.4.2* wurde ein Cluster vorgestellt, dessen Hauptkategorien die Werte *Klima/Miteinander* und *Lehr-Lern-Erfolg* waren. Auch in der *SB* konnte ein ähnliches Cluster ausfindig gemacht werden. Das Cluster II, das hier die erwähnte Unterrichtsbezogenheit aufweist, enthält zusätzlich auch noch den Wert *Lernmotivation*, der die inhaltliche Bestimmung komplettiert. Diese drei Werte können ganz klar in der HVM an zentralen Positionen gefunden werden (*Abb. 40*). Als ein weiterer Wert gesellt sich *Verantwortung* hinzu. Dieser Wert steht jedoch stärker mit der Konsequenz *Entwicklung ermöglichen* (7/0) in Verbindung und daraus folgend mit dem Attribut *Gerechtigkeit*, das mit der Beachtung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen von Schülern zusammenhängt (12/1), als mit den Kernwerten dieses Clusters.

6. Empirische Befunde

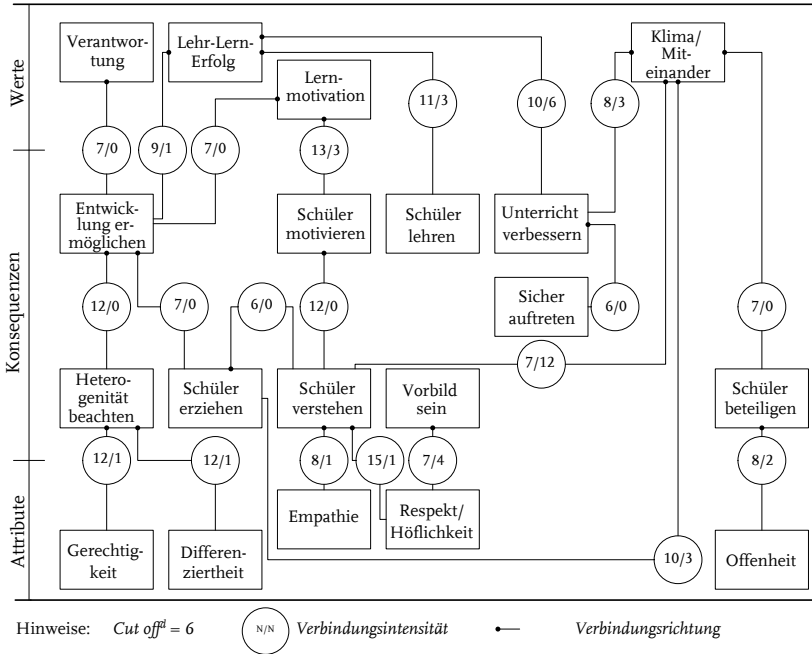


Abbildung 40: HVM zum Cluster II der SB – Lehrer-Schüler-Beziehung

Der Aspekt *Klima/Miteinander* wird zur Begründung für die Konsequenzen *Schüler beteiligen* (7/0), was für eine gewisse *Offenheit* des Unterrichtsgeschehens stehen soll (8/2), *Unterricht verbessern* (8/3), die dann direkt auf den Wert *Lehr-Lern-Erfolg* weist (10/6), sowie *Schüler verstehen*, die auf *Empathie* (8/1) und *Respekt/Höflichkeit* (15/1) zurückgeführt werden kann, und *Schüler erziehen* (10/3), die über die Konsequenz *Entwicklung ermöglichen* (7/0) erneut mit *Lehr-Lern-Erfolg* verbunden ist (9/1), gebraucht. Untereinander wird die Kategorie *Schüler erziehen* auf die Konsequenz *Schüler verstehen* bezogen (6/0), sodass hier die Beziehung zwischen Unterrichtsklima und -erfolg wiederholt entsteht. Außerdem werden ein empathischer Umgang mit Schülern (12/0) zwecks Motivation (13/3) sowie die Absicht, zur Entwicklung eines jeden Schü-

lers beizutragen (7/0), mit dem Ziel der *Lernmotivation* konnotiert. Es kommt zudem deutlich zum Tragen, dass die Aspekte *Klima/Miteinander* und *Lehr-Lern-Erfolg* im Unterricht in der *SB* nicht direkt miteinander verbunden sind. Nichtsdestotrotz werden sie über diverse Zwischenstationen miteinander in Verbindung gebracht.

6.5.3 Hierarchische Begründungsstrukturen zur Berufsauffassung

Die *SB* bietet im Gegensatz zu der *LB* eine differenziertere Sicht auf die Ethosdimension *Berufsverständnis*. In drei clusteranalytisch gewonnenen Gruppen finden sich die Befragten wieder.

Tabelle 34: Cluster gemäß der Wertpräferenzen im Ladder III: Berufsauffassung

Werte	Cluster	I 35 TN	II 39 TN	III 27 TN	χ^2 -Test
<i>Aktualität</i>		6	16 ³	1	**
<i>Anerkennung</i>		2	6	10 ³	**1,6
<i>Erziehung/Fürsorge</i>		14	4	20 ³	***
<i>Gesundheit</i>		3	7	3	n.s. ^{2,5}
<i>Klima/Miteinander</i>		12	7	11	n.s.
<i>Lehr-Lern-Erfolg</i>		33 ³	16	2	***
<i>Vervollkommnung</i>		3	32 ⁴	8	***
<i>Verantwortung</i>		15	11	8	n.s.
Hinweise:	¹	1 Zelle (16,7%) hat eine erwartete Häufigkeit kleiner 5, minimal 4,81			
	²	2 Zellen (33,3%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5, minimal 3,48			
	³	≥ 50% aller Nennungen			
	⁴	≥ 70% aller Nennungen			
	⁵	nicht gültig			
	⁶	eingeschränkt gültig			
	**	signifikant auf dem Niveau von 0,01			
	***	signifikant auf dem Niveau von 0,001			
	n.s.	nicht signifikant			

Auf Cluster I kommen 35 Studierende, auf Cluster II 39 Studierende und zum Cluster III konnten 27 Probanden zugeordnet werden (Tab. 34).

Mit den Pilotnummern 1 und 2 sind Einschränkungen ausgewiesen, die bei der Berechnung des χ^2 -Tests berücksichtigt werden mussten. In zwei Fällen lag die erwartete Häufigkeit in den gebildeten Kreuztabellen unter dem Minimalwert von 5. Im Falle von *Anerkennung* wies eine Zelle einen niedrigeren Wert als statistisch erforderlich auf. Das entspricht 16,7 %, was in Anbetracht der möglichen Toleranzgrenze von etwa 20 % noch hingenommen werden kann (BROSIOUS 1998, 406f.). In der Kategorie *Gesundheit* enthielt die erwartete Häufigkeit von einzelnen Zellen in zwei Fällen einen zu niedrigen Wert, was 33,3 % entspricht und als Ergebnis nicht mehr akzeptabel ist. Für alle anderen Berechnungen ergaben sich keine Einschränkungen.

In Bezug auf *Lehr-Lern-Erfolg* unterscheiden sich die vorliegenden drei Cluster höchstsignifikant. Diese Werthaltungskategorie bestimmt das Cluster I maßgeblich. Es enthält über 50 % aller Nennungen dieser Kategorie im Ladder III. Das Cluster II wird geprägt von den Werten *Aktualität* und *Vervollkommnung*. Bezüglich dieser zwei Kategorien liegen unter den Clustern hoch- bis höchstsignifikante Unterschiede vor. Auf die Kategorie *Vervollkommnung* entfallen sogar über 70 % aller Nennungen. Die Werte *Anerkennung* sowie *Erziehung/Fürsorge* bilden ein Wertepaar, das für Cluster III inhaltlich bestimmend ist. Auch hier unterscheiden sich die Cluster hoch- bis höchstsignifikant voneinander. Beide Wertekategorien vereinen jeweils über 50 % aller Nennungen des jeweiligen Wertes.

Für diese drei Wertekonstellationen wurden im Weiteren folgende HVM gezeichnet. Für eine differenzierte Darstellung von Abbildungen wurde für alle drei Zeichnungen ein Cutoff-Level von 4 direkten Nennungen gewählt.

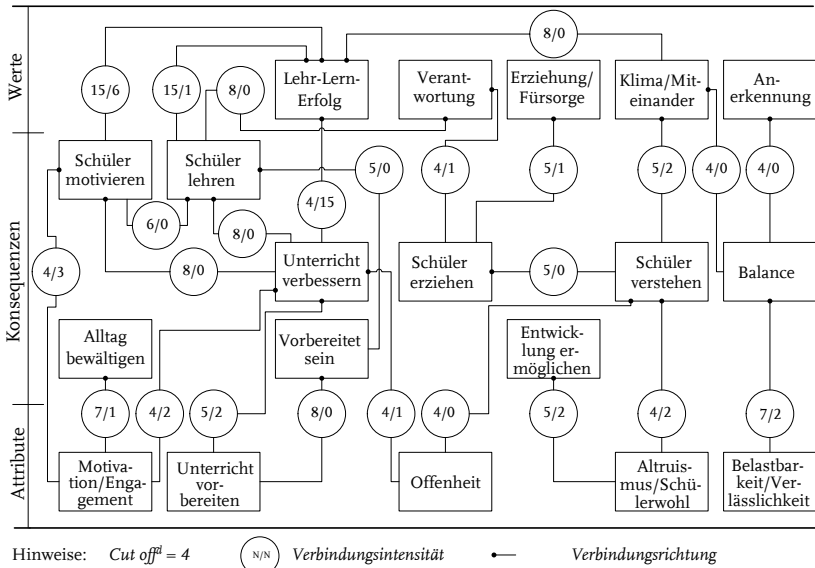


Abbildung 41: HVM zum Cluster I der SB – Berufsauffassung

Der Wert *Lehr-Lern-Erfolg* steht für Cluster I im Zentrum der meisten Begründungen (Abb. 41). Der Wert dient als Argument für die Konsequenzen *Schüler motivieren* (15/6) sowie *Schüler lehren* (15/1). Die Aufgaben, Schüler zu motivieren und sie zu unterrichten, stehen auch untereinander in Beziehung (6/0), wobei *Schüler lehren* hierarchisch über dem Aspekt der Motivation steht. Beide Konsequenzen beziehen sich als höhere Begründungsebenen auf die Konsequenz *Unterricht verbessern* mit je 8 direkten Verbindungen. Der innere Begründungszusammenhang wird noch deutlicher, weil die Konsequenz *Unterricht verbessern* ihrerseits mit dem Wert *Lehr-Lern-Erfolg* in Verbindung steht (4/15). Die relativ hohe Anzahl indirekter Verbindungen bestätigt lediglich die Zwischenschritte *Schüler lehren* und *Schüler motivieren*. Die Kategorie *Unterricht verbessern* wird ferner als Begründung von Attributen wie *Unterrichtsvorbereitung* (5/2), *Offenheit* (4/1) sowie *Motivation/Engagement* (4/2)

angeführt. Im Allgemeinen werden die Lehrermotivation und sein Engagement im Zusammenhang mit der Schülermotivation gesehen (4/3). Die hier beschriebene Berufsauffassung konzentriert sich stark auf unterrichtsrelevante Aspekte mit *Lehr-Lern-Erfolg* als oberstem Ziel. Es geht hierbei um einen gut vorbereiteten Unterricht, der u.a. auch methodisch offen ist. Dabei dient der Unterricht dem Ziel, Schüler zu lehren und zu motivieren, wozu auch ein engagierter Lehrer maßgeblich beiträgt.

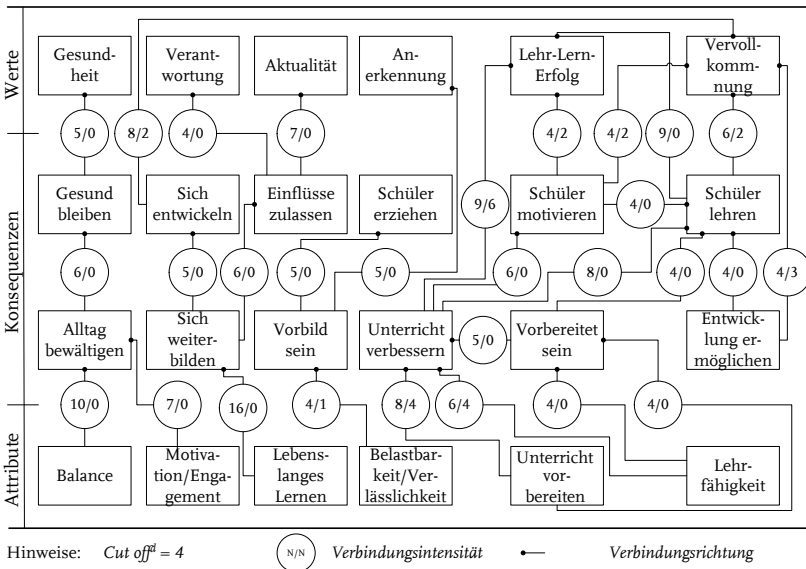


Abbildung 42: HVM zum Cluster II der SB – Berufsauffassung

Das Cluster II wird dominiert von den Werten *Aktualität* und *Vervollkommenheit* (Abb. 42). Die *Aktualität* dient als Argument nur für die Konsequenz *Einflüsse zulassen* (7/0), die wiederum als begründendes Element für die Konsequenz *sich weiterbilden* fungiert (6/0). Mit der Weiterbildung wird die Idee des *lebenslangen Lernens* sehr intensiv unterstützt (16/0). Allerdings hängen nicht allein fachliche Überlegungen mit der

Weiterbildung zusammen, die beispielsweise auch mit der Konsequenz *sich entwickeln* (5/0) verbunden ist. Auch persönliche Entwicklung wird als notwendig erachtet, wenn es letztlich um die *Vervollkommnung* geht (8/2). Der Endwert *Vervollkommnung*, d.h. ein optimiertes, reflektiertes Handeln hinsichtlich der Unterrichtsqualität und des Umgangs mit den Schülern, rekuriert seinerseits auf drei Konsequenzen, nämlich *Schüler motivieren* (4/2) und *Schüler lehren* (6/2), die auch untereinander in hierarchischem Verhältnis mit dem Vorrang des Lehrens stehen (4/0), sowie *Entwicklung ermöglichen* (4/3), wobei die letztere Konsequenz wiederum von der Konsequenz *Schüler lehren* begründet wird (4/0). Zu der bereits aus dem Cluster I bekannten Begründungslinie der Konsequenz *Unterricht verbessern* gesellt sich die Konsequenz *vorbereitet sein* (5/0), die mit *Lehrfähigkeit* und *Unterrichtsvorbereitung* konnotiert ist (4/0) und sich auf die Konsequenz *Schüler lehren* (4/0) bezieht.

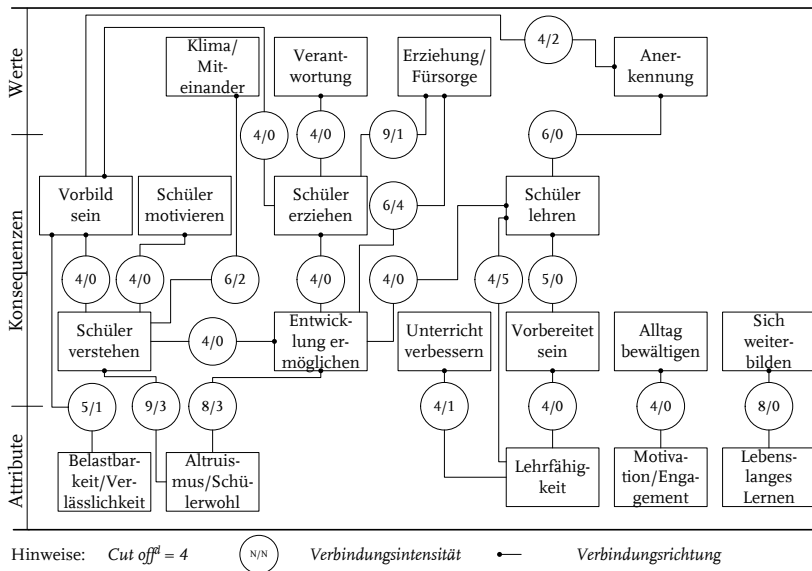


Abbildung 43: HVM zum Cluster III der SB – Berufsauffassung

Die hier beschriebene Berufsauffassung fokussiert Berufswerte, die auf beständige Aktualisierung und reguläre Verbesserung eigenen Wissens und individueller Kompetenzen ausgerichtet sind. Die praktische Relevanz dieser Werte wird anhand von tangierten Konsequenzen deutlich. Dazu gehören neben unterrichtlichen Aspekten des Clusters I auch schülerbezogene Momente, die noch im Cluster III stärker zum Vorschein kommen werden.

Mit den Werten *Anerkennung* und *Erziehung/Fürsorge* wird das Cluster III semantisch bestimmt (Abb. 43). Die Kategorie *Anerkennung* dient ergo als Begründung für die Konsequenz *Vorbild sein* (4/2), die wiederum auf das Attribut *Belastbarkeit/Verlässlichkeit* (5/1) führt und mit der Konsequenz *Schüler verstehen* in Verbindung steht (4/0). An dieser Stelle kann ein Übergang zu dem Wert *Erziehung/Fürsorge* insofern beobachtet werden, als die Kategorie *Schüler verstehen* auf die weitere Konsequenz *Entwicklung ermöglichen* hinweist (4/0). Beide Konsequenzen dienen ihrerseits als Begründung für das Attribut *Altruismus/Schülerwohl* mit 9 bzw. 8 direkten und jeweils 3 indirekten Verbindungen. Von der Konsequenz *Entwicklung ermöglichen* geht ferner eine Verbindung zu einem erzieherischen Aspekt innerhalb der Begründungskette (4/0), die ihrerseits in logischer Folge auf den Wert *Erziehung/Fürsorge* hinweist (9/1). Mit der Ermöglichung und der Bereitstellung von Entwicklungspotenzialen vonseiten des Lehrers wird der Wert *Erziehung/Fürsorge* zusätzlich direkt assoziiert (6/4). Hier wird argumentativ erneut dem Wert *Anerkennung* Rechnung getragen, denn die Konsequenz *Schüler lehren* wird hierarchisch über *Entwicklung ermöglichen* positioniert (4/0) und ordnet sich unter den Wert *Anerkennung* unter (6/0). Verfolgt man die Konsequenz *Schüler lehren* bis auf die Attributebene, kann nachvollzogen werden, dass die *Anerkennung* in diesem Cluster mit Unterrichtsvorbereitung (5/0) und *Lehrfähigkeit* (4/5) gedanklich verknüpft wird.

Zum Berufsverständnis dieses Clusters gehört eine ausgeprägte pädagogische Haltung, die über erzieherische und fürsorgliche Aspekte ver-

fügt sowie um die Anerkennung des berufsbezogenen Handelns bemüht ist. Darum betonen die Clusterangehörigen insbesondere die facettenreiche Vorbildfunktion des Lehrers.

6.5.4 Hierarchische Begründungsstrukturen allgemeiner Werthaltungen

Welche allgemeinen Orientierungswerte im Beruf nach Meinung der Befragten gelten sollen, wurde im Ladder IV erfragt. Mit der Clusteranalyse konnten hierzu insgesamt vier Cluster gebildet werden (*Tab. 35*). Dies wurde u.a. aufgrund der größeren Stichprobe möglich. Denn in der *LB* unterschieden sich die Cluster lediglich bezüglich nur eines Wertes und ansonsten wurde ein inhaltlich diffuses Bild beobachtet (*Kap. 6.4.4*). Beim Einsatz des χ^2 -Test gab es jedoch kleinere, zu berücksichtigende Einschränkungen. Mit der Pilotnummer 1 ist angezeigt, dass innerhalb der Kreuztabelle für das Merkmal *Gesundheit* zwei Zellen eine erwartete Häufigkeit kleiner 5 haben, was 25 % aller Zellen entspricht. Obzwar hier ein höchstsignifikantes Ergebnis vorliegt, soll es als nicht gültig gewertet werden. Eine eingeschränkte Gültigkeit deuten die Pilotnummern 2 und 3 an. Es handelt sich jeweils um eine Zelle, in welcher die errechnete erwartete Häufigkeit den Grenzwert unterschreitet. Die Ergebnisse der betroffenen Kategorien werden dennoch akzeptiert (*BROSIUS 1998, 406f.*).

Die gebildeten Cluster lassen sich wie folgt charakterisieren: Im Cluster I finden sich 22 befragte Studierende wieder. Das Cluster wird gekennzeichnet vom Wert *Selbstverwirklichung*. Bezüglich dieses Wertes unterscheiden sich die vier Cluster höchstsignifikant. Dabei entfallen auf diese Wertekategorie über 70 % von möglichen Nennungen dieses Wertes. Allerdings ist dieses Ergebnis statistisch nur eingeschränkt gültig. Ferner soll die Bedeutung des Wertes *Gesundheit*, der dieses Cluster ebenso dominiert, aufgrund von methodischen Einschränkungen nicht

hervorgehoben werden. Im Cluster II erfahren die Werte *Berufserfolg* und *Verantwortung* eine besondere Beachtung. Bezüglich dieser Werte unterscheiden sich die Cluster höchstsignifikant voneinander. Auf dieses Cluster kommen 29 Befragte.

Tabelle 35: Cluster gemäß der Wertpräferenzen im Ladder IV: allgemeine Werthaltungen

Werte	Cluster	I 22 TN	II 29 TN	III 24 TN	IV 17 TN	χ^2 -Test
<i>Berufserfolg</i>		0	16 ⁴	7	9	***
<i>Gesundheit</i>		14 ⁵	4	2	0	***1,6
<i>Klima/Miteinander</i>		0	0	24 ⁵	0	***2,7
<i>Schülererfolg</i>		8	11	8	14 ⁴	**
<i>Selbstverwirklichung</i>		13 ⁴	5	4	1	***3,7
<i>Verantwortung</i>		13	29 ⁴	12	0	***
Hinweise:	¹	2 Zellen (25 %) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5, minimal 3,70				
	²	1 Zelle (12,5 %) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5, minimal 4,43				
	³	1 Zelle (12,5 %) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5, minimal 4,25				
	⁴	≥ 30% aller Nennungen				
	⁵	≥ 70% aller Nennungen				
	⁶	nicht gültig				
	⁷	eingeschränkt gültig				
	**	signifikant auf dem Niveau von 0,01				
	***	signifikant auf dem Niveau von 0,001				

Die 24 Angehörigen des Clusters III betonen u.a. die Wichtigkeit des Wertes *Klima/Miteinander*. Auch hier liegt ein höchstsignifikantes, jedoch ein eingeschränkt gültiges Ergebnis vor. Das Cluster IV mit seinen 17 Probanden hebt den Wert *Schülererfolg* hervor. Hierin unterscheiden sich die vier Cluster hochsignifikant. Im Folgenden soll erneut die Beschreibung der hierarchischen Begründungsstrukturen innerhalb der jeweiligen Cluster erfolgen. Für die Erstellung der HVM wurde ein Cutoff-Level von 4 direkten und ggf. 4 indirekten Verbindungen (*bei Bedarf*) als praktikabel angenommen.

Gemäß der absoluten Anzahl von Nennungen prävalieren im Cluster I die Werte *Selbstverwirklichung* und *Gesundheit* (Abb. 44). Mit dem Endwert *Selbstverwirklichung* werden zwei an sich sehr heterogene Konsequenzen begründet. Zum einen ist es die Konsequenz *Alltag bewältigen* (4/0), die ebenfalls mit dem Wert *Gesundheit* konnotiert ist (5/0), zum anderen ist es die Konsequenz *professionell werden* (5/1), die wiederum auf den Wert *Gesundheit* zurückgeführt wird (5/0). Dass Überlegungen zur psychischen und physischen Gesundheit in Verbindung mit dem Wunsch, sich selbst im Beruf zu verwirklichen, einhergehen, passt prinzipiell zum Clusterschwerpunkt.

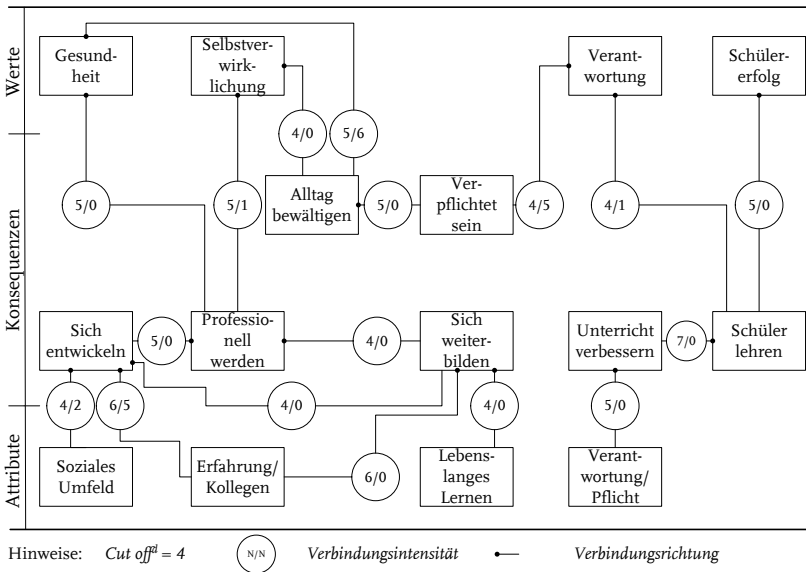


Abbildung 44: HVM zum Cluster I der SB – Weltanschauung

Die *Selbstverwirklichung* rekurriert auf die Konsequenz *professionell werden* (5/1), womit angezeigt sein soll, dass es sich um berufsbezogene Aspekte der *Selbstverwirklichung* handelt. Aus hierarchischer Perspektive

dominiert die Konsequenz *professionell werden* die Konsequenzen *sich entwickeln* (5/0) und *sich weiterbilden* (4/0), welche die Relevanz persönlicher wie fachlicher Weiterentwicklung für die individuelle Professionalisierung andeuten. Für die Selbstentwicklung werden Attribute wie *soziales Umfeld* (4/2) und Orientierung an Kollegen (6/5) benannt. Letztere Kategorie spielt für die fachliche Weiterentwicklung ebenso eine Rolle (6/0) wie *lebenslanges Lernen* (4/0).

Die allgemeine Wertorientierung des Clusters I bezieht sich auf die persönliche Selbstentfaltung im Beruf, wofür fachliche Weiterbildungsmaßnahmen neben der Arbeit an der eigenen Person geboten erscheinen. Mit dem Wert *Gesundheit* wird ein korrespondierendes Moment der Selbstverwirklichung ins Feld geführt.

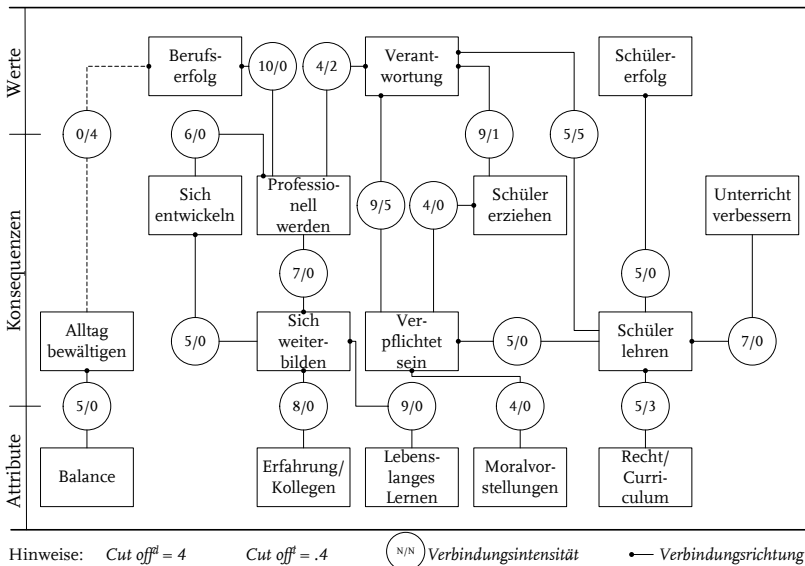


Abbildung 45: HVM zum Cluster II der SB – Weltanschauung

Die konstitutiven Werte des Clusters II sind zum einen *Berufserfolg*, womit ein professionelles Fortkommen, Karriere i.w.S. gemeint ist, und zum anderen *Verantwortung* – eine Kategorie, die mehreren Aspekten des Lehrerberufs Rechnung trägt (Kap. 6.3). Das wird anhand der Abb. 45 insofern deutlich, als *Verantwortung* hinsichtlich der Kategorie *Schüler erziehen* (9/1), aber auch mit Blick auf die professionelle Entwicklung im Beruf (4/2) formuliert wird. Mit einer weiteren Konsequenz wird der grundsätzliche Charakter des Wertes *Verantwortung* verdeutlicht. Die Konsequenz *verpflichtet sein* (9/5) drückt die Verpflichtung des Lehrers im Zusammenhang mit der Erziehungsaufgabe aus. Der erzieherische Aspekt, der hier zum Vorschein kommt, wird über die Zahl indirekter Nennungen vorgeschattet. Die Konsequenz *verpflichtet sein* wird in Folgeschritten mit der Kategorie *Schüler erziehen* (4/0) spezifiziert. Die Verpflichtungsmomente werden ihrerseits aus den normativen *Moralvorstellungen* (4/0) sowie der genuinen Aufgabe von Lehrern, *Schüler zu lehren*, kategorial bestimmt (5/0). Auch die Unterrichtstätigkeit, die auf rechtliche und curriculare Vorgaben angewiesen ist (5/3), begründet sich in der *Verantwortung* des Lehrers (5/5). Der angestrebte *Berufserfolg* begründet die Konsequenz *professionell werden* (10/0), die im Zusammenhang mit der Kategorie *sich weiterbilden* (7/0) gesehen wird. Überlegungen zur Weiterbildung werden jedoch auch von Bestrebungen nach persönlicher Entwicklung begründet (5/0), welche wiederum auf die Professionalität deuten (6/0), sodass zwischen den *Kategorien professionell werden* und *sich weiterbilden* eine Kohärenz besteht. Die Werte *Berufserfolg* und *Verantwortung* werden argumentativ über die Konsequenz *professionell werden* miteinander verquickt (4/2).

Die allgemeine Wertorientierung dieses Clusters vereint Elemente beruflichen Erfolgs, der mithilfe von Weiterbildungen und weiteren professionalitätswirksamen Maßnahmen erreicht werden soll, und der Verantwortung, die das berufliche Handeln anhand des Verpflichtungs-

gedankens ausrichtet, z.B. an moralischen Überlegungen oder rechtlichen Vorgaben.

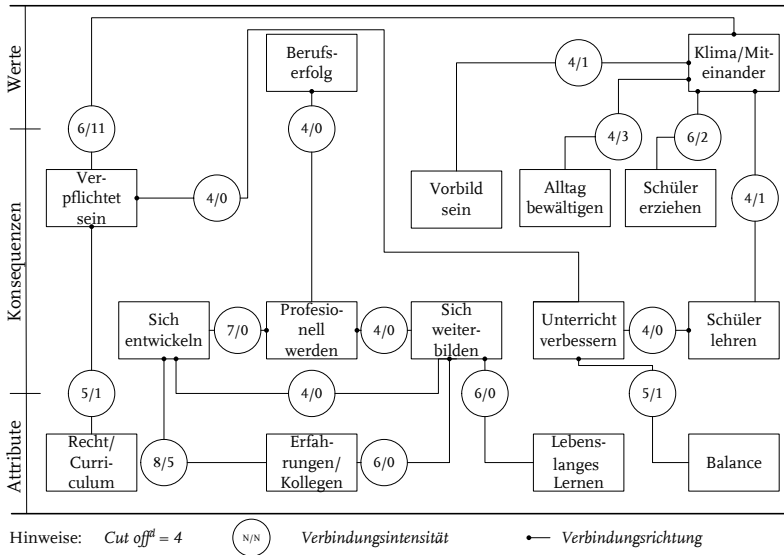


Abbildung 46: HVM zum Cluster III der SB – Weltanschauung

Im Cluster III werden Reminiszenzen des Clusters II sichtbar (Abb. 46). Die Konstellation von Konsequenzen und Attributen rund um den Wert *Berufserfolg* ist nahezu die gleiche wie in der Abb. 45. Allerdings sind die hier abgebildeten Verbindungsintensitäten schwächer ausgeprägt. Der eigentliche Kern dieses Clusters wird mit dem Wert *Klima/Miteinander* ausgedrückt. Dieser Wert wird begründungstechnisch den ihn konstituierenden Konsequenzen *Vorbild sein* (4/1), *Alltag bewältigen* (4/3), *Schüler erziehen* (6/2) und *Schüler lehren* (4/1) übergeordnet. Für das Unterrichtsklima und ein *gutes* Miteinander sieht sich der Lehrer aber auch in der Pflicht (6/11) wie er sich ebenfalls für einen besseren Unterricht verpflichtet fühlt (4/0), um seine Schüler zu unterrichten (4/0).

Zur allgemeinen Orientierung dieses Clusters gehört eine ausgewogene Mischung von Aspekten, die ein *gutes* Unterrichtsklima und ein *gutes* Miteinander zwischen den Schülern und dem Lehrer bedingen.

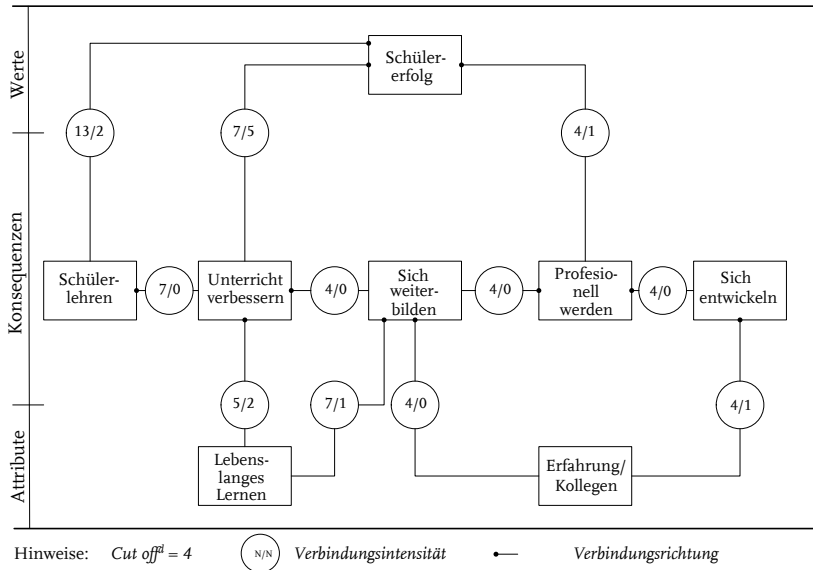


Abbildung 47: HVM zum Cluster IV der SB – Weltanschauung

Das letzte Cluster in der Dimension *Weltanschauung* wird dominiert von nur einem einzigen Wert, und zwar vom *Schülererfolg* (Abb. 47). Der Erfolg von Schülern begründet die Konsequenz *Schüler lehren* (13/2). Die Studierenden vermuten eine unbedingte Wirksamkeit des unterrichtlichen Handelns in Bezug auf den *Schülererfolg*. Dafür verbessert der Lehrer seinen Unterricht (7/0). Neben dem Unterrichten wird eine Verbindung zwischen dem *Schülererfolg* und dem besseren Unterricht selbst gesehen (7/5). Für einen besseren Unterricht bildet sich der Lehrer im Idealfall weiter (4/0) und arbeitet zugleich an seiner eigenen Professionalität (4/0), die ebenso für den *Schülererfolg* als wichtig ange-

sehen wird (4/1). Das Attribut *lebenslanges Lernen* wird in Abhängigkeit von Unterrichtsverbesserungen (5/2) und Weiterbildung gestellt (7/1). Und das Attribut *Erfahrung/Kollegen* steht im unmittelbaren Zusammenhang mit den auf die Professionalität wirkenden Konsequenzen *sich weiterbilden* (4/0) und *sich entwickeln* (4/1).

Für die allgemeine Wertorientierung des Clusters IV gewinnt der Wert *Schülererfolg* an Bedeutung. Auf dieses Ziel richtet der Lehrer nach Meinung der Teilnehmer der *SB* seine individuellen und professionellen Optimierungsbemühungen.

6.6 Bilanzierender Vergleich von Lehrer- und Studierendendaten

Abschließend sollen die *LB* und die *SB* in einem Generalvergleich gegenübergestellt werden. Zum einen werden die absoluten Nennungen von Wertekategorien über alle vier Ladder betrachtet (*Tab. 36*), zum anderen werden die gebildeten Cluster in allen vier Laddern miteinander verglichen (*Tab. 37*).

Für den Vergleich von absoluten Nennungen von Wertekategorien wurden die Überhänge aus allen Laddern (*Kap. 6.3*) in einer Tabelle veranschaulicht und anschließend Quersummen gebildet. Von Interesse ist dabei herauszufinden, inwieweit sich bestimmte Überhänge über mehrere Ladder hinweg neutralisieren oder ggf. sogar vergrößern. Der letztere Fall würde auf eine spezifische Dominanz eines Wertes in der jeweiligen Umfrage hinweisen. Für die folgende Analyse wurden im Sinne der Rechnung nur diejenigen Werte herangezogen, die mindestens zwei Mal (*nichtsinguläre Ereignisse*) kategorisiert wurden:

Tabelle 36: Absolute Prävalenz von bestimmten Werthaltungen in Laddern I-IV

Werthaltungen	LB – SB = Summen der Überhänge in %					
	Ladder	I	II	III	IV	Σ
Aktualität				-6,84		-6,84
Anerkennung		0,41		-3,06		-2,65
Berufserfolg					6,39	6,39
Erziehung/Fürsorge		2,24	3,67	-5,17		0,74
Flexibilität		1,49				1,49
Gerechtigkeit		0,51	-6,40			-5,89
Gesundheit		2,70		6,73	-4,05	5,38
Klima/Miteinander		3,73	20,19	4,00	2,05	29,97
Lehr-Lern-Erfolg		-2,49	-10,09	1,94		-10,64
Lernmotivation		-7,65	-7,53			-15,18
Schülererfolg					6,79	6,79
Selbstverwirklichung					-4,53	-4,53
Verantwortung		-0,93	0,14	5,94	-6,64	-1,49
Vervollkommnung				-3,55		-3,55

Hinweise: + = $LB_{I-IV} > SB_{I-IV}$
 - = $LB_{I-IV} < SB_{I-IV}$

- (1) Als Erstes werden vierwertige Werte betrachtet, d.h. solche, die in den Laddern I-IV auftauchen. Die dominanteste Wertekategorie scheint dabei *Klima/Miteinander* zu sein. Insgesamt ergeben die summierten Überhänge eine deutliche Präferenz von rund 30 % für diesen Wert durch Lehrende. Wie aber bereits in obigen Ausführungen festgestellt (Kap. 6.3) wird *Klima/Miteinander* kategorial zusammen mit dem *Lehr-Lern-Erfolg* gesehen, dessen summiertes Er-

gebnis diese Prävalenz von Lehrenden innerhalb dieser Kategorie entscheidend relativiert (*siehe weiter unten*).

Auch der Wert *Verantwortung* ist von großer Bedeutung, weil er in allen vier Laddern vorkommt. Auch wenn auf diese Kategorie prozentual nicht so oft wie *Klima/Miteinander* bedient wurde, ergibt sich ihre Relevanz aus der steten Präsenz in allen vier Ethosdimensionen. Der relativ niedrige, summierte Überhang von -1,5 % zugunsten der Studierenden ist ein neutralisiertes Ergebnis, denn für das *Berufsverständnis* betonten die Lehrer diesen Wert höher, für die *Weltanschauung* hingegen die Studierenden.

- (2) Einige Werte wurden in drei Laddern identifiziert. Von besonderem Stellenwert ist der Wert *Erziehung/Fürsorge*. Zwar beläuft sich das addierte Ergebnis auf nur 0,7 %, trotzdem gibt es Unterschiede in der Gewichtung dieses Wertes innerhalb der einzelnen Laddern. In den Dimensionen *Selbstverständnis* und *Sozialverhältnis* liegen die Nennungen der *LB* jeweils moderat über den Nennungen der *SB*. Beim *Berufsverständnis* neutralisiert sich dieser Vorsprung aufgrund der relativ hohen Nennungen dieses Wertes durch die Studierenden.

Den Wert *Gesundheit*, d.h. Aspekte der psychischen und physischen Unversehrtheit, betonen die Lehrenden in der Summe mit 5,4 % stärker als die Studierenden, wobei es einen Pendelausschlag im Ladder III für die Lehrenden und eine Gegenbewegung im Ladder IV zugunsten der Studierenden gibt. Wie im Falle der *Verantwortung* ergibt sich hier ein ähnliches Bild.

In der Kategorie *Lehr-Lern-Erfolg* liegen die Studierenden mit 10,6 % klar vor den Nennungen der Lehrenden. Die Betonung von *Lehr-Lern-Erfolg*, wie bereits oben erwähnt, hängt kategorial mit dem Wert *Klima/Miteinander* zusammen, sodass die Überhänge in beiden Kategorien eine neutralisierende Wirkung entfalten. Allerdings genügen diese 10,6 % nicht, um den Überhang von 30 % des Wer-

tes *Klima/Miteinander* zu relativieren, sodass seine Bedeutung für die *LB* dennoch aufrechterhalten bleiben kann.

- (3) Von größerer Bedeutung für das *Selbstverständnis* und das Lehrer-Schüler-Verhältnis scheint für die Studierenden der Wert *Lernmotivation* zu sein. Hier beträgt der summierte Überhang 15,2 %. Auch der Wert *Anerkennung* 2,7 % hat für Studierende eine marginal höhere Bedeutung als für die Lehrenden. Mit der Akzentuierung des Wertes *Gerechtigkeit* liegen die Studierenden ebenfalls mit 5,9 % über den Nennungen der Lehrenden.

Für den Vergleich von gebildeten Clustern in allen vier Laddern dient folgende Gegenüberstellung (*Tab. 37*): Es empfiehlt sich hier, Einzelaussagen zu jeweiligen Laddern zu tätigen, denn die Analyse von Clusterzugehörigkeiten von jeweiligen Probanden über alle Dimensionen ergab kein schlüssiges Bild.

Für die Dimension *Selbstverständnis* wurden sowohl in der *LB* als auch in der *SB* jeweils zwei Cluster gebildet, die bezüglich einiger weniger, aber für die inhaltliche Deskription der Cluster wichtiger Werte identisch sind. Cluster I der *LB* korrespondiert mit dem Cluster I der *SB* bezogen auf den Wert *Klima/Miteinander*. Für die anderen zwei Cluster dient der Wert *Lernmotivation* als ein Bindeglied. Im Ladder II ergibt sich ein ähnliches Bild. Wiederum stehen sich je zwei Cluster gegenüber. Auch diese weisen aufgrund korrespondierender Werte klare Ähnlichkeiten auf. Somit lassen das Cluster I der *LB* und das Cluster II der *SB* bezüglich der Werte *Klima/Miteinander* und *Lehr-Lern-Erfolg* auf eine vergleichbare typologische Struktur schließen. Der Wert *Erziehung/Fürsorge* kann als ein zentrales Element für die anderen zwei Cluster ausgemacht werden. Etwas größere Unterschiede tauchen im Ladder III auf, wo zwei Cluster der *LB* drei Clustern der *SB* gegenüberstehen: Nur bezüglich des Wertes *Lehr-Lern-Erfolg* weisen das Cluster II der *LB* und das Cluster I der *SB* Ähnlichkeiten auf. Und die größten Unterschiede können für das Ladder IV konstatiert werden. Hier stehen zwei

Cluster der *LB* vier Clustern der *SB* gegenüber. Es liegt dabei nur eine Übereinstimmung von Cluster I der *LB* und Cluster IV der *SB* bezüglich des Wertes *Schülererfolg* vor. Zum Teil lassen sich diese Unterschiede mit den ungleich großen Stichproben erklären.

Tabelle 37: Charakteristische Werthaltungen jeweiliger Cluster im Überblick (keine Gegenüberstellung)

Ladder _{I-IV}	Lehrerbefragung	Studierendenbefragung
Ladder I – Selbstverständnis		
Cluster I	Gesundheit Klima/Miteinander	Klima/Miteinander Lehr-Lern-Erfolg
Cluster II	Erziehung/Fürsorge Flexibilität Lernmotivation	Anerkennung Lernmotivation Verantwortung
Ladder II – Sozialverhältnis		
Cluster I	Klima/Miteinander Lehr-Lern-Erfolg	Erziehung/Fürsorge Gerechtigkeit Verantwortung
Cluster II	Erziehung/Fürsorge	Klima/Miteinander Lehr-Lern-Erfolg Lernmotivation
Ladder III - Berufsverständnis		
Cluster I	Gesundheit	Lehr-Lern-Erfolg
Cluster II	Klima/Miteinander Lehr-Lern-Erfolg	Aktualität Vervollkommnung
Cluster III		Anerkennung Erziehung/Fürsorge
Ladder IV – Weltanschauung		
Cluster I	Schülererfolg	Gesundheit Selbstverwirklichung
Cluster II	-	Berufserfolg Verantwortung
Cluster III		Klima/Miteinander
Cluster IV		Schülererfolg

Der Vergleich fokussiert allerdings nicht allein Unterschiede der beiden Stichproben. Im Prinzip weisen die Cluster bezüglich bestimmter Werte eine relativ hohe Stabilität auf. Außerdem zeigt *Tab. 37* recht klar, dass für jede Ethosdimension in der Regel mindestens zwei z.T. antithetische Typen beschrieben werden können.

„Gründe können in Beziehung zu anderen Gründen treten und ein Netz, am Ende sogar eine Welt von Gründen bilden“ (HÖFFE 2007, 213).

7 Abschließende Sachbetrachtung

Zum Gegenstand der vorliegenden Arbeit gehörte die Auseinandersetzung mit den Werthaltungen und dem Ethos von Lehrern. Diese Auseinandersetzung verlangte ihrerseits, auf den Begriff des *guten* Lehrers einzugehen. Anhand von theoretischen Überlegungen zum *guten* Lehrer und seinem Ethos sowie empirischen Näherungen an die Werthaltungen von angehenden und praktizierenden Lehrern wurde eine Reihe von Forschungsfragen angegangen. Die wesentlichen Erkenntnisse und Ergebnisse der Untersuchung werden im Folgenden expliziert (*Kap. 7.1*). Mit dem nochmaligen Aufgreifen des integrativen Ethosmodells sollen die gewonnenen Erkenntnisse in die allgemeine theoretische Diskussion eingebettet werden (*Kap. 7.2*). Zu guter Letzt werden vermöge der wahrgenommenen Möglichkeiten und Limitationen bei der Werkstellung dieser Arbeit empirische wie theoretische Desiderate für eine Weiterentwicklung des benannten Themenkomplexes formuliert (*Kap. 7.3*).

7.1 Zusammenfassung wesentlicher Ergebnisse

Im Zentrum der durchgeführten qualitativen Untersuchung standen folgende komplexe Fragestellungen (*Kap. 1.4* und *5.1*). Mit den Fragekomplexen eins und vier wurde in der Hauptsache den theoretischen Anliegen der Untersuchung Rechnung getragen. Und die Beantwortung der Fragen zwei und drei wurde anhand gewonnener Daten empirisch vorgenommen:

- (1) Auf welche Weise kann eine theoretische Näherung an das Verständnis eines *guten* Lehrers erfolgen und inwieweit existiert eine konsensfähige Auffassung vom *guten* Lehrer?
- (2) Welche Werthaltungen zeichnen Lehrer an kaufmännischen (*Berufs*-)Schulen und Studierende der Wirtschaftspädagogik aus in Bezug auf ihre Annahmen zur Person des *guten* Lehrers, zum Lehrer-Schüler-Verhältnis, zur professionellen Berufsauffassung sowie zu sinnstiftenden Orientierungsmomenten im Beruf?
- (3) Welche unterschiedlichen Wertpräferenzen lassen sich aus den Annahmen zum *guten* Lehrer erkennen und inwieweit lassen diese sich typologisch darstellen und interpretieren?
- (4) Besteht eine Möglichkeit, von einem einheitlichen pädagogischen Ethos resp. von berufsmoralischen Minimalanforderungen zu sprechen, welchen sich ein Lehrer dauerhaft verpflichtet wissen sollte?

Für die Klärung der vorgeschlagenen Fragen wurde zuerst im *Kap. 2* die philosophische Möglichkeit ausgelotet, *gut* grundsätzlich zu definieren und es attributiv zu verwenden, beispielsweise in der Nominalphrase *der gute Lehrer* (*Kap. 2.1*) Daraufhin wurde beleuchtet, wie aus der Sicht diverser Erklärungsansätze der *gute* Lehrer begriffen werden kann (*Kap. 2.2*). Unter anderem ging es um die Lehrerpersönlichkeitsforschung sowie Expertiseforschung etc. Als wesentlich für die Auseinandersetzungen mit dem *guten* Lehrer wurden die Lehrerprofessionalitätsdebatte (*Kap. 2.3*) und ethisch-moralische Ansätze erkannt (*Kap. 2.4*). Im *Kap. 3*

wurde der Frage nachgespürt, was Werte und Werthaltungen für den Lehrer sind und bedeuten. Weil den Werten im Zusammenhang mit dem Verständnis von *gut* eine besondere Rolle zukommt, wurden sie im Weiteren in Bezug auf das Lehrerethos betrachtet (*Kap. 4*). Die angestellten Überlegungen mündeten anschließend in den empirischen Teil der Arbeit (*Kap. 5* und *6*), wo anhand des Means-End-Ansatzes die Werthaltungen von angehenden (*Studierendenbefragung*) und praktizierenden (*Lehrerbefragung*) Lehrern analysiert wurden. Die wichtigsten Antworten und Ergebnisse können wie folgt zusammengefasst werden:

Ad (1): Die Näherung an ein Verständnis eines *guten* Lehrers kann zunächst nicht anders geschehen als über die Auseinandersetzung mit dem Begriff *gut*. Aber schon bei der Definition von *gut* stößt man auf ein aporetisches Problem, denn *gut* scheint nur bedingt definierbar zu sein. Weil ein objektives *gut* säkular nicht gedacht werden soll, bleibt lediglich eine subjektive Näherungsmöglichkeit, um den semantischen Kern von *gut* zu bestimmen. Mit dem subjektiven Paradigma als Definitionsgrundlage kann *gut* für jemand gemäß seiner subjektiven Einschätzung im Prinzip alles sein. Dieses bewertete individuelle Statement ist selbstverständlich anfänglich losgelöst von einem Anspruch auf irgendeinen ontologischen Grad an Verbindlichkeit, z.B. auf der Gruppen- oder Gesellschaftsebene. Ein konsensuelles Verständnis von *gut* würde dem singular subjektiven Verständnis einen Hauch von Objektivität verleihen. Den höchsten Grad dieses Objektivierungsprozesses stellt dann die juristische Stufe dar, wenn als *gut* erkannte Sachverhalte als Normative (*Gesetze*) wiederum jedem singularen Begriff von *gut* billigend oder missbilligend entgegentreten. Eines sollte dabei nicht aus den Augen verloren werden, dass nämlich mit den beschriebenen Objektivierungsbemühungen keinesfalls ein objektives *gut* via Zuweisung von natürlichen Eigenschaften definiert wird. In einem solchen Fall läge ein naturalistischer Fehlschluss vor. Um diesen naturalistischen Fehlschluss abzuwenden, ist es durchaus adäquat, mithilfe von kategorialen Eigen-

schaftserwartungen resp. -feststellungen über einen *guten* Lehrer zu sprechen.

Damit wäre der zweite Teil der ersten Fragestellung angesprochen, nämlich inwieweit eine konsensfähige Auffassung vom *guten* Lehrer bestehen kann. Mit den angesprochenen Kategorien sind Werte gemeint, die im Zuge der im *Kap. 2.1* dargestellten philosophischen Debatte *gut* als Kategorie abgelöst haben. Denn sofern es ein objektives *summum bonum* nicht mehr geben soll, obliegt die Einschätzung von Personen, Gegenständen und Sachverhalten einem subjektiven Werturteil, das wiederum einem je individuellen Wertpräferenzmodell entstammt, das seinerseits aber in Ermangelung einer Rückkopplung auf das *summum bonum* sich im Prinzip von Wertpräferenzmodellen anderer Individuen unterscheiden kann. Wenngleich auf diese Weise ein allgemeingültiges Verständnis von *dem guten Lehrer* verunmöglicht wird, besteht noch die Möglichkeit, im Sinne der mannigfachen Diskurse und Debatten von nunmehr *einem guten Lehrer* zu sprechen. Ein *guter* Lehrer kann darum in Ansehung der unterschiedlichen *wertbasierten* Beschreibungen beispielsweise als professioneller, kompetenter oder moralischer Lehrer kategorial bestimmt werden.

Ad (2): Welche konkreten Werthaltungen für Lehrer an kaufmännischen (*Berufs*-)Schulen, die an der Befragung teilnahmen, und Studierende der Wirtschaftspädagogik in Bamberg in Bezug auf ihre Annahmen zur Person des *guten* Lehrers, zum Lehrer-Schüler-Verhältnis, zur professionellen Berufsauffassung sowie zu sinnstiftenden Orientierungsmomenten im Beruf kategorisiert werden konnten, fasst *Tab. 38* wiederholt zusammen. In Anlehnung an die Lehrerberufsethos-Diskussion (*Kap. 4*) wurden für die vorliegende Untersuchung vier Dimensionen vorgeschlagen, die für die Analyse der Werthaltungen, welche für das Lehrerethos eine entscheidende Rolle spielen, von Bedeutung sind (*Kap. 4.5.3*). Es konnten anhand der durchgeführten Studie mehrere Werthaltungskategorien in diesen vier Ethosdimensionen eru-

iert werden. Von einer abschließenden und allumfänglichen Abbildung aller möglichen Werthaltungen im Zusammenhang mit diesen oder zusätzlich denkbaren Ethosdimensionen soll jedoch nicht gesprochen werden, dieweil verbale Ausführungen im Laddering-Fragebogen zum einen hochgradig von den jeweils gestellten Fragen abhängig sind, zum anderen wurden für die methodische Handhabbarkeit z.T. ähnliche, aber nicht ganz gleiche Ausführungen zu kombinierten Kategorien zusammengetan, z.B. *Erziehung/Fürsorge*, *Lehr-Lern-Erfolg* oder *Klima/Miteinander*.

Tabelle 38: Übersicht über die gewonnenen Wertekategorien (siehe Kap. 6.3, Tab. 21)

Selbstverständnis	Sozialverhältnis	Berufsverständnis	Weltanschauung
<i>Anerkennung</i>	<i>Erziehung/Fürsorge</i>	<i>Aktualität</i>	<i>Berufserfolg</i>
<i>Erziehung/Fürsorge</i>	<i>Gerechtigkeit</i>	<i>Anerkennung</i>	<i>Gesundheit</i>
<i>Flexibilität</i>	<i>Klima/Miteinander</i>	<i>Erziehung/Fürsorge</i>	<i>Klima/Miteinander</i>
<i>Gerechtigkeit</i>	<i>Lehr-Lern-Erfolg</i>	<i>Gesundheit</i>	<i>Schülererfolg</i>
<i>Gesundheit</i>	<i>Lernmotivation</i>	<i>Klima/Miteinander</i>	<i>Selbstverwirklichung</i>
<i>Klima/Miteinander</i>	<i>Verantwortung</i>	<i>Lehr-Lern-Erfolg</i>	<i>Verantwortung</i>
<i>Lehr-Lern-Erfolg</i>		<i>Verantwortung</i>	
<i>Lernmotivation</i>		<i>Vervollkommnung</i>	
<i>Verantwortung</i>			

Nichtsdestotrotz konnten für die Dimension *Selbstverständnis* folgende Werthaltungen aufgedeckt werden: Mit *Klima/Miteinander*, *Lehr-Lern-Erfolg* sowie *Lernmotivation* wird unterrichtsrelevanten Aspekten Rechnung getragen; *Erziehung/Fürsorge* und *Gerechtigkeit* tangieren die pädagogische Ausrichtung; mit *Anerkennung*, *Flexibilität* und *Gesundheit*

werden personenbezogene Werte angesprochen. Der Wert *Verantwortung* steht als flankierende Kategorie für diverse berufsbezogene Momente, die für das Selbstverständnis eines Lehrers als relevant gelten können (Kap. 6.3.1).

In der Dimension *Sozialverhältnis* wurde neben anderen möglichen Fokussierungen lediglich das Lehrer-Schüler-Verhältnis ausgeleuchtet. Das Ergebnis sieht den Resultaten der Dimension *Selbstverständnis* sehr ähnlich: Bis auf ein paar weggefallene Werthaltungen sind alle Kategorien gleich geblieben, und zwar solche, die neben der allgemeinen Kategorie *Verantwortung* den pädagogischen und den unterrichtlichen Schwerpunkt markieren (Kap. 6.3.2).

In der Ethosdimension *Berufsverständnis* wurden bereits bekannte sowie zusätzliche Werthaltungskategorien gebildet. Den Unterschied zu den ersten beiden Dimensionen machen die Werte *Aktualität* sowie *Vervollkommnung* aus. Diese Werte weisen auf ein Berufsverständnis von Lehrern hin, das den Bemühungen um Professionalität Rechnung trägt. Hierbei geht es nicht allein darum, fachliche und didaktische Unterrichtsaspekte auf möglichst aktuellem Niveau zu halten, sondern auch um die individuelle, reflektierte Entwicklung des Lehrenden im Hinblick auf sein (*Berufs-*)Handeln. Weitere Aspekte des Berufsverständnisses werden durch Werte wie *Anerkennung* oder *Gesundheit* zum Ausdruck gebracht. Insbesondere der gesellschaftliche Stand des Lehrerberufs verleiht dem Wert *Anerkennung* in Abhängigkeit davon, ob, wie viel oder welcher Art *Anerkennung* wahrgenommen wird, positive wie negative semantische Ausrichtung. Auch der Wert *Gesundheit* weist auf die aktuelle gesellschaftliche Debatte um Belastungen und Stress im beruflichen Alltag hin, sodass es nicht wundert, dass die *Gesundheit* im Zusammenhang mit dem Berufsverständnis des Lehrers thematisiert wird. Von zentraler Bedeutung bleiben auch im *Berufsverständnis* die pädagogischen Aspekte, die mit dem Wert *Erziehung/Fürsorge* ausgedrückt werden, sowie unterrichtsbezogene Akzentuierungen, die mit

den Werten *Klima/Miteinander* und *Lehr-Lern-Erfolg* beschrieben werden. Wiederum fungiert der Wert *Verantwortung* als eine omnipräsente Kategorie im pädagogischen *Berufsverständnis*.

Die allgemeinen beruflichen Orientierungswerte wurden auf der Dimension *Weltanschauung* bestimmt. Geprägt wird diese Dimension von Werthaltungen wie z.B. *Berufserfolg* oder *Selbstverwirklichung*. Während der Erfolg im Beruf ein natürliches Streben resp. Verlangen widerspiegelt, handelt es sich bei *Selbstverwirklichung* um eine postmoderne Werthaltung, welche stärker auf die Individualität des Lehrers abstellt, d.h. in ihm nicht allein einen Professionsangehörigen im funktionellen Sinne sieht. Vor diesem Hintergrund könnte auch dem Wert *Gesundheit* neben seiner Bedeutung als Eigenwert schlechthin eine instrumentelle Geltung als Notwendigkeit für *Berufserfolg* und *Selbstverwirklichung* zukommen. Mit den Werthaltungen *Klima/Miteinander* und *Schülererfolg* werden auf dieser Dimension die pädagogischen und unterrichtsbezogenen Überlegungen abermals erwähnt. Zu guter Letzt manifestiert sich im Wert *Verantwortung* eine Spezifik des Lehrerberufs, die für alle Ethosdimensionen von Bedeutung zu sein scheint.

Ad (3): Mithilfe der clusteranalytischen Vorgehensweise konnten unterschiedliche Wertpräferenzen von angehenden und praktizierenden Lehrern gefunden werden. Dafür wurden Werthaltungen, die anhand des Laddering-Fragebogens erfasst wurden, binär kodiert und hinsichtlich möglicher typologischer Ähnlichkeiten ausgewertet. Diese Prozedur erfolgte für alle Ladder und die jeweiligen Stichproben einzeln. Aus diesem Grund ergaben sich für die Lehrenden (*LB*) und Studierenden (*SB*) z.T. auffällig ähnliche, aber auch unterschiedliche Wertpräferenzmodelle (*Kap. 6.6, Tab. 37*). Für eine umfangreiche Interpretation sind neben den Clusterergebnissen auch die Attribute (*Kap. 6.1*) und die Konsequenzen (*Kap. 6.2*) der gesamten Begründungskette (*Kap. 6.4* und *6.5*) zu berücksichtigen.

- (1) Für das *Selbstverständnis* des Lehrers konnten für beide Stichproben jeweils zwei Cluster differenziert werden. Dabei korrespondieren Cluster I der *LB* und Cluster I der *SB* bezüglich des Wertes *Klima/Miteinander*. In der *SB* wird dieses Cluster vom Wert *Lehr-Lern-Erfolg* flankiert (Abb. 37), wohingegen in der *LB* der Wert *Lehr-Lern-Erfolg* keine signifikante Rolle spielt. Wie spätere Ausführungen jedoch zeigen werden, konnotieren insbesondere Lehrende die beiden Werte *Klima/Miteinander* und *Lehr-Lern-Erfolg* miteinander, wobei das Verhältnis dieser Werte ein hierarchisches ist: Der Wert *Klima/Miteinander* ist als ein instrumenteller Wert dem Wert *Lehr-Lern-Erfolg* untergeordnet. In der *LB* wird jedoch der Wert *Gesundheit* dem Cluster I zugeordnet. In der Abb. 29 wird aber klar, dass *Gesundheit* als Wert für die hierarchische Begründungsstruktur dieses Clusters keine tragende Rolle spielt. Somit spiegeln beide Cluster insbesondere auf den Unterricht von Schülern bezogene Aspekte wider. Das zweite Clusterpaar hat den Wert *Lernmotivation* gemeinsam. Ansonsten unterscheiden sich beide Cluster nicht unwesentlich. Während in der *SB* im Cluster II Werte wie *Anerkennung* und *Verantwortung* die *Lernmotivation* vervollständigen, komplettieren in der *LB* die Werte *Erziehung/Fürsorge* sowie *Flexibilität* das Cluster II. Die hierarchischen Begründungsstrukturen, die anhand von Wertediagrammen (*HVM*) nachvollzogen werden können, zeigen jedoch, dass in der *LB* lediglich der Wert *Erziehung/Fürsorge* für die Interpretation übrig bleibt (Abb. 30). In der *SB* wird der Wert *Lernmotivation* ebenfalls nicht konkludent bis auf die Attributebene dekliniert. Es verbleiben in der Grafik aber die Werte *Anerkennung* und *Verantwortung*, wobei die Kategorie *Verantwortung* in direkter Verbindung mit dem Wertekomplex *Erziehung/Fürsorge* steht (Abb. 38). Sowohl die *LB* als auch die *SB* liefern somit Anhaltspunkte für die Annahme, dass es sich hierbei um pädagogisch orientierte Cluster handelt.

- (2) Aufgrund der Tatsache, dass der Katalog gebildeter Kategorien für das Lehrer-Schüler-Verhältnis lediglich kürzer, aber ansonsten mit den Kategorien, die für die Dimension *Selbstverständnis* gebildet wurden, identisch ist, kann ein wiederum vergleichbares Bild der Clusteraufteilung beobachtet werden. Cluster I der *LB* (Abb. 31) und Cluster II der *SB* (Abb. 40) haben die Werthaltungen *Klima/Miteinander* und *Lehr-Lern-Erfolg* gemeinsam. Auch in diesem Fall kann ein Bezug zum Unterricht, d.h. Lehren und Lernen, konstatiert werden. Dieser Bezug wird auch von Studierenden für wesentlich erachtet. Zu dem genannten Wertepaar gesellt sich in der *SB* der Wert *Lernmotivation*, der im Sinne der Unterrichtsbezogenheit der inhaltlichen Clusterbestimmung im Prinzip zuträglich ist. Die zwei anderen Cluster der beiden Stichproben konzentrieren sich auf den Wert *Erziehung/Fürsorge*. Auf diese Weise entsprechen sie einer Zentrierung rund um pädagogisch-fürsorgliche Aspekte in der Lehrer-Schüler-Beziehung. In der *LB* besteht das Cluster II allein aus dem Wert *Erziehung/Fürsorge* (Abb. 32), wohingegen in der *SB* zusätzlich die Werte *Gerechtigkeit* und *Verantwortung* im Zusammenhang mit *Erziehung/Fürsorge* aufgeführt werden. Für die Abbildung hierarchischer Beziehungen in diesem Cluster fällt der Wert *Gerechtigkeit* allerdings heraus (Abb. 39), was dafür spricht, dass Aspekte der *Gerechtigkeit* in der Lehrer-Schüler-Beziehung mit einer Reihe von Konsequenzen verbunden werden und keinen separaten, intensiven Begründungsstrang bilden.
- (3) Für das *Berufsverständnis* von Lehrern können in der *LB* zwei und in der *SB* drei Cluster unterschieden werden. Erneut wird ein Clusterpaar von Werten *Klima/Miteinander* und *Lehr-Lern-Erfolg* dominiert. Das gilt für das Cluster II der *LB* (Abb. 34) und Cluster I der *SB*, wobei auch hier der Wert *Klima/Miteinander* mit *Lehr-Lern-Erfolg* kategorial verbunden ist (Abb. 41), wenngleich sich die gebildeten

Cluster in der *SB* hinsichtlich der Kategorie *Klima/Miteinander* nicht signifikant unterscheiden (Tab. 34).

Wie in den ersten beiden Ethosdimensionen auch prägt der pädagogische Aspekt das Berufsverständnis von Lehrern. Eingeschränkt wird dieses Ergebnis partiell durch den Umstand, dass in der *LB* kein entsprechendes Cluster gebildet werden konnte. Lediglich in der *SB* vereint Cluster III die Werte *Anerkennung* sowie *Erziehung/Fürsorge*. Zum Teil ist dieses Ergebnis der relativ kleinen Stichprobe der *LB* geschuldet, die ggf. differenziertere Einblicke ermöglichte, wenn sie umfangreicher gewesen wäre. Denn teilweise werden pädagogische Aspekte in der *HVM* zum Cluster II (Abb. 34) berücksichtigt.

Weitere Ähnlichkeiten weisen das Cluster I der *LB* und das Cluster II der *SB* auf. Zwar wird für das Cluster I der *LB* lediglich der Wert *Gesundheit* aufgeführt und für das Cluster II der *LB* die Werte *Aktualität* und *Vervollkommnung* als bedeutsam befunden, allerdings wird in der *HVM* zum Cluster I der *LB* (Abb. 33) neben *Gesundheit* auch der Wert *Vervollkommnung* begründet. Das Berufsverständnis, das beiden Clustern zugrunde liegt, fokussiert progressive Berufswerte, die auf stete Verbesserungen und Aktualisierungen in fachlicher wie individueller Sicht ausgerichtet sind.

- (4) Die relativ kleine Stichprobe der *LB* erschwerte es, einen differenzierten Blick auf die allgemeinen Orientierungsmomente im Beruf in der Dimension *Weltanschauung* zu werfen. Zwar wurden für die *LB* zwei Cluster gebildet, es gab jedoch nur einen signifikanten Unterschied zwischen diesen Clustern. Nichtsdestotrotz korrespondieren das Cluster I der *LB* (Abb. 35) und das Cluster IV der *SB* (Abb. 47) nicht nur bezüglich des Wertes *Schülererfolg*, sondern auch hinsichtlich der Ähnlichkeit eruiert Begründungsstrukturen. Grundsätzlich wird die Kategorie *Schülererfolg* insofern intendiert, als es

dem Lehrer daran gelegen sei, seinen Beruf zugunsten des *Schülererfolgs* möglichst professionell auszuüben.

Das Cluster II der *LB* weist keinen zentralen Wert aus, aber die dazugehörige *HVM* betont die Werte *Klima/Miteinander*, *Berufserfolg* und *Verantwortung* (Abb. 36). Hier kann ein Bezug zu den Clustern II (Abb. 45) und III (Abb. 46) der *SB* erwogen werden. Es ist nicht auszuschließen, dass eine höhere Stichprobe der *LB* ggf. ein mit der *SB* weitgehend kompatibles Bild lieferte. Somit umfasst die allgemeine Wertorientierung des Clusters II der *SB* Aspekte beruflichen Erfolgs, der mithilfe von professionalitätswirksamen Maßnahmen umgesetzt werden soll, sowie der Verantwortung, die das berufliche Handeln an gesetzlichen und moralischen Regeln ausrichtet. Zur beruflichen Orientierung des Clusters III hingegen gehört eine abgestimmte Mischung von Ansichten, die ein *gutes* Unterrichtsklima und ein *gutes* Miteinander zwischen Schülern und dem Lehrer im Blickfeld haben.

Zu guter Letzt dominieren im Cluster I der *SB* die Werte *Selbstverwirklichung* und *Gesundheit* (Abb. 44). Dieses Cluster besitzt in der *LB* kein Pendant. Der Wert *Selbstverwirklichung* taucht allerdings auch nur im Ladder IV auf und wird von Studierenden höher geschätzt als von Lehrenden. Dieser Unterschied könnte auch berufsbiografische Ursachen haben. Den Wert *Gesundheit* thematisieren die Lehrenden stärker auf der Dimension *Berufsverständnis*. Das Zustandekommen dieses Clusters in der *SB* ist darum grundsätzlich nachvollziehbar.

Es bleibt folglich zu konstatieren, dass es unterschiedliche Wertpräferenzmodelle in Bezug auf die vorgeschlagenen Ethosdimensionen gibt. Im Vergleich der vier erfragten Dimensionen lassen sich jedoch einzelne Werte festhalten, die hinsichtlich aller Fragen von Bedeutung sind und häufiger vorkommen. Ob bestimmte Probanden, die in einer Dimension einem konkreten Cluster zugewiesen wurden, auch in anderen

Dimensionen in bestimmten Clustern als Gruppe erneut auftauchen, kann nicht bestätigt werden.

Ad (4): Inwieweit eine Möglichkeit besteht, von einem einheitlichen pädagogischen Ethos resp. von berufsmoralischen Minimalanforderungen zu sprechen, welchen sich ein Lehrer dauerhaft verpflichtet wissen sollte, kann wie folgt beantwortet werden: Aufgrund der Tatsache, dass einzelne Lehrer in Bezug auf unterschiedliche Handlungsfelder ihres Berufs durchaus differenzierbare Wertpräferenzmodelle vorweisen, und dass ein Ethos als Bestimmungsgrund wertgerichteten Handelns definiert wurde, kann die Annahme eines einzigen, einheitlichen und allgemeingültigen Ethos nicht aufrechterhalten bleiben. Es kann daher nur die Rede von mehreren *Ethoi* sein, die sich in ihrem Bezug auf das pädagogische Handlungsfeld ähnlich, aber in der konkreten Ausgestaltung anhand von je individuell präferierten Werten ungleich sind.

Im Sinne der Professionalisierung und der jeweiligen Diskurse, die insbesondere im *Kap. 2* beleuchtet wurden, kann aber die Notwendigkeit von einheitlichen (*berufs-*)moralischen Minimalanforderungen als begründet angesehen werden. Allerdings bleibt die Dringlichkeit dieses Postulats insofern nicht nachvollziehbar, als zu fragen wäre, inwiefern sich die Moral eines Professionsangehörigen von der Moral eines jeden Menschen unterscheidet bzw. unterscheiden muss oder soll. Denn berufsspezifische, handlungsweisende und handlungsregelnde Deskriptionen mit normativen und normierenden Charakter existieren bereits als Dienstanweisungen, Schul- und Erziehungsgesetze etc. Hierin besteht die Einheitlichkeit der Sollensforderungen. Das Lehrerethos, das auch für die nichtregulierte Sphäre beruflichen Handelns relevant ist, ist wiederum nicht einheitlich (*Kap. 4.4*).

7.2 Werthaltungen und Ethos eines *guten* Lehrers

Die theoretische Implikation der gewonnenen Ergebnisse soll anhand des integrativen Ethosmodells (Abb. 48) erfolgen. Mit der vorliegenden Untersuchung wurde kein weiterer Versuch unternommen, das Lehrerehos in allen möglichen inhaltlichen Ausprägungsvarianten zu bestimmen. Diese Versuche wurden bereits getätigt (Kap. 4.3) und erwiesen sich in der Regel entweder als idealistisch oder von geringer praktischer Relevanz, obwohl sie zum Zeitpunkt ihres jeweiligen Entstehens durchaus auf der Höhe ihrer Zeit gewesen sein mochten.

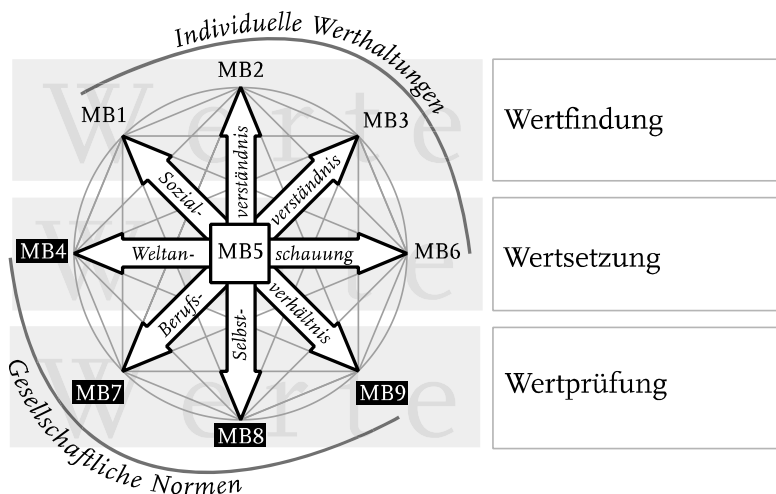


Abbildung 48: Integrationsmodell des pädagogischen Ethos (sensu SEMBILL 2000, siehe Kap. 4.5)

Das Problem jener Versuche lag insbesondere darin, dass es ihnen nicht ausreichend gelang, die Variabilität des Wertewandels zu beherrschen. Das integrative Ethosmodell trägt dem Umstand des Wertewandels Rechnung und berücksichtigt ihn nicht als eine Konstante, sondern via

Abbildung als zyklische Wertegenese *Wertfindung*, *Wertsetzung* und *Wertprüfung*. Dieser Zyklus ereignet sich seinerseits im Spannungsfeld zwischen den individuellen Wertpräferenzen (*Werthaltungen*) und den bereits in Normen gegossenen, gesellschaftlich gültigen Formen des menschlichen Miteinanders. Diese Flanke steht im Prinzip für das Selbstverständnis der Gesellschaft, welcher jemand kraft bestimmter Bedingungen als Sozios angehört. Und dieses Selbstverständnis besteht aus normativen Artefakten (*Bekundungen*, *Bekanntnisse*, *Gesetze*) betreffs eines angemessenen Handelns und Miteinanders. In diesem Spannungsfeld tendiert jedes detailliert ausformulierte Ethos in Richtung einer kultur-historischen Momentaufnahme, die so lange gilt, solange der angenommene gesellschaftliche Konsens besteht. Dieser Konstanz steht jedoch der Wertewandel entgegen.

Eine rigorose Reduktion des Ethosverständnisses als ein Bestimmungsgrund des Handelns wirkt zwar abstrahierend, die Möglichkeit einer Konkretisierung oder Ausformulierung eines Lehrerethos wird damit nicht unausführbar gemacht. Auch wird die theoretisch begründete Handlungsmächtigkeit und -relevanz des Ethos keineswegs geschmälert, im Gegenteil, denn das Ethos wirkt konzentrierter und gemäß seinem Potenzial polymorpher. Die Ausprägungen von *Ethoi* werden im Rahmen von vorgeschlagenen Dimensionen möglich. Aufgrund der vielen Verzweigungen, die im Schaubild mit Verbindungslinien zwischen den Merkmalsbereichen (*MB*) angezeigt werden, sind weitere Ethosdimensionen denkbar. Die hier gewählten Dimensionen besitzen allerdings die größte inhaltliche Distanz zueinander und werden zudem in der Lehrerethosdiskussion erörtert (*Kap. 4.5.3*).

Die grauen Flächen des Modells deuten auf die Gesamtheit aller infrage kommenden Werte für die Ausgestaltung der jeweiligen Ethosdimensionen, wodurch die Möglichkeit zur Beschreibung der Ethosausprägungen geschaffen wird. Diese Totalität der potenziellen Werte kann folglich als ein zunächst unverbindlicher Bausatz aufgefasst werden. Bei

dem vorgelegten Modell handelt es sich darum um ein Ethos-Strukturmodell, das unterschiedliche semantische Formen annehmen kann:

- (1) Mit der Auswahl, d.h. persönlichen Präferenz, wird ein Ethos in Anlehnung an ein bestimmtes individuelles Verständnis von einem *guten* Lehrer hinsichtlich berufsrelevanter Merkmalsbereiche (*MB 1 – MB 4*) orchestriert. Weil es sich zunächst aber um eine singuläre Sicht auf den *guten* Lehrer handelt, werden die individuell präferierten Werte aus mehreren berufsrelevanten Blickrichtungen beleuchtet und ggf. ausgerichtet.
- (2) Diese Aufgabe vollzieht sich z.T. schon bei der Wertsetzung, die nicht unabhängig von bestehenden kulturellen und bildungsrelevanten Rahmenbedingungen vonstattengeht (*MB 4*). Spätestens mit der Wertprüfung werden die präferierten Werte hinsichtlich weiterer Kontrollmomente inspiziert, z.B. im Zusammenhang mit professionellen und berufsethischen Fragen, zu tragender Verantwortung oder der Hinnehmbarkeit in der diskursiven Auseinandersetzung (*MB 7 – MB 9*). Hier entscheidet sich nun die nur konsensuell bestimmbare Frage nach dem *guten* Lehrer.

7.3 Desiderate und praktische Implikationen

Die vorliegende Arbeit versteht sich als ein Beitrag zur verstehenden Rekonstruktion realer Ausprägungsvarianten des Lehrerethos in Abgrenzung zu ausformulierten und idealistisch anmutenden Ethosbeschreibungen und im Zusammenhang mit der Frage nach dem *guten* Lehrer. Im Hinblick auf Vorzüge und Schwächen der Bearbeitung der Thematik in theoretischer wie empirischer Hinsicht können folgende Desiderate und praktische Implikationen formuliert werden:

- (1) Mit dem Laddering wurde eine Methode gewählt, die einen enormen Erhebungs- und Auswertungsaufwand nach sich zog. Dieser konnte insofern in Grenzen gehalten werden, als es sich um ein Hard-Laddering-Verfahren handelte. Im Falle der Lehrerbefragung (LB) liegt ein tendenziell limitierter Stichprobenumfang vor. Somit bergen diesbezügliche Ergebnisinterpretationen die Gefahr der Übergeneralisierung. Hier wäre eine größere Stichprobe wünschenswert gewesen.
- (2) Mit dem Laddering wird allerdings eine Menge Sprachmaterial gewonnen, das zu verdichten und zu kategorisieren ist. Grundsätzlich besteht dabei die Möglichkeit, entweder induktiv oder deduktiv bei der Kategorienbildung vorzugehen. Im vorliegenden Fall liegt eine induktive Vorgehensweise vor, die sehr nah an sprachliche Entäußerungen der Probanden angelehnt wurde. Mit der deduktiven Kategorienbildung gewönne man ggf. eine noch objektivere Sicht auf zu erwartende Äußerungen von Befragten.
- (3) Für noch tiefere Einsichten wäre außerdem ein Mixed-Methods-Ansatz geeignet, der sowohl auf qualitative als auch auf quantitative Methoden gestützt ist. Die hierarchischen Begründungsstrukturen, die mit Tiefeninterviews (z.B. Laddering) nachgebaut werden können, würden gemeinsam mit differentialpsychologischen Standardskalen (z.B. NEO-FFI) oder Werteskalen (z.B. Schwartz-Value-Survey) sicherlich einen vollständigeren Blick auf den Gegenstandsbereich ermöglichen.
- (4) Grundsätzlich wären zusätzliche empirische Studien vonnöten, die sich insbesondere mit dem Themenbereich Werthaltungen und Handeln auseinandersetzen. Zu fokussieren wäre dabei die handlungsbegründende und handlungsleitende Funktion von Werthaltungen. Um solche empirische Analysen insbesondere im Arbeitsalltag durchführen zu können, bedarf es solider beobachtungsbasierter Erhebungsmethoden.

- (5) Die Auseinandersetzung mit individuellen wie mit institutionellen Werthaltungen ermöglicht darüber hinaus mögliche Analysen von Binnendifferenzierungen bzw. beruflichen Subkulturen innerhalb der Berufsangehörigen oder ganzer Institutionen.
- (6) In der (*Handels-*)Lehrerbildung bietet die Auseinandersetzung mit Werthaltungen didaktische Anknüpfungsmöglichkeiten an subjektive Richtgrößen der beruflichen Betätigung.

Außerdem dient die Untersuchung und Aufdeckung bestehender individueller Wertpräferenzen der Reflexion von beruflichem Selbstkonzept und beruflichen Werten. Dadurch wird zusätzlich ein Abgleich mit idealtypischen Leitbildern und geforderten Professionsstandards erleichtert. Schließlich liefert die Werthaltungs- und Ethosdiskussion Anknüpfungspunkte für die Betrachtung berufsmoralischer Fragen.

Literatur

- ABBOTT, Lawrence (1958): Qualität und Wettbewerb. Ein Beitrag zur Wirtschaftstheorie. (C. H. Beck) München.
- ADORNO, Theodor W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit. (Suhrkamp) Frankfurt a. M.
- ALISCH, Lutz-Michael (1990): Einleitung: Professionalisierung und Professionswissen. In: ALISCH, Lutz-Michael, BAUMERT, Jürgen, BECK, Klaus (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. (Techn. Univ., Seminar für Soziologie und Sozialarbeitswiss., Abt. Sozialarbeitswiss.) Braunschweig, 9-76.
- ALLPORT, Gordon W. (1949): Persönlichkeit, Entwicklung und Erfassung der menschlichen Eigenart. (Klett) Stuttgart.
- ALLPORT, Gordon W., ODBERT, Henry S. (1936/1970): Trait-names. A psychological study. (Psychological Review Comp.) Princeton, NJ.
- ALTHOF, Wolfgang, OSER, Fritz K. (1998): Zusammenhänge zwischen Ethosdimensionen und Niveau der moralischen Urteilskompetenz. In: OSER, Fritz K. (1998): Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen. (Leske + Budrich) Opladen, 153-180.
- ANDERSON, Norman H. (1968): Likeableness ratings of 555 personality-trait words. In: Journal of Personality and Social Psychology, 9(3), 272-279.
- ANDRESEN, Maike (2003): Corporate Universities als Instrument des Strategischen Managements von Person, Gruppe und Organisation - Eine Systematisierung aus strukturtheoretischer und radikal konstruktivistischer Perspektive. (Lang) Frankfurt a.M.
- ANZENBACHER, Arno (1992): Einführung in die Ethik. (Patmos) Düsseldorf.
- APEL, Karl-Otto (1988): Diskurs und Verantwortung. Das Problem des Übergangs zur postkonventionellen Moral. (Suhrkamp) Frankfurt a.M.

- ARISTOTELES (2006): Nikomachische Ethik. (Rowohlt) Reinbek bei Hamburg.
- ARONSON, Elliot, WILSON, Timothy D., AKERT, Robin M. (2008): Sozialpsychologie. (Pearson) München, Boston, San Francisco u.a.
- ASENDORPF, Jens (2007): Psychologie der Persönlichkeit. 4. Auflage. (Springer) Heidelberg.
- ATKINSON, John W. (1975): Einführung in die Motivationsforschung. (Klett) Stuttgart.
- AURIFEILLE, Jacques-Marie, VALETTE-FLORENCE, Pierre (1995): Determination of the dominant means-end chains: A constrained clustering approach. In: *International Journal of Research in Marketing*, 12(3), 267-278.
- AURIN, Kurt (1990): Strukturelemente und Merkmale guter Schulen – Worauf beruht ihre Qualität? In: AURIN, Kurt (Hrsg.): *Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit?* (Klinkhardt) Bad Heilbrunn/Obb., 64-87.
- AURIN, Kurt (Hrsg.) (1993): *Auffassungen von Schule und pädagogischer Konsens.* (M & P) Stuttgart.
- AURIN, Kurt, MAURER, Martina (1990): Das Lehrerethos bedarf der Aufhellung durch empirisch-analytische Untersuchung. In: *Die Deutsche Schule*, 82(1), 31-36.
- AVENARIUS, Hermann (2001): *Einführung in das Schulrecht.* (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) Darmstadt.
- BACKHAUS, Klaus, ERICHSON, Bernd, PLINKE, Wulff, WEIBER, Rolf (2006): *Multivariate Analyseverfahren. Eine anwendungsorientierte Einführung.* 11. Auflage. (Springer) Berlin, Heidelberg, New York.
- BAIER, Kurt (1974): *Der Standpunkt der Moral. Eine rationale Grundlegung der Ethik.* (Patmos-Verlag) Düsseldorf.
- BALLAUFF, Theodor (1985): *Lehrer sein einst und jetzt. Auf der Suche nach dem verlorenen Lehrer.* (Neue Deutsche Schule) Essen.
- BALL-ROKEACH, Sandra J., LOGES, William E. (1994): *Choosing Equality: The Correspondence Between Attitudes About Race and the Value of Equality.* In: *Journal of Social Issues*, 50(4), 9-18.
- BAUER, Karl-Oswald (2000a): *Konzepte pädagogischer Professionalität und ihre Bedeutung für die Lehreraarbeit.* In: BASTIAN, Johannes, HELSPER, Werner, REH, Sabine, SCHELLE, Carla (Hrsg.): *Professionalisierung im Lehrerberuf.*

- Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. (Leske + Budrich) Opladen, 55-72.
- BAUER, Karl-Oswald (2000b): Pädagoge – Profession oder Nebenbeschäftigung. In: JAUMANN-GRAUMANN, Olga, KÖHNLEIN, Walter (Hrsg.): Lehrerprofessionalität - Lehrerprofessionalisierung. (Klinkhardt) Bad Heilbrunn/Obb., 25-44.
- BAUER, Karl-Oswald (2002): Kompetenzprofil: LehrerIn. In: OTTO, Hans-Uwe, RAUSCHENBACH, Thomas, VOGEL, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. (Leske + Budrich) Opladen, 49-63.
- BAUER, Karl-Oswald (2005): Pädagogische Basiskompetenzen. Theorie und Training. (Juventa) Weinheim, München.
- BAUER, Karl-Oswald (2008): Lehrerinteraktion und -kooperation. In: HELSPER, Werner, BÖHME, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. 2. durchgesehene und erweiterte Auflage. (VS) Wiesbaden, 839-856.
- BAUER, Karl-Oswald (2009): Professionelles Selbst und Evaluation. In: BAUER, Karl-Oswald, LOGEMANN, Niels (Hrsg.): Kompetenzmodelle und Unterrichtsentwicklung. (Klinkhardt) Bad Heilbrunn, 75-112.
- BAUER, Karl-Oswald, KOPKA, Andreas, BRINDT, Stefan (1996): Pädagogische Professionalität und Lehrarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewußtsein. (Juventa) Weinheim, München.
- BAUER, Marion (2007): Zum Berufsethos von Hauptschullehrer/innen und dessen Zusammenhang mit dem Kollegium. (Dr. Kovač) Hamburg.
- BAUMERT, Jürgen, KUNTER, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9(4), 469-521.
- BAUMERT, Jürgen, KUNTER, Mareike (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: BAUMERT, Jürgen, KUNTER, Mareike, BLUM, Werner, KLUSMANN, Uta, KRAUSS, Stefan, NEUBRAND, Michael (Hrsg.): Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. (Waxmann) Münster, New York, München u.a., 29-53.
- BAUMERT, Jürgen, KUNTER, Mareike, BLUM, Werner, KLUSMANN, Uta, KRAUSS, Stefan, NEUBRAND, Michael (2011): Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (COACTIV) – Ein Forschungsprogramm. In: BAUMERT, Jürgen, KUNTER, Mareike, BLUM, Werner, KLUSMANN,

- Uta, KRAUSS, Stefan, NEUBRAND, Michael (Hrsg.): Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. (Waxmann) Münster, New York, München u.a., 7-25.
- BAYERTZ, Kurt (1995): Eine kurze Geschichte der Herkunft der Verantwortung des Problems. In: BAYERTZ, Kurt (Hrsg.): Verantwortung. Prinzip oder Problem? (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) Darmstadt, 3-71.
- BayEUG (2000): Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000. <http://www.gesetze-bayern.de/jportal/portal/page/bsbayprod.phtml?showdoccase=1&doc.id=jlr-EUGBY2000rahmen&doc.part=X&st=lr>, Stand: 30.10.2012.
- BECK, Klaus (2000): Die Moral von Kaufleuten. Über die Urteilsleistungen und deren Beeinflussung durch Berufsausbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 46(3), 349-372.
- BECK, Klaus (2008): Zur inhaltlichen Bestimmung berufsmoralischer Kompetenz. Zwei ethische Thesen und einige ihrer Folgen. In: MÜNK, Dieter, BREUER, Klaus, DEIBINGER, Thomas (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Probleme und Perspektiven aus nationaler und internationaler Sicht. Neue Forschungsbeiträge aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. (Barbara Budrich) Opladen, Farmington Hills, 41-60.
- BECK, Klaus (2009): Strategien empirischer Forschung zur Professionalität von Lehrpersonen – Ein kritischer Blick aus methodologischer Sicht. In: ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, Olga, BECK, Klaus, SEMBILL, Detlef, NICKOLAUS, Reinhold, MULDER, Regina (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. (Beltz) Weinheim, Basel, 237-248.
- BECK, Klaus (2010): Moralisches Lernen – selbstorganisiert? Zur Förderung der Urteilskompetenz in „offenen“ Lernumgebungen. In: SEIFRIED, Jürgen, WUTTKE, Eveline, NICKOLAUS, Reinhold, SLOANE, Peter F. E. (Hrsg.): Lehr-Lern-Forschung in der kaufmännischen Berufsbildung – Ergebnisse und Gestaltungsaufgaben (ZBW Beiheft 23). (Franz Steiner) Stuttgart, 137-154.
- BECKER, Peter (2001): Persönlichkeit von Lehrern und Schülern: Seelische Gesundheit, Verhaltenskontrolle und damit zusammenhängende Eigenschaften. In: ROTH, Leo (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. (Oldenbourg) München, 166-183.

- BECKMANN, Jürgen, HECKHAUSEN, Heinz (2006): Motivation durch Erwartung und Anreiz. In: HECKHAUSEN, Jutta, HECKHAUSEN, Heinz (Hrsg.): Motivati-on und Handeln. 3. Auflage. (Springer) Heidelberg, 105-142.
- BENNER, Dietrich (1986): Pädagogisches Wissen und pädagogisches Ethos. In: Vierteljahrsschrift für die wissenschaftliche Pädagogik, 62(1), 507-518.
- BENTHAM, Jeremy (1789): An introduction to the principles of morals and legisla-tion. (Printed for T. Payne, and Son) London.
- BERLINER, David C. (1987): Ways of Thinking About Students and Classrooms by More and Less Experienced Teachers. In: CALDERHEAD, James (Hrsg.): Ex-ploring Teachers' Thinking. (Cassell) London, 60-83.
- BERLINER, David C. (2001): Learning about and learning from expert teachers. In: Educational Research, 35(5), 463-482.
- BESSER, Michael, KRAUSS, Stefan (2009): Zur Professionalität als Expertise. In: ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, Olga, BECK, Klaus, SEMBILL, Detlef, NICKOLAUS, Reinhold, MULDER, Regina (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Ge-nese, Wirkungen und ihre Messung. (Beltz) Weinheim, Basel, 71-82.
- BEYER, Klaus (2006): Werteeerziehungskompetenz: eine vernachlässigte Lehrer-kompetenz. In: PLÖGER, Wilfried (Hrsg.): Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? (Schöningh) Paderborn, München, Wien u.a., 95-131.
- BILSKY, Wolfgang, SCHWARTZ, Shalom H. (1994): Values and Personality. In: European Journal of Personality, 8(3), 163-181.
- BLANKE, Ingrid (1994): Zur Berufsethik des Lehrers im historischen Wandel. In: FISCHER, Hans-Joachim, LIPPKE, Wolfgang, SCHWERDT, Dirk (Hrsg.): Ethos und Kulturauftrag des Lehrers. Festschrift für Wolfgang Hinrichs. (Lang) Frankfurt a. M., Berlin, Bern u.a., 86-97.
- BLOOM, Benjamin S., ENGELHART, Max D., FURST, Edward J., HILL, Walker H., KRATHWOHL, David R. (1968a): Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain. (David McKay) New York.
- BLOOM, Benjamin S., KRATHWOHL, David R., MASIA, Bertram B. (1968b): Taxon-omy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain. (David McKay) New York.
- BLUME, Thomas (2003a): Ethos. In: REHFUS, Wulff D. (Hrsg.): Handwörterbuch Philosophie. (Vandenhoeck & Ruprecht) Göttingen, 344.

- BLUME, Thomas (2003b): Phänomenologie. In: REHFUS, Wulff D. (Hrsg.): Handwörterbuch Philosophie. (Vandenhoeck & Ruprecht) Göttingen, 531-535.
- BLUMER, Herbert (1969): Symbolic Interactionism. Perspective and Method. (Prentice-Hall) Englewood Cliffs, New Jersey.
- BLUMER, Herbert (1973): Der Methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In: ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie. (Rowohlt) Reinbek bei Hamburg, 80-146.
- BOCKEN, Inigo (2006): Gut /das Gute. In: WILS, Jean-Pierre, HÜBENTHAL, Christoph (Hrsg.): Lexikon der Ethik. (Schöningh) Paderborn, München, Wien u.a., 142-148.
- BÖHM, Winfried (1980): Das „Bild“ des Lehrers im Wandel der Geschichte. In: GRÖSCHEL, Hans (Hrsg.): Die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit. (Ehrentwert) München, 9-22.
- BÖNSCH, Manfred (1980): Der Lehrer als Organisator von Lernprozessen. In: GRÖSCHEL, Hans (Hrsg.): Die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit. (Ehrentwert) München, 62-78.
- BÖNSCH, Manfred (2001): Das Lehrer/in-Schüler/in-Verhältnis. In: ROTH, Leo (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. (Oldenburg) München, 885-902.
- BÖNSCH, Manfred (2011): Der Lehrer als Vorbild. In: Wirtschaft und Erziehung, 63(3), 68-72.
- BORICH, Gary D., KLINZING, Hans G. (1987): Paradigmen der Lehreffektivitätsforschung und ihr Einfluß auf die Auffassung von effektivem Unterricht. In: Unterrichtswissenschaft, 15(1), 90-111.
- BOSEL, Hartmut (2004): Systeme, Dynamik, Simulation. Modellbildung, Analyse und Simulation komplexer Systeme. (Books on Demand) Norderstedt.
- BOTSCHEN, Günther, THELEN, Eva M., PIETERS, Rik (1999): Using means-end structures for benefit segmentation. An application to services. In: European Journal of Marketing, 33 (1/2), 38-58.
- BREITSAMETER, Christof (2009): Individualisierte Perfektion. Vom Wert der Werte. (Ferdinand Schöningh) Paderborn, München, Wien u.a.

- BRENN, Hubert (1989): Die Unterrichtsbeurteilung des Lehrers, eine bedeutsame Aufgabe im Hinblick auf seinen Erziehungsauftrag. In: BAUERLE, Siegfried (Hrsg.): Der gute Lehrer. Empfehlungen für den Umgang mit Schülern, Eltern und Kollegen. (J. B. Metzlerschen Verlagsbuchhandlung) Stuttgart, 176-200.
- BREZINKA, Wolfgang (1988): Die Lehrer und ihre Berufsmoral. In: Pädagogische Rundschau, 42(5), 541-563.
- BREZINKA, Wolfgang (1990): Die Tätigkeit der Lehrer erfordert eine verbindliche Berufsmoral. In: Die Deutsche Schule, 82(1), 17-21.
- BREZINKA, Wolfgang (1993): Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. Beiträge zur Praktischen Pädagogik. 3. verbesserte und erweiterte Auflage. (Ernst Reinhardt) München, Basel.
- BROMME, Rainer, HAAG, Ludwig (2008): Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In: HELSPER, Werner, BÖHME, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. 2. durchgesehene und erweiterte Auflage. (VS) Wiesbaden, 803-819.
- BROMME, Rainer, RHEINBERG, Falko, MINSEL, Beate, WINTELER, Adi, WEIDENMANN, Bernd (2006): Die Erziehenden und Lehrenden. In: KRAPP, Andreas, WEIDENMANN, Bernd (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. 5. vollständig überarbeitete Auflage. (Beltz) Weinheim, 269-355.
- BROPHY, Jere E., GOOD, Thomas L. (1976): Die Lehrer-Schüler-Interaktion. (Urban & Schwarzenberg) München.
- BROSIUS, Felix (1998): SPSS 8. Professionelle Statistik unter Windows. (mitp) Bonn.
- BROSIUS, Felix (2011): SPSS 19. (mitp) Heidelberg, München, Landsberg u.a.
- BUER, Jürgen van, WAGNER, Cornelia (2009): Qualitätsentwicklung von Schule – Warum ein Handbuch zu einer wünschbaren Entwicklung? In: BUER, Jürgen van, WAGNER, Cornelia (Hrsg.): Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch. 2. Auflage. (Peter Lang) Frankfurt a. M., 11-20.
- BÜHL, Achim, ZÖFEL, Peter (2005): SPSS 12. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows. 9. Auflage. (Pearson) München.
- BÜHNER, Markus (2011): Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. 3. aktualisierte Auflage (Pearson) München.
- CAMPBELL, Elizabeth (2003): The Ethical Teacher. (Open University Press) Maidenhead, Philadelphia.

- CAMPBELL, Jim, KYRIAKIDES, Leonidas, MUIJS, Daniel, ROBINSON, Wendy (2004): *Assessing Teacher Effectiveness. Developing a differentiated model.* (RoutledgeFalmer) London, New York.
- CANTRIL, Hadley (1965): *The Patterns of Human Concerns.* (Rutgers University Press) New Brunswick, New Jersey.
- CARLSBURG, Gerd-Bodo von, HEYDER, Sabine (2005): Der „gute“ Lehrer: Impressionen zur Lehrerpersönlichkeit als tragender Determinante der Lehrer-Schüler-Beziehung. Eine Alltags-Studie. In: CARLSBURG, Gerd-Bodo von, HEITGER, Mariam (Hrsg.): *Der Lehrer – ein (un)möglicher Beruf.* (Lang) Frankfurt a. M., Berlin, Bern u.a., 153-170.
- CASELMANN, Christian (1963): Förderung und Hemmung der Schüler durch ihren Lehrer. In: STRUNZ, Kurt (Hrsg.): *Pädagogisch-psychologische Praxis an höheren Schulen. Förderung und Entstörung der geistigen und sittlichen Bildungsamkeit unserer Zehn- bis Zwanzigjährigen.* (Reinhardt) München, Basel, 435-456.
- CATELL, Raymod B. (1966): *The Scientific Analysis of Personality.* (Aldine) Chicago.
- CLAEYS, Cor, SWINNEN, A., VANDEN ABEELE, Piet (1995): Consumers' means-end chains for „think“ and „feel“ products. In: *International Journal of Research in Marketing*, 12(3), 193-208.
- CLOER, Ernst (2000): GymnasiallehrerInnen im Urteil heutiger StudentInnen. (Auch) ein Beitrag zum Konzept des „Meisterlehrers“. In: CLOER, Ernst, KLIKA, Dorle, KUNERT, Hubertus (Hrsg.): *Welche Lehrer braucht das Land?* (Juventa) Weinheim, München, 104-125.
- CLOER, Ernst, KLIKA, Dorle, KUNERT, Hubertus (2000): LehrerInnen(aus)bildung zwischen alten und neuen (ungelösten) Fragen. Konturen des aktuellen Problemstandes. In: CLOER, Ernst, KLIKA, Dorle, KUNERT, Hubertus (Hrsg.): *Welche Lehrer braucht das Land?* (Juventa) Weinheim, München, 13-58.
- COHEN, Joel B., WARLOP, Luk (2001): A Motivational Perspective on Means-End Chains. In: REYNOLDS, Thomas J., OLSON, Jerry C. (Hrsg.): *Understanding Consumer Decision Making. The Means-End Approach to Marketing and Advertising Strategy.* (LEA) Mahwah, New Jersey, London, 389-412.
- COHEN, Jakob (1977): *Statistical power analysis for the behavioral sciences.* 2. Auflage. (LEA) New Jersey.

- COLBY, Anne, KOHLBERG, Lawrence (1987): *The Measurement of Moral Judgment. Volume I: Theoretical Foundations and Research Validation.* (Cambridge University Press) Cambridge, London, New York u.a.
- COLEMAN, James S. (1966): *Equality of Educational Opportunity.* (U.S. Government Printing Office) Washington D.C.
- COMBE, Arno, HELSPER, Werner (1996): *Einleitung: Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen.* In: COMBE, Arno, HELSPER, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns.* (Suhrkamp) Frankfurt a.M., 9-48.
- COMBE, Arno, HELSPER, Werner (2002): *Professionalität.* In: OTTO, Hans-Uwe, RAUSCHENBACH, Thomas, VOGEL, Peter (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz.* (Leske + Budrich) Opladen, 29-48.
- CURCIO, Gian-Paolo (2008): *Verantwortungsmotivation zwischen Moralität und Gerechtigkeit. Eine empirische Untersuchung zum Entscheidungsverhalten von militärischen Führungskräften.* (Waxmann) Münster.
- CZERWENKA, Kurt, NÖLLE, Karin (2000): *Probleme des Erwerbs professioneller Kompetenz im Kontext universitärer Lehrerbildung.* In: JAUMANN-GRAUMANN, Olga, KÖHNLEIN, Walter (Hrsg.): *Lehrerprofessionalität - Lehrerprofessionalisierung.* (Klinkhardt) Bad Heilbrunn/Obb., 67-77.
- DEWE, Bernd, FERCHHOFF, Wilfried, RADTKE, Frank-Olaf (1990): *Die opake Wissensbasis pädagogischen Handelns – Einsichten aus der Verschränkung von Wissensverwendungsforschung und Professionalisierungstheorie.* In: ALISCH, Lutz-Michael, BAUMERT, Jürgen, BECK, Klaus (Hrsg.): *Professionswissen und Professionalisierung.* (Techn. Univ., Seminar für Soziologie und Sozialarbeitswiss., Abt. Sozialarbeitswiss.) Braunschweig, 291-320.
- DEWE, Bernd, FERCHHOFF, Wilfried, RADTKE, Frank-Olaf (1992a): *Einleitung. Auf dem Wege zu einer aufgabenorientierten Professionstheorie pädagogischen Handelns.* In: DEWE, Bernd, FERCHHOFF, Wilfried, RADTKE, Frank-Olaf (Hrsg.): *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern.* (Leske + Budrich) Opladen, 7-20.
- DEWE, Bernd, FERCHHOFF, Wilfried, RADTKE, Frank-Olaf (1992b): *Das „Professionswissen“ von Pädagogen.* In: DEWE, Bernd, FERCHHOFF, Wilfried, RADTKE, Frank-Olaf (Hrsg.): *Erziehen als Profession. Zur Logik professio-*

- nellen Handelns in pädagogischen Feldern. (Leske + Budrich) Opladen, 70-102.
- DGfE (2003): Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik. http://www.bwp-dgfe.de/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=uploads/media/Basiscurriculum_BWP_040202.pdf&t=1253023495&hash=335d6f40b264fa3c5ad253a657cc7f26, Stand: 15.10.2010.
- DIESTERWEG, Adolph (1844/1958): Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. (Schöningh) Paderborn.
- DIETERICH, Rainer (1983): Lehrereigenschaften und ihre erzieherische Bedeutung. In: DIETERICH, Rainer, ELBING, Eberhard, PEAGITSCH, Igrid, RITSCHER, Hans (Hrsg.): Psychologie der Lehrerpersönlichkeit. (Reinhardt) München, Basel, 24-58.
- DIKOW, Joachim (1985): Gibt es ein Ethos des Lehrers der literaturwissenschaftlichen Fächer? – Elemente der Diskussion in der Arbeitsgruppe. In: DIKOW, Joachim (Hrsg.): Vom Ethos des Lehrers. (Aschendorff) Münster, 75-79.
- DILTHEY, Wilhelm (1968): Gesammelte Schriften. Band V. 5. Auflage. (Teubner/Vandenhoeck & Ruprecht) Stuttgart, Göttingen.
- DITTON, Hartmut (2009): Schulqualität – Modelle zwischen Konstruktion, empirischen Befunden und Implementierung. In: BUER, Jürgen van, WAGNER, Cornelia (Hrsg.): Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch. 2. Auflage. (Peter Lang) Frankfurt a.M., 83-92.
- DÖRING, Klaus W. (1990): Berufsethos, Lehrerverhalten und wissenschaftlicher Referenzrahmen. In: Die Deutsche Schule, 82(1), 10-16.
- DÖRING, Woldemar O. (1929): Pädagogische Psychologie. (Zickfeldt) Osterwieck am Harz.
- DÖRNER, Dietrich, KAMINSKI, Gerhard (1988): Handeln – Problemlösen – Entscheiden. In: IMMELMANN, Klaus, SCHERER, Klaus R., VOGEL, Christian, SCHMOOCK, Peter (Hrsg.): Psychobiologie. Grundlagen des Verhaltens. (Fischer) Stuttgart, New York, 375-414.
- DOSTOJEWSKIJ, Fjodor M. (2003): Die Brüder Karamasow. (DTV) München.
- DPhV (2012): Positionen. <http://www.dphv.de/index.php?id=13>, Stand: 30.10.2012.

- DRÖGE, Kai (2003): Wissen – Ethos – Markt. Professionelles Handeln und das Leistungsprinzip. In: MIEG, Harald A., PFADENHAUER, Michaela (Hrsg.): Professionelle Leistung – Professional Performance. Positionen der Professionssoziologie. (UVK) Konstanz, 249-266.
- DUBS, Rolf (2008): Lehrerbildung zwischen Theorie und Praxis. In: LANKES, Eva-Maria (Hrsg.): Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung. (Waxmann) Münster, New York, München u.a., 11-28.
- DUBS, Rolf (2009): Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht. (Franz Steiner) Stuttgart.
- EBKE, Hartmut, KLIEMANN, Peter (2006): Perspektiven der Lehrerbildung. Reflexion aus der Arbeit eines Staatlichen Seminars für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasien). In: SCHWEITZER, Friedrich, GRUNDER, Hans-Ulrich (Hrsg.): Gemeinschaft – Ethos – Schule. Eine Praxisnahe Einführung für Ausbildung und Fortbildung. (Beltz) Weinheim, Basel, 148-168.
- ECKERLE, Gudrun, KRAAK, Bernhard (1979): Wertfindung und Wertprüfung mit Hilfe theoretisch begründeter Folgenerwartungen. In: KLAGES, Helmut, KMIECIAK, Peter (Hrsg.): Wertwandel und gesellschaftlicher Wandel. (Campus) Frankfurt a. M., New York, 530-538.
- ENGELMEYER, Otto (1977): Einführung in die Wertpsychologie. (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) Darmstadt.
- ENGFER, Dietmar (1999): Werteerziehung im öffentlichen Schulwesen? Zwischen Ideologie und Desorientierung. (LIT) Münster.
- ERICKSON, Harley E. (1954): A Factorial Study of Teaching Ability. In: The Journal of Experimental Education, 23(1), 1-39.
- ERNST, Hans (2001): Das Berufsethos des Lehrers. Diskussionsgrundlagen und Regeln edukativer und re-edukativer Schulentwicklung. (Books on Demand) Norderstedt.
- ERPENBECK, John (2010): Werte als Kompetenzkerne. In: SCHWEIZER, Gerd, MÜLLER, Ulrich, ADAM, Thomas (Hrsg.): Werte und Werte im Bildungsmanagement. Nachhaltigkeit – Ethik – Bildungscontrolling. (Bertelsmann) Bielefeld, 41-66.
- FAUSER, Peter (1992): Sokratisch professionell? In: Friedrichs Jahresheft X, 115.
- FAUSER, Peter (1996): Ist Erziehung sittlich erlaubt? In: Neue Sammlung, 36(4), 517-530.

- FEES, Konrad (2000): Werte und Bildung. Wertorientierung im Pluralismus als Problem für Erziehung und Unterricht. (Leske + Budrich) Opladen.
- FELBIGER, Johann I. von (1900/1915): Eigenschaften, Wissenschaften und Bezeigen rechtschaffener Schulleute. 4. Auflage. (Schöningh) Paderborn.
- FELLSCHES, Josef (2009): Werte und Normen, Tugenden und Regeln. In: MOKROSCH, Reinhold, REGENBOGEN, Arnim (Hrsg.): Werte-Erziehung und Schule. Ein Handbuch für Unterrichtende. (Vandenhoeck & Ruprecht) Göttingen, 118-125.
- FEND, Helmut (1990): Bilanz der empirischen Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 36(5), 687-709.
- FEND, Helmut (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. (VS Verlag) Wiesbaden.
- FENSTERMACHER, Gary D., RICHARDSON, Virginia (2005): On Making Determinations of Quality in Teaching. In: Teachers College Record, 107(1), 186-213.
- FISCHER, Hans-Joachim (1994): Zum Berufsethos des Lehrers in der Grundschule. In: FISCHER, Hans-Joachim, LIPPKE, Wolfgang, SCHWERDT, Dirk (Hrsg.): Ethos und Kulturauftrag des Lehrers. Festschrift für Wolfgang Hinrichs. (Lang) Frankfurt a. M., Berlin, Bern u.a., 125-134.
- FISCHER, Johannes, GRUDEN, Stefan, IMHOF, Esther, STRUB, Jean-Daniel (2007): Grundkurs Ethik. Grundbegriffe philosophischer und theologischer Ethik. (Kohlhammer) Stuttgart.
- FLEISS, Joseph L. (1981): Balanced Incomplete Block Designs for Inter-Rater Reliability Studies. In: Applied Psychological Measurement, 5(1), 105-112.
- FLITNER, Wilhelm (1979): Ist Erziehung sittlich erlaubt? In: Zeitschrift für Pädagogik, 25(4), 499-504.
- FOLKE, Werner (2002): Vom Wert der Werte. Die Tauglichkeit des Wertbegriffs als Orientierung gebende Kategorie menschlicher Lebensführung. Eine Studie aus evangelischer Perspektive. (LIT) Münster, Hamburg, London.
- FORSCHNER, Maximilian (2002): Das Gute. In: HÖFFE, Otfried (Hrsg.): Lexikon der Ethik. 6. Auflage. (C. H. Beck) München, 108-110.
- FRIEDE, Christian (1996): Diagnostik. In: KAISER, Franz-Josef, PÄTZOLD, Günter (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2. Auflage. (Klinkhardt) Bad Heilbrunn, 217-218.

- FRIEDEBURG, Ludwig von (1989): *Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch.* (Suhrkamp) Frankfurt a.M.
- FRITZ, Alexis (2009): *Der naturalistische Fehlschluss. Das Ende eines Knock-Out Arguments.* (Herder) Freiburg, Wien.
- FROMM, Martin (2002): Was sind Repertory Grid Methoden? In: KÖNIG, Eckard, ZEDLER, Peter (Hrsg.): *Qualitative Forschung. 2. Auflage.* (Beltz) Weinheim, Basel, 195-211.
- FUEST, Gerhard (1985): *Lehrerbildung als Beitrag zur Heranbildung eines Lehretos – Elemente der Diskussion in der Arbeitsgruppe.* In: DIKOW, Joachim (Hrsg.): *Vom Ethos des Lehrers.* (Aschendorff) Münster, 64-65.
- GADAMER, Hans-Georg (1989): *Ethos und Logos.* In: HOFMANN, Rupert, JANTZEN, Jörg, OTTMANN, Henning (Hrsg.): *ΑΝΟΔΟΣ.* Festschrift für Helmut Kuhn. (VHC) Weinheim, 23-34.
- GAGNÉ, Robert M. (1965): *The Conditions of Learning.* (Holt, Rinehart and Winston) New York, Chicago, San Francisco u.a.
- GALILÄER, Lutz (2005): *Pädagogische Qualität. Perspektiven der Qualitätsdiskussion über Schule, Soziale Arbeit und Erwachsenenbildung.* (Juventa) Weinheim, München.
- GEBHARDT, Jürgen (1989): *Die Werte. Zum Ursprung eines Schlüsselbegriffs der politisch-sozialen Sprache der Gegenwart in der deutschen Philosophie des späten 19. Jahrhunderts.* In: HOFMANN, Rupert, JANTZEN, Jörg, OTTMANN, Henning (Hrsg.): *ΑΝΟΔΟΣ.* Festschrift für Helmut Kuhn. (VHC) Weinheim, 35-54.
- GEHLEN, Arnold (1962): *Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt.* 7. Auflage. (Athenäum) Frankfurt a.M., Bonn.
- GEHRMANN, Axel (2003): *Der professionelle Lehrer. Muster der Begründung – Empirische Rekonstruktion.* (Leske + Budrich) Opladen.
- GENGLER, Charles E., KLENOSKY, David B., MULVEY, Michael S. (1995): *Improving the graphic representation of means-end results.* In: *International Journal of Research in Marketing*, 12(3), 245-256.
- GIESECKE, Hermann (1985): *Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule.* (Klett-Cotta) Stuttgart.
- GIESECKE, Hermann (1986): *Was ist des Pädagogen Profession? Ein Versuch über pädagogisches Handeln.* In: *Neue Sammlung*, 26(2), 205-215.

- GIESECKE, Hermann (1990): Die Berufsethik des Lehrers ist seine Professionalität. In: Die Deutsche Schule, 82(1), 21-24.
- GIESECKE, Hermann (1997): Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes. (Juventa) Weinheim, München.
- GIESECKE, Hermann (2001): Was Lehrer leisten. Portrait eines schwierigen Berufes. (Juventa) Weinheim, München.
- GIESECKE, Hermann (2003): Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. 8. Auflage. (Juventa) Weinheim, Basel.
- GIESECKE, Hermann (2005): Wie lernt man Werte? Grundlagen der Sozialerziehung. (Juventa) Weinheim, München.
- GIESECKE, Wiltrud (2001): Profession und Professionalität mit interdisziplinären Rückbezügen. In: ROTH, Leo (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. (Oldenburg) München, 1234-1248.
- GLÄSER-ZIKUDA, Michaela (2005): Zum Ertrag Qualitativer Inhaltsanalyse in Pädagogik und Psychologie. In: MAYRING, Philipp, GLÄSER-ZIKUDA, Michaela (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. (Beltz) Weinheim, Basel, 286-296.
- GLÖCKEL, Hans (1994): Bedarf die Pädagogik der ethischen Selbstverpflichtung – ein „Hippokratischer Eid“ für Lehrer? In: FISCHER, Hans-Joachim, LIPPKE, Wolfgang, SCHWERDT, Dirk (Hrsg.): Ethos und Kulturauftrag des Lehrers. Festschrift für Wolfgang Hinrichs. (Lang) Frankfurt a. M., Berlin, Bern u.a., 64-74.
- GÖBEL, Elisabeth (1998): Theorie und Gestaltung der Selbstorganisation. (Duncker & Humblot) Berlin.
- GÖNNHEIMER, Stefan (2002): Schule und Verantwortung. (Peter Lang) Frankfurt a.M., Berlin, Bern u.a.
- GÖBLING, Hans J. (2000): Ethos und Kompetenz. Zur Begründung pädagogischer Urteilskraft im Horizont traditioneller und aktueller Vernunftethik. (Deutscher Studien Verlag) Weinheim.
- GOFFMAN, Erving (1973): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. 2. Auflage (R. Piper) München.
- GOWAN, John C. (1958): Intercorrelations and Factor Analysis of Tests Given to Teaching Candidates. In: Journal of Experimental Education, 27(1), 1-22.

- GRAF, Ferdinand, VOGELBACHER, Bernhard (2001): Lehrer/Lehrerin. In: ROTH, Leo (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. (Oldenburg) München, 1141-1157.
- GRAUMANN, Carl F. (1974): Lehrerpersönlichkeit. In: WEINERT, Franz E., GRAUMANN, Carl F., HECKHAUSEN, Heinz, HOFER, Manfred (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Band 1. (Fischer) Frankfurt a.M., 497-502.
- GRAUMANN, Carl F., WILLIG, Rolf (1983): Wert, Wertung, Werthaltung. In: THOMAE, Hans (Hrsg.): Theorien und Formen der Motivation. (Hogrefe) Göttingen, Toronto, Zürich, 312-396.
- GREEN, Thomas F. (1971/1998): The Activities of Teaching. (EIP) Troy, N.Y.
- GROEBEN, Norbert, SCHEELE, Brigitte (1977): Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Paradigmenwechsel vom behavioralen zum epistemologischen Menschenbild. (Steinkopff) Darmstadt.
- GROEBEN, Norbert, WAHL, Diethelm, SCHLEE, Jörg, SCHEELE, Brigitte (1988): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. (Francke) Tübingen.
- GRÖSCHEL, Hans (1980): Forderungen und Wünsche an die Lehrerpersönlichkeit. Das Bild des Lehrers in der dienstlichen Beurteilung, in den Aussagen von Schülern und in der Meinung von Eltern. In: GRÖSCHEL, Hans (Hrsg.): Die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit. (Ehrenwirt) München, 105-114.
- GRUNDER, Hans-Ulrich (2006): Schulentwicklung und Schulethos. In: SCHWEITZER, Friedrich, GRUNDER, Hans-Ulrich (Hrsg.): Gemeinschaft – Ethos – Schule. Eine Praxisnahe Einführung für Ausbildung und Fortbildung. (Beltz) Weinheim, Basel, 31-58.
- GRUNERT, Klaus G., GRUNERT, Suzanne C. (1995): Measuring subjective meaning structures by the laddering method: Theoretical considerations and methodological problems. In: International Journal of Research in Marketing, 12(3), 209-225.
- GRUNERT, Klaus G., BECKMANN, Suzanne C., SØRENSEN, Elin (2001): Means-End Chains and Laddering: An Inventory of Problems and an Agenda for Research. In: REYNOLDS, Thomas J., OLSON, Jerry C. (Hrsg.): Understanding Consumer Decision Making. The Means-End Approach to Marketing and Advertising Strategy. (LEA) Mahwah, New Jersey, London, 63-90.

- GUDJONS, Herbert (2000): Belastungen und neue Anforderungen – Aspekte der Diskussion um Lehrer und Lehrerinnen in den 80er und 90er Jahren. In: BASTIAN, Johannes, HELSPER, Werner, REH, Sabine, SCHELLE, Carla (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. (Leske + Budrich) Opladen, 33-51.
- GÜNZLER, Claus (1988): Zur ethischen Dimension erzieherischer Leitorientierungen. Grundsatzprobleme und Gegenwartsaspekte am Beispiel der Lebens- und Weltbejahung. In: GÜNZLER, Claus, KERSTIENS, Ludwig, MAUERMANN, Lutz, PÖGGELER, Franz, WERNER, Hans-Joachim (Hrsg.): Ethik und Erziehung. (Kohlhammer) Stuttgart, Berlin, Köln u.a., 11-46.
- GUTMAN, Jonathan (1982): A Means-End Chain Model Based on Consumer Categorization Processes. In: Journal of Marketing, 46(2), 60-72.
- GUTMAN, Jonathan (1991): Exploring the Nature of Linkages Between Consequences and Values. In: Journal of Business Research, 22(2), 143-148.
- GUTTMAN, Louis (1992): The Mapping Sentence for Assessing Values. In: KLAGES, Helmut, HIPPLER, Hans-Jürgen, HERBERT, Willi (Hrsg.): Werte und Wandel. Ergebnisse und Methoden einer Forschungstradition. (Campus) Frankfurt am Main, 595-601.
- HABEL, Werner (2006): Ethos und Lehrerbildung. In: DÖRPINGHAUS, Andreas, HELMER, Karl (Hrsg.): Ethos. Bildung. Argumentation. (Königshausen & Neumann) Würzburg, 73-82.
- HABERMAS, Jürgen (1983): Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln. (Suhrkamp) Frankfurt a. M.
- HABERMAS, Jürgen (1991): Erläuterungen zur Diskursethik. (Suhrkamp) Frankfurt a. M.
- HABERMAS, Jürgen (1995a): Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. (Suhrkamp) Frankfurt a. M.
- HABERMAS, Jürgen (1995b): Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. (Suhrkamp) Frankfurt a. M.
- HACKER, Winfried (1986): Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten. (Huber) Bern, Stuttgart, Toronto.

- HACKER, Winfried (2005): Allgemeine Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Wissens-, Denk- und körperlicher Arbeit. 2. vollständig überarbeitete und ergänzte Auflage. (Huber) Bern.
- HAMMER, Wolfgang, VOGT, Peter (2009): Gesund im Lehrberuf. Vermeidung und Bewältigung von Burn-out. (Schneider Hohengehren) Baltmannsweiler.
- HANHIMÄKI, Eija, TIRRI, Kirsi (2009): Education for Ethically Sensitive Teaching in Critical Incidents at School. In: Journal of Education for Teaching, 35(2), 107-121.
- HARDER, Paul (2011): Was ist gut am guten Lehrer? In: SchulVerwaltung (BY), 34(12), 11-13.
- HARTMANN, Klaus D. (1979): Werthaltungen als Handlungsregulative. Ergebnisse eines Pretests. In: KLAGES, Helmut, KMIECIAK, Peter (Hrsg.): Wertwandel und gesellschaftlicher Wandel. (Campus) Frankfurt a. M., New York, 210-217.
- HARTMANN, Nicolai (1926): Ethik. (de Gruyter) Berlin, Leipzig.
- HAYEK, Friedrich A. von (1969): Freiburger Studien. (J. C. B. Mohr) Tübingen.
- HECKHAUSEN, Heinz (1989): Motivation und Handeln. 2. Auflage. (Springer) Berlin, Heidelberg, New York u.a.
- HECKHAUSEN, Jutta, HECKHAUSEN, Heinz (2006): Motivation und Handeln: Einführung und Überblick. In: HECKHAUSEN, Jutta, HECKHAUSEN, Heinz (Hrsg.): Motivation und Handeln. 3. Auflage. (Springer) Heidelberg, 1-9.
- HEID, Helmut (1989): Lernerfolg von Schülern – ein Indikator für die Qualität des Lehrens? In: BÄUERLE, Siegfried (Hrsg.): Der gute Lehrer. Empfehlungen für den Umgang mit Schülern, Eltern und Kollegen. (J. B. Metzlerschen Verlagsbuchhandlung) Stuttgart, 8-20.
- HEID, Helmut (2006): Werte und Normen in der Berufsbildung. In: ARNOLD, Rolf, LIPSMIEIER, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2. Aufl. (VS Verlag) Wiesbaden, 33-43.
- HEIDENREICH, Martin (1999): Berufskonstruktion und Professionalisierung. Erträge der soziologischen Forschung. In: APEL, Hans J., HORN, Klaus-Peter, LUNDGREEN, Peter, SANDFUCHS, Uwe (Hrsg.): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess. (Klinkhardt) Bad Heilbrunn/Obb., 35-58.

- HEITGER, Marian (1985): Glaube, Hoffnung und Liebe als pädagogische Kategorien. In: DIKOW, Joachim (Hrsg.): Vom Ethos des Lehrers. (Aschendorff) Münster, 20-36.
- HELLE, Horst J. (2001): Theorie der Symbolischen Interaktion. Ein Beitrag zum Verstehenden Ansatz in Soziologie und Sozialpsychologie. 3. überarbeitete Auflage. (Westdeutscher Verlag) Wiesbaden.
- HELMKE, Andreas (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. (Klett/Kallmayer) Seelze-Velber.
- HELSPER, Werner (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: COMBE, Arno, HELSPER, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. (Suhrkamp) Frankfurt a. M., 521-569.
- HELSPER, Werner (2000): Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion – Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerbildung. In: CLOER, Ernst, KLIKA, Dorle, KUNERT, Hubertus (Hrsg.): Welche Lehrer braucht das Land? (Juventa) Weinheim, München, 142-177.
- HELSPER, Werner (2004): Pädagogische Professionalität als Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50(3), 303-307.
- HELSPER, Werner (2011): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In: TERHART, Ewald, BENNEWITZ, Hedda, ROTHLAND, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. (Waxmann) Münster, New York, München u.a., 149-170.
- HELSPER, Werner, BÖHME, Jeanette (Hrsg.) (2008): Handbuch der Schulforschung. 2. Aufl. (VS Verlag) Wiesbaden.
- HELSPER, Werner, BUSSE, Susann, HUMMRICH, Merle, KRAMER, Rolf-Torsten (Hrsg.) (2008): Pädagogische Professionalität in Organisationen. (VS) Wiesbaden.
- HELSPER, Werner, HUMMRICH, Merle (2009): Lehrer-Schüler-Beziehung. In: LENZ, Karl, NESTMANN, Frank (Hrsg.): Handbuch Persönliche Beziehungen. (Juventa) Weinheim, München, 605-630.

- HELSPER, Werner, TIPPELT, Rudolf (2011): Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer un abgeschlossenen Diskussion. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57 Beiheft, 268-288.
- HEMEL, Ulrich (2007): Wert und Werte. Ethik für Manager – Ein Leitfaden für die Praxis. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. (Hanser) München.
- HENGSTENBERG, Hans-Eduard (1989): Grundlegung der Ethik. (Königshausen & Neumann) Würzburg.
- HENTIG, Hartmut von (1981): Vom Verkäufer zum Darsteller. Absagen an die Lehrerbildung. In: Neue Sammlung, 21(2/3), 100-114, 221-244.
- HENTIG, Hartmut von (1990): Bilanz der Bildungsreform in der Bundesrepublik Deutschland. In: Neue Sammlung, 30(3), 366-384.
- HENTIG, Hartmut von (1992): Der Sokratische Eid. In: Friedrich Jahresheft X, 114-115.
- HENTIG, Hartmut von (1999): Ach, die Werte! Ein öffentliches Bewußtsein von zwiespältigen Aufgaben. Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert. (Carl Hanser) München, Wien.
- HENTIG, Hartmut von (2000): Menschenbildung und Lehrerbildung. In: CLOER, Ernst, KLIKA, Dorle, KUNERT, Hubertus (Hrsg.): Welche Lehrer braucht das Land? (Juventa) Weinheim, München, 59-74.
- HENTIG, Hartmut von (2003): Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft. 5. Auflage. (Beltz) Weinheim, Basel.
- HEPFER, Karl (2008): Philosophische Ethik. Eine Einführung. (Vandenhoeck & Ruprecht) Göttingen.
- HERBART, Johann F. (1802/1895): Pädagogische Schriften. Erste Vorlesungen über Pädagogik. 6. Auflage. (Hermann Beyer & Söhne) Langensalza.
- HERCHERT, Gaby (2006): „Mutig, tapfer, treu und weise...“ – Ritterethos als Entwurf vom guten Menschen. In: DÖRPINGHAUS, Andreas, HELMER, Karl (Hrsg.): Ethos. Bildung. Argumentation. (Königshausen & Neumann) Würzburg, 21-43.
- HERICKS, Uwe (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. (VS) Wiesbaden.
- HERRMANN, Ulrich (1999): Lehrer – *professional*, Experte, Autodidakt. In: APEL, Hans J., HORN, Klaus-Peter, LUNDGREEN, Peter, SANDFUCHS, Uwe (Hrsg.):

- Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess. (Klinkhardt) Bad Heilbrunn/Obb., 408-428.
- HERZOG, Walter, HERZOG, Silvio, BRUNNER, Andreas, MÜLLER, Hans P. (2007): Einmal Lehrer, immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Primarlehrpersonen. (Haupt) Bern, Stuttgart, Wien.
- HERZOG, Walter, MAKAROVA, Elena (2011): Anforderungen an und Leitbilder für den Lehrerberuf. In: TERHART, Ewald, BENNEWITZ, Hedda, ROTHLAND, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. (Waxmann) Münster, New York, München u.a., 63-78.
- HILBIG, Otto (1974): Ansätze zur Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Erziehungsstil und individueller Eigenart des Erziehers. In: HERRMANN, Theo (Hrsg.): Psychologie der Erziehungsstile. (Hogrefe) Göttingen, 119-126.
- HILL, Clara E., LAMBERT, Michael J. (2004): Methodological issues in studying psychotherapy processes and outcomes. In: LAMBERT, Michael J. (Hrsg.): Bergin and Garfield's handbook of psychotherapy and behavior change. (Wiley) New York, 84-135.
- HILLMANN, Karl-Heinz (2001): Zur Wertewandelforschung: Einführung, Übersicht und Ausblick. In: OESTERDIEKHOF, Georg W., JEGELKA, Norbert (Hrsg.): Werte und Wertewandel in westlichen Gesellschaften. Resultate und Perspektiven der Sozialwissenschaften. (Leske + Budrich) Opladen, 15-39.
- HILLMANN, Karl-Heinz (2003): Wertewandel. Ursachen, Tendenzen, Folgen. (Carolus) Würzburg.
- HINSCH, Rüdiger (1980): Die Bedeutung von Einstellungen für das Verhalten. In: HINSCH, Rüdiger, JÜRGENS, Barbara, STEINHORST, Hanns (Hrsg.): Der Lehrer in Erziehung und Unterricht. Persönlichkeit – Einstellung – Verhalten. (Schroedel) Hannover, Dortmund, Darmstadt u.a., 104-120.
- HOERSTER, Norbert (1971): Utilitaristische Ethik und Verallgemeinerung. (Karl Alber) Freiburg, München.
- HOFER, Manfred (2009): Kompetenz im Umgang mit Schülerheterogenität als Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit. In: ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, Olga, BECK, Klaus, SEMBILL, Detlef, NICKOLAUS, Reinhold, MULDER, Regina

- (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. (Beltz) Weinheim, Basel, 141-150.
- HÖFFE, Otfried (2007): *Lebenskunst und Moral. Oder macht Tugend glücklich?* (C. H. Beck) München.
- HOFFMANN, Monika (2002): *Selbstliebe. Ein grundlegendes Prinzip von Ethos.* (Ferdinand Schöningh) Paderborn, München, Wien u.a.
- HOFMANN-RIEDINGER, Monika (2006): gut/das Gute/das Böse. In: DÜWELL, Marcus, HÜBENTHAL, Christoph, WERNER, Micha H. (Hrsg.): *Handbuch Ethik.* 2. Auflage. (J. B. Metzler) Stuttgart, Weimar, 387-391.
- HOFSTEDE, Frenkel ter, AUDENAERT, Anke, STEENKAMP, Jan-Benedict E. M., WEDEL, Michel (1998): An investigation into the association pattern technique as a quantitative approach to measuring means-end chains. In: *International Journal of Research in Marketing*, 15(1), 37-50.
- HÜGLI, Anton (2006): Ethos und ethische Erziehung. Kritische Anmerkungen zur Tugendethik und Tugendpädagogik. In: DÖRPINGHAUS, Andreas, HELMER, Karl (Hrsg.): *Ethos. Bildung. Argumentation.* (Königshausen & Neumann) Würzburg, 45-64.
- HULL, Clark L. (1944): Value, Valuation, and Natural-Science Methodology. In: *Philosophy of Science*, 11(3), 125-141.
- HUME, David (1817): *A Treatise of Human Nature: Being an Attempt to Introduce the Experimental Method of Reasoning into Moral Subjects.* Vol. II: *Passions – Morals.* (Printed for Thomas and Joseph Allman) London.
- INGLEHART, Ronald (1971): The Silent Revolution in Europe: Intergenerational Change in Post-Industrial Societies. In: *The American Political Science Review*, 65(4), 991-1017.
- INGLEHART, Ronald (1979): Wertwandel in den westlichen Gesellschaften: Politische Konsequenzen von materialistischen und postmaterialistischen Prioritäten. In: KLAGES, Helmut, KMIECIAK, Peter (Hrsg.): *Wertwandel und gesellschaftlicher Wandel.* (Campus) Frankfurt a. M., New York, 279-316.
- INGLEHART, Ronald, BASÁÑEZ, Miguel, DÍEZ-MEDRANO, Jaime, HALMAN, Loek, LUIJKX, Ruud (2004): *Human Beliefs and Values. A cross-cultural sourcebook based on the 1999-2002 values surveys.* (Siglo Veintiuno Editores) Buenos Aires, México.

- INGLEHART, Ronald, BASÁÑEZ, Miguel, MORENO, Alejandro (2001): *Human Values and Beliefs: A Cross-Cultural Sourcebook. Political, Religious, Sexual, and Economic Norms in 43 Societies: Findings from the 1990-1993 World Values Survey.* (The University of Michigan Press) Michigan.
- INHOFFEN, Peter (1999): *Vom Ethos zur Ethik. Beiträge zu Moraltheologie und Sozialethik.* (Grazer Theologische Studien Bd. 22). (RM-Druck & Verlagsgesellschaft). Graz.
- JACKSON, Philip W., BOOSTROM, Robert E., HANSEN, David T. (1993): *The Moral Life of Schools.* (Jossey-Bass) San Francisco.
- JÄGER, Reinhold S. (2009): Diagnostische Kompetenz und Urteilsbildung als Element von Lehrprofessionalität. In: ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, Olga, BECK, Klaus, SEMBILL, Detlef, NICKOLAUS, Reinhold, MULDER, Regina (Hrsg.): *Professionalität von Lehrenden - Zum Stand der Forschung.* (Beltz) Weinheim, 105-116.
- JAUMANN-GRAUMANN, Olga, KÖHNLEIN, Walter (2000): Einleitung: Lehrerprofessionalität und Lehrprofession. In: JAUMANN-GRAUMANN, Olga, KÖHNLEIN, Walter (Hrsg.): *Lehrerprofessionalität - Lehrerprofessionalisierung.* (Klinkhardt) Bad Heilbrunn/Obb., 11-23.
- JENSEN, Olaf (2005): Induktive Kategorienbildung als Basis Qualitativer Inhaltsanalyse. In: MAYRING, Philipp, GLÄSER-ZIKUDA, Michaela (Hrsg.): *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse.* (Beltz) Weinheim, Basel, 255-275.
- JOAS, Hans (1999): *Die Entstehung der Werte.* (Suhrkamp) Frankfurt a. M.
- JOAS, Hans (2005): Die kulturellen Werte Europas. Eine Einleitung. In: JOAS, Hans, WIEGANDT, Klaus (Hrsg.): *Die kulturellen Werte Europas.* (Fischer) Frankfurt a. M., 11-39.
- JOHN, Oliver P., ANGLEITNER, Alois, OSTENDORF, Fritz (1988): The lexical approach to personality: a historical review of trait taxonomic research. In: *European Journal of Personality*, 2(3), 171-203.
- JONES, Edward E., GERARD, Harold B. (1967): *Foundations of Social Psychology.* (John Wiley & Sons) New York, Londo, Sydney.
- JONAS, Hans (1984): *Das Prinzip der Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation.* 2. Auflage. (Suhrkamp) Frankfurt a.M.
- JONES, Margaret L. (1956): Analysis of Certain Aspects of Teaching Ability. In: *The Journal of Experimental Education*, 25(2), 153-180.

- JÜSTEN, Karl (1999): Ethik und Ethos der Demokratie. (Schöningh) Paderborn, München, Wien u.a.
- KADE, Jochen (1997): Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In: LENZEN, Dieter, LUHMANN, Niklas (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. (Suhrkamp) Frankfurt a. M., 30-70.
- KADE, Jochen, SEITTER, Wolfgang (2004): Selbstbeobachtung: Professionalität lebenslangen Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50(3), 326-341.
- KAMBARTEL, Friedrich (1978): Universalität als Lebensform. Zu den (unlösba- ren) Schwierigkeiten, das gute und vernünftige Leben über formale Krite- rien zu bestimmen. In: OELMÜLLER, Willi (Hrsg.): Normenbegründung – Normendurchsetzung. (Schöningh) Paderborn, 11-21.
- KAMINSKI, Gerhard (1990): Handlungstheorie. In: KRUSE, Lenelis, GRAUMANN, Carl-Friedrich, LANTERMANN, Ernst-Dieter (Hrsg.): Ökologische Psychologie. Ein Handbuch mit Schlüsselbegriffen. (Psychologie Verlags Union) Mün- chen, 112-118.
- KANSANEN, Pertti (1994): Didaktik als ethische Grundlage des Unterrichts. In: FISCHER, Hans-Joachim, LIPPKE, Wolfgang, SCHWERDT, Dirk (Hrsg.): Ethos und Kulturauftrag des Lehrers. Festschrift für Wolfgang Hinrichs. (Lang) Frankfurt a. M., Berlin, Bern u.a., 135-143.
- KANT, Immanuel (1786): Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. 2. Auflage. (J. F. Hartknoch) Riga.
- KANT, Immanuel (1959): Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. (Reclam) Stuttgart.
- KANZ, Heinrich (1994): Historisches Bewußtsein als erziehungsphilosophische Grundbedingung heutigen Lehrens und Erziehens. In: FISCHER, Hans- Joachim, LIPPKE, Wolfgang, SCHWERDT, Dirk (Hrsg.): Ethos und Kulturauf- trag des Lehrers. Festschrift für Wolfgang Hinrichs. (Lang) Frankfurt a. M., Berlin, Bern u.a., 98-113.
- KEILER, Peter (1970): Wollen und Wert. Versuch der systematischen Grundle- gung einer psychologischen Motivationslehre. (de Gruyter) Berlin.

- KELLER, Monika (2005): Moralentwicklung und moralische Sozialisation. In: HORSTER, Detlef, OELKERS, Jürgen (Hrsg.): Pädagogik und Ethik. (VS Verlag) Wiesbaden, 149-172.
- KELLY, George A. (1986): Die Psychologie der persönlichen Konstrukte. (Junfermann) Paderborn.
- KEMPER, Matthias (2006): Zum Verhältnis von Ethos und Wert. Glaubwürdigkeit als soziale Wertschätzung zwischen Person und Handlung. In: DÖRPINGHAUS, Andreas, HELMER, Karl (Hrsg.): Ethos. Bildung. Argumentation. (Königshausen & Neumann) Würzburg, 117-130.
- KERSCHENSTEINER, Georg (1920): Begriff der Arbeitsschule. 4. Auflage. (B. G. Teubner) Leipzig, Berlin.
- KERSCHENSTEINER, Georg (1921/1949): Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung. 4. Auflage. (Oldenbourg) München.
- KESSELRING, Thomas (2009): Handbuch Ethik für Pädagogen. Grundlagen und Praxis. (WBG) Darmstadt.
- KILCHSPERGER, Heiner (1985): Pädagogische Verantwortung. (Haupt) Bern, Stuttgart.
- KLAFKI, Wolfgang (1970): Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. (Beltz) Weinheim, Berlin, Basel.
- KLAFKI, Wolfgang (1982): Zur Pädagogischen Bilanz der Bildungsreform. In: Die Deutsche Schule, 74(5), 339-352.
- KLAGES, Helmut (1984): Wertorientierungen im Wandel. Rückblick, Gegenwartsanalyse, Prognosen. (Campus) Frankfurt a. M., New York.
- KLAGES, Helmut (1988): Wertedynamik. Über die Wandelbarkeit des Selbstverständlichen. (Edition Interfrom) Zürich.
- KLAGES, Helmut (1992): Die gegenwärtige Situation der Wert- und Wertwandel-forschung - Probleme und Perspektiven. In: KLAGES, Helmut, HIPPLER, Hans-Jürgen, HERBERT, Willi (Hrsg.): Werte und Wandel. Ergebnisse und Methoden einer Forschungstradition. (Campus) Frankfurt am Main, 5-39.
- KLUCKHOHN, Clyde (1951/1976): Values and Value-Orientations in the Theory of Action: An Exploration in Definition and Classification. In: PARSONS, Talcott, SHILS, Edward A. (Hrsg.): Toward a General Theory of Action. 7. Auflage. (Harvard University Press) Cambridge, Massachusetts, 388-433.

- KLUCKHOHN, Florence, STRODTBECK, Fred L. (1973): Variations in Value Orientations. (Greenwood Press) Westport, Connecticut.
- KLUXEN, Wolfgang (1974): Ethik des Ethos. (Karl Albert) Freiburg, München.
- KLUXEN, Wolfgang (1993): Ethik und Ethos. In: HERTZ, Anselm, KORFF, Wilhelm, RENDTORFF, Trutz, RINGELING, Hermann (Hrsg.): Handbuch der christlichen Ethik. Band 2. Aktualisierte Neuausgabe. (Herder) Freiburg, Basel, Wien, 518-532.
- KLUXEN, Wolfgang (2006): Grundprobleme einer affirmativen Ethik. Universalistische Reflexion und Erfahrung des Ethos. (Karl Albert) Freiburg, München.
- KLUXEN-PYTA, Donata (1991): Nation und Ethos. Die Moral des Patriotismus. (Karl Albert) Freiburg, München.
- KMK (2000): Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB - Beamtenbund und Tarifunion.
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf, Stand: 11.01.2013.
- KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften.
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf, Stand: 15.10.2010.
- KNAUDER, Hannelore (2005): Burn-out im Lehrberuf. Verlorene Hoffnung und wiedergewonnener Mut. (Leykam) Graz.
- KOCH, Lutz (2006): Das Ethos der Argumentation. In: DÖRPINGHAUS, Andreas, HELMER, Karl (Hrsg.): Ethos. Bildung. Argumentation. (Königshausen & Neumann) Würzburg, 65-82.
- KOHLBERG, Lawrence (2001): Moralstufen und Moralerwerb. Der kognitiventwicklungstheoretische Ansatz (1976). In: EDELSTEIN, Wolfgang, OSER, Fritz, SCHUSTER, Peter (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis. (Beltz) Weinheim, Basel, 35-62.
- KOHLBERG, Lawrence, TURIEL, Elliot (1978): Moralische Entwicklung und Moralerziehung. In: PORTELE, Gerhard (Hrsg.): Sozialisation und Moral. Neuere Ansätze zur moralischen Entwicklung und Erziehung. (Beltz) Weinheim, Basel, 13-80.

- KONRAD, Helmut (1986): Gedanken zur Frage nach einem pädagogischen Ethos. Josef A. Mayer zum 60. Geburtstag. In: Vierteljahrsschrift für die wissenschaftliche Pädagogik, 62(1), 547-558.
- KOPP, Bärbel (2002) Pädagogisches Ethos im Wandel. Zum erzieherischen Selbstverständnis in der Bundesrepublik Deutschland nach 1945. (Lang) Frankfurt a. M., Berlin, Bern u.a.
- KORING, Bernhard (1996): Zur Professionalisierung der pädagogischen Tätigkeit. In: COMBE, Arno, HELSPER, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. (Suhrkamp) Frankfurt a.M., 303-339.
- KRAINZ, Ewald (1958): Persönlichkeitsmerkmale des Lehrers. Ein empirischer Beitrag zur Psychologie der Lehrerpersönlichkeit. (Ketterl) Wien.
- KRAMPEN, Günter (1987): Handlungstheoretische Persönlichkeitspsychologie. (Hogrefe) Göttingen, Toronto, Zürich.
- KRAUSS, Stefan (2011): Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In: TERHART, Ewald, BENNEWITZ, Hedda, ROTHLAND, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. (Waxmann) Münster, 171-191.
- KRAUSS, Stefan, KUNTER, Mareike, BRUNNER, Martin, BAUMERT, Jürgen, BLUM, Werner, NEUBRAND, Michael, JORDAN, Alexander, LÖWEN, Katrin (2004): COACTIV: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz. In: DOLL, Jörg, PRENZEL, Manfred (Hrsg.): Bildungsqualität von Schule. Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung. (Waxmann) Münster, New York, München u.a., 31-53.
- KRISTIANSEN, Connie M., ZANNA, Mark P. (1994): The Rhetorical Use of Values to Justify Social and Intergroup Attitudes. In: Journal of Social Issues, 50(4), 47-65.
- KROBATH, Hermann T. (2009): Werte. Ein Streifzug durch Philosophie und Wissenschaft. (Königshausen & Neumann) Würzburg.
- KRÜGER, Heinz-Hermann (2009): Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. 5. Auflage. (Budrich) Opladen, Farmington Hills.
- KRUMM, Volker (2006): Über den Umgang von Lehrern mit störenden Schülern und ihre Bereitschaft, ihn zu verbessern. In: MINNAMEIER, Gerhard,

- WUTTKE, Eveline (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundlagenforschung. Lehr-Lern-Prozesse und Kompetenzdiagnostik. Festschrift für Klaus Beck. (Lang) Frankfurt a.M., Berlin, Bern u.a., 241-257.
- KUNERT, Hubertus (1986): Pädagogisches Ethos in der Lehrerbildung und die Theologie der Befreiung. In: Vierteljahrsschrift für die wissenschaftliche Pädagogik, 62(1), 235-251.
- KUNTER, Mareike, KLEICKMANN, Thilo, KLUSMANN, Uta, RICHTER, Dirk (2011): Die Entwicklung professioneller Kompetenzen von Lehrkräften. In: BAUMERT, Jürgen, KUNTER, Mareike, BLUM, Werner, KLUSMANN, Uta, KRAUSS, Stefan, NEUBRAND, Michael (Hrsg.): Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. (Waxmann) Münster, New York, München u.a., 55-68.
- KUNTER, Mareike, POHLMANN, Britta (2009): Lehrer. In: WILD, Elke, MÖLLER, Jens (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. (Springer) Heidelberg, 261-282.
- KURTZ, Thomas (1997): Professionalisierung im Kontext sozialer Systeme. Der Beruf des deutschen Gewerbelehrers. (Westdeutscher Verlag) Opladen.
- KURTZ, Thomas (2002): Berufssoziologie. (transcript) Bielefeld.
- KURTZ, Thomas (2009): Professionalität aus soziologischer Perspektive. In: ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, Olga, BECK, Klaus, SEMBILL, Detlef, NICKOLAUS, Reinhold, MULDER, Regina (Hrsg.): Professionalität von Lehrenden - Zum Stand der Forschung. (Beltz) Weinheim, 45-54.
- LABUE, Anthony C. (1955): Personality traits and persistence of interest in teaching as a vocational choice. In: Journal of Applied Psychology, 39(5), 362-365.
- LADENTHIN, Volker (2008): Werterziehung als Aufgabe des Unterrichts. In: LADENTHIN, Volker, REKUS, Jürgen (Hrsg.): Werterziehung als Qualitätsdimension von Schule und Unterricht. (Aschendorff) Münster, 16-35.
- LAMKE, Tom A. (1951): Personality and Teaching Success. In: The Journal of Experimental Education, 20(2), 217-259.
- LANGE, Werner (1988): Berufsethische Probleme der pädagogischen Tätigkeit. In: LUTHER, Ernst, LANGE, Werner (Hrsg.): Aktuelle Probleme des Berufs- und Wissenschaftsethos bei der Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft. (Abt. Wiss.-Publ. d. Martin-Luther-Univ. Halle-Wittenberg) Halle (Saale), 20-30.

- LANGER, Andreas (2004): Professionsethik und Professionsökonomik. Legitimierung Sozialer Arbeit zwischen Professionalität, Gerechtigkeit und Effizienz. (Transfer) Regensburg.
- LANGER, Dietmar (2007): Vernunft, Wille und Erziehung. Warum vernünftige Selbstbestimmung keine Illusion ist. (Peter Lang) Frankfurt a. M., Berlin, Bern u.a.
- LANTERMANN, Ernst-Dieter (1998): Werthaltungen im Kontext. In: KLAUER, Karl C., WESTMEYER, Hans (Hrsg.): Psychologische Methoden und Soziale Prozesse. (Pabst Science Publishers) Lengerich, Berlin, Düsseldorf u.a., 328-351.
- LANTERMANN, Ernst-Dieter, DÖRING-SEIPEL, Elke (1990): Umwelt und Werte. In: KRUSE, Lenelis, GRAUMANN, Carl-Friedrich, LANTERMANN, Ernst-Dieter (Hrsg.): Ökologische Psychologie. Ein Handbuch mit Schlüsselbegriffen. (Psychologie Verlags Union) München, 632-639.
- LASSAHN, Rudolf (1994): Das Berufsethos des Lehrers zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Lebensformen – Lebensgefühl und Ethos. Die Entstehung sittlicher Lebensformen im Nahhorizont. In: FISCHER, Hans-Joachim, LIPPKE, Wolfgang, SCHWERDT, Dirk (Hrsg.): Ethos und Kulturauftrag des Lehrers. Festschrift für Wolfgang Hinrichs. (Lang) Frankfurt a. M., Berlin, Bern u.a., 39-52.
- LAUTMANN, Rüdiger (1971): Wert und Norm. Begriffsanalysen für die Soziologie. (Westdeutscher Verlag) Opladen.
- LEEDS, Carroll H. (1956): Teacher attitudes and temperament as a measure of teacher-pupil rapport. In: *Journal of Applied Psychology*, 40(5), 333-337.
- LEMPERT, Wolfgang (1996): Postkonventionelle Reflexion als ultima ratio moralischen Denkens und Lernens im Beruf. – Zur Bestimmung des ethischen Sinnhorizonts der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: BECK, Klaus, MÜLLER, Wolfgang, DEßINGER, Thomas, ZIMMERMANN, Matthias (Hrsg.): Berufserziehung im Umbruch. Didaktische Herausforderungen und Ansätze zu ihrer Bewältigung. (Deutscher Studien Verlag) Weinheim, 143-158.
- LENZEN, Dieter (1997): Lebenslauf oder Humanontogenese? Vom Erziehungssystem zum kurativen System – von der Erziehungswissenschaft zur Humanvitologie. In: LENZEN, Dieter, LUHMANN, Niklas (Hrsg.): Bildung und

- Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. (Suhrkamp) Frankfurt a. M., 228-247.
- LEONHARD, Tobias (2008): Professionalisierung in der Lehrerbildung. Eine explorative Studie zur Entwicklung professioneller Kompetenzen in der Lehrerbildung. (Logos) Berlin.
- LESCH, Walter (2006): Ethos. In: WILS, Jean-Pierre, HÜBENTHAL, Christoph (Hrsg.): Lexikon der Ethik. (Schöningh) Paderborn, München, Wien u.a., 92-95.
- LEVY, Shlomit (1992): Use of Facet Theory in Developing Value Theory for Communal Wellbeing: A Cross-Cultural Example. In: KLAGES, Helmut, HIPPLER, Hans-Jürgen, HERBERT, Willi (Hrsg.): Werte und Wandel. Ergebnisse und Methoden einer Forschungstradition. (Campus) Frankfurt am Main, 602-621.
- LEWIN, Kurt (1926): Vorsatz, Wille und Bedürfnis. Mit Vorbemerkung über die psychischen Kräfte und Energien und die Struktur der Seele. (Springer) Berlin.
- LIEBERMAN, Myron (1956/1964): Education as a Profession. (Prentice-Hall) Englewood Cliffs, N.J.
- LIPOWSKY, Frank (2003): Wege von der Hochschule in den Beruf eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase. (Klinkhardt) Bad Heilbrunn/Obb.
- LIPPITZ, Wilfried (2000): „Und jetzt habt ihr eine Lehrerin gekriegt mit einem so komplizierten Namen...“. In: JAUMANN-GRAUMANN, Olga, KÖHNLEIN, Walter (Hrsg.): Lehrerverprofessionalität - Lehrerverprofessionalisierung. (Klinkhardt) Bad Heilbrunn/Obb., 45-62.
- LOTZ, Johannes B. (1963): Die Person, das Sein und das Gute. In: ENGELHARDT, Paulus (Hrsg.): Sein und Ethos. Untersuchungen zur Grundlegung der Ethik. (Matthias Grünewald) Mainz, 144-157.
- LOTZE, Hermann (1923): Mikrokosmos. Ideen zur Naturgeschichte und Geschichte der Menschheit. 3. Band. 6. Auflage. (Meiner) Leipzig.
- LÖWISCH, Dieter-Jürgen (1985): Die Verantwortung des Lehrers als Erzieher für das Verbindlichwerden der Verfassung. In: DIKOW, Joachim (Hrsg.): Vom Ethos des Lehrers. (Aschendorff) Münster, 51-63.

- LÖWISCH, Dieter-Jürgen (1995): Einführung in die pädagogische Ethik. Eine handlungsorientierte Anleitung für die Durchführung von Verantwortungsdiskursen. (WBG) Darmstadt.
- LÜDERS, Manfred (2011): Forschung zur Lehrer-Schüler-Interaktion/Unterrichtskommunikation. In: TERHART, Ewald, BENNEWITZ, Hedda, ROTHLAND, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. (Waxmann) Münster, New York, München u.a., 644-666.
- LUHMANN, Niklas (1975): Interaktion, Organisation, Gesellschaft. In: LUHMANN, Niklas (Hrsg.): Soziologische Aufklärung. 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft. (Westdeutscher Verlag) Opladen, Köln, 9-20.
- LUHMANN, Niklas (1984): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. (Suhrkamp) Frankfurt a.M.
- LUMER, Christoph (1999): Handlung/Handlungstheorie. In: SANDKÜHLER, Hans J. (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie. Band 1. (Meiner) Hamburg, 534-547.
- LUNDGREEN, Peter (1999): Berufskonstruktion und Professionalisierung in historischer Perspektive. In: APEL, Hans J., HORN, Klaus-Peter, LUNDGREEN, Peter, SANDFUCHS, Uwe (Hrsg.): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess. (Klinkhardt) Bad Heilbrunn/Obb., 19-34.
- LUNDGREEN, Peter (2011): Pädagogische Professionen. Ausbildung und Professionalität in historischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57 Beiheft, 9-39.
- MAAG, Gisela (1992): Zur Stabilität individueller Wertmuster. In: KLAGES, Helmut, HIPPLER, Hans-Jürgen, HERBERT, Willi (Hrsg.): Werte und Wandel. Ergebnisse und Methoden einer Forschungstradition. (Campus) Frankfurt am Main, 622-641.
- MAASER, Wolfgang (2010): Lehrbuch Ethik. Grundlagen. Problemfelder und Perspektiven. (Juventa) Weinheim, München.
- MÄGDEFRAU, Jutta (2008): Welche Werte haben zukünftige Lehrer/-innen? – Lehramtsstudierende und Studierende nicht pädagogischer Fachrichtungen im Vergleich. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 28(1), 36-55.
- MALTBY, John, DAY, Liz, MACASKILL, Ann (2011): Differentielle Psychologie, Persönlichkeit und Intelligenz. 2. Auflage. (Pearson) München.

- MÄRZ, Fritz (1994): Philipp Neri oder Humor als Diamant im Erzieherethos. In: FISCHER, Hans-Joachim, LIPKE, Wolfgang, SCHWERDT, Dirk (Hrsg.): Ethos und Kulturauftrag des Lehrers. Festschrift für Wolfgang Hinrichs. (Lang) Frankfurt a. M., Berlin, Bern u.a., 114-124.
- MAURER, Martina (1993): Objektbereich „Lehrerethos“ – Auswertungen und Ergebnisse. In: AURIN, Kurt (Hrsg.): Auffassungen von Schule und pädagogischer Konsens. (M & P) Stuttgart, 209-250.
- MAURER-WENGORZ, Martina (1994): Berufsethos von Lehrern – Schwerpunkte und Dimensionen. Eine Fallstudie an Kollegien von fünf Gymnasien zum pädagogischen Konsens. (Lang) Frankfurt a. M., Berlin, Bern u.a.
- MAYR, Johannes, NEUWEG, Georg H. (2006): Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. In: HEINRICH, Martin, GREINER, Ulrike (Hrsg.): Schauen, was 'rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen. (LIT) Münster, 183-206.
- MAYR, Johannes (2011): Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Folgerungen. In: TERHART, Ewald, BENNEWITZ, Hedda, ROTHLAND, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. (Waxmann) Münster, New York, München u.a., 125-148.
- MAYRING, Philipp (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. 5. Auflage. (Beltz) Weinheim, Basel.
- MAYRING, Philipp (2005): Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In: MAYRING, Philipp, GLÄSER-ZIKUDA, Michaela (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. (Beltz) Weinheim, Basel, 7-19.
- MAYRING, Philipp (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 10. neu ausgestattete Auflage. (Beltz) Weinheim, Basel.
- MAYTON, Daniel M., BALL-ROKEACH, Sandra J., LOGES, William E. (1994): Human Values and Social Issues: An Introduction. In: Journal of Social Issues, 50(4), 1-8.
- MCDOWELL, John H. (2002): Mind, Value and Reality. 2. Auflage. (Harvard Univ. Press), Cambridge, Mass.
- MEAD, George H. (1934/1973): Bedeutung. In: STEINERT, Heinz (Hrsg.): Symbolische Interaktion. Arbeiten zu einer reflexiven Soziologie. (Klett) Stuttgart, 316-322.

- MEDER, Norbert (2006): Ethos und Habitus als Medien von Bildungsprozessen. In: DÖRPINGHAUS, Andreas, HELMER, Karl (Hrsg.): Ethos. Bildung. Argumentation. (Königshausen & Neumann) Würzburg, 161-176.
- MERKER, Barbara (1999): Tatsachen und Werte. In: SANDKÜHLER, Hans J. (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie. Band 2. (Meiner) Hamburg, 1600-1602.
- MERTEN, Roland (1994): Haben Kinder und Jugendliche keine Werte mehr? Zur moralischen Sozialisation. In: Neue Sammlung, 34(1), 233-246.
- MERZ, Jürgen (1980): Die Lehrerpersönlichkeit als Variable im Unterrichts- und Erziehungsgeschehen. Empirische Untersuchung zur Lehrerpersönlichkeit. In: GRÖSCHEL, Hans (Hrsg.): Die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit. (Ehrenwirt) München, 23-35.
- MEULEMANN, Heiner (1996): Werte und Wertewandel. Zur Identität einer geteilten und wieder vereinten Nation. (Juventa) Weinheim, München.
- MEYER, Ruth, RÜEGG, Walter (1979): Wertforschung im systematischen internationalen Vergleich. In: KLAGES, Helmut, KMIECIAK, Peter (Hrsg.): Wertwandel und gesellschaftlicher Wandel. (Campus) Frankfurt a. M., New York, 41-60.
- MIEG, Harald A. (2003): Problematik und Probleme der Professionssoziologie. In: MIEG, Harald A., PFADENHAUER, Michaela (Hrsg.): Professionelle Leistung – Professional Performance. Positionen der Professionssoziologie. (UVK) Konstanz, 11-46.
- MIEG, Harald A. (2006): Professionalisierung. In: RAUNER, Felix (Hrsg.) Handbuch Berufsbildungsforschung. 2. aktualisierte Auflage (WBV) Bielefeld, 343-350.
- MILLER, Georg A., GALANTER, Eugene, PRIBRAM, Karl, H. (1973): Strategien des Handelns. Pläne und Strukturen des Verhaltens. (Klett) Stuttgart.
- MOGEL, Hans (1980): Die Lehrerpersönlichkeit – Aspekte ihrer Erforschung. In: HINSCH, Rüdiger, JÜRGENS, Barbara, STEINHORST, Hanns (Hrsg.): Der Lehrer in Erziehung und Unterricht. Persönlichkeit – Einstellung – Verhalten. (Schroedel) Hannover, Dortmund, Darmstadt u.a., 13-38.
- MOKROSCH, Reinhold (2009): Zum Verständnis von Werte-Erziehung: Aktuelle Modelle für die Schule. In: MOKROSCH, Reinhold, REGENBOGEN, Arnim (Hrsg.): Werte-Erziehung und Schule. Ein Handbuch für Unterrichtende. (Vandenhoeck & Ruprecht) Göttingen, 32-40.

- MOLINSKI, Waldemar (1985): Gibt es Ansprüche der Theologie an das pädagogische Handeln? In: DIKOW, Joachim (Hrsg.): Vom Ethos des Lehrers. (Aschendorff) Münster, 5-19.
- MOLLENHAUER, Klaus (1970): Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen. (Juventa) München.
- MOORE, George E. (1903/1970): Principia Ethica. (Reclam) Stuttgart.
- MORRIS, Charles W. (1956): Varieties of Human Value. (The University of Chicago Press) Chicago.
- MÜLLER-FOHRBRODT, Gisela (1972): Persönlichkeitsmerkmale von Lehrerstudenten und jungen Lehrern. Eine empirische Überprüfung von Thesen über die typische Lehrerpersönlichkeit. (Univ. Konstanz) Konstanz.
- NEHLES, Rudolf (1986): „Pädagogisches Wissen – pädagogisches Ethos – Berufsethik“. Diskussionsbericht vom XXII. Salzburger Symposion. In: Vierteljahrsschrift für die wissenschaftliche Pädagogik, 62(1), 535-546.
- NICKLIS, Werner S. (1994): Vom Eudämonismus zum Pluralismus – Essay zum Berufsethos des Lehrers. In: FISCHER, Hans-Joachim, LIPPKE, Wolfgang, SCHWERDT, Dirk (Hrsg.): Ethos und Kulturauftrag des Lehrers. Festschrift für Wolfgang Hinrichs. (Lang) Frankfurt a. M., Berlin, Bern u.a., 53-63.
- NIEKE, Wolfgang (2002): Kompetenz. In: OTTO, Hans-Uwe, RAUSCHENBACH, Thomas, VOGEL, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. (Leske + Budrich) Opladen, 13-27.
- NIEKE, Wolfgang (2006): Professionelle pädagogische Handlungskompetenz zwischen Qualifikation und Bildung. In: RAPOLD, Monika (Hrsg.): Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität. (Schneider Hohengehren) Baltmannsweiler, 35-49.
- NIETZSCHE, Friedrich (1928): Der Wille zur Macht. Versuch einer Umwertung aller Werte. (Kröner) Leipzig.
- NIPKOW, Karl E. (2009): Zum Verständnis von Bildung und Erziehung bei der Werte-Erziehung in der Schule. In: MOKROSCH, Reinhold, REGENBOGEN, Arnim (Hrsg.): Werte-Erziehung und Schule. Ein Handbuch für Unterrichtende. (Vandenhoeck & Ruprecht) Göttingen, 15-24.
- NITTEL, Dieter (2004): Die ‚Veralltäglichung‘ pädagogischen Wissens – im Horizont von Profession, Professionalisierung und Professionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50(3), 342-357.

- OELKERS, Jürgen (1986): Professionsmoral oder pädagogisches Ethos? Eine historische Kritik. In: Vierteljahrsschrift für die wissenschaftliche Pädagogik, 62(1), 487-506.
- OELKERS, Jürgen (1992): Pädagogische Ethik. Eine Einführung in Probleme, Paradoxien und Perspektiven. (Juventa) Weinheim, München.
- OELKERS, Jürgen (2000): Probleme der Lehrerbildung: Welche Innovationen sind möglich? In: CLOER, Ernst, KLIKA, Dorle, KUNERT, Hubertus (Hrsg.): Welche Lehrer braucht das Land? (Juventa) Weinheim, München, 126-141.
- OELKERS, Jürgen (2003): Standards in der Lehrerbildung. Eine dringliche Aufgabe, die der Präzisierung bedarf. In: Die Deutsche Schule, Beiheft 7, 54-70.
- OELKERS, Jürgen (2005): Glaubensbekenntnisse und Doppelmoral: Einige Verlegenheiten der Pädagogik. In: HORSTER, Detlef, OELKERS, Jürgen (Hrsg.): Pädagogik und Ethik. (VS) Wiesbaden, 89-108.
- OESTERDIEKHOF, Georg W. (2001): Soziale Strukturen, sozialer Wandel und Wertewandel. Das Theoriemodell von Ronald Inglehart in der Diskussion seiner Grundlagen. In: OESTERDIEKHOF, Georg W., JEGELKA, Norbert (Hrsg.): Werte und Wertewandel in westlichen Gesellschaften. Resultate und Perspektiven der Sozialwissenschaften. (Leske + Budrich) Opladen, 41-54.
- OEVERMANN, Ulrich (1996): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: COMBE, Arno, HELSPER, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. (Suhrkamp) Frankfurt a. M., 70-182.
- OFENBACH, Birgit (1988): Ethik für die Pädagogik – Ethik für den Lehrer. In: Pädagogische Rundschau, 42(1), 85-96.
- OFENBACH, Birgit (2006): Geschichte des pädagogischen Berufsethos. Realbedingungen für Lehrerhandeln von der Antike bis zum 21. Jahrhundert. (Königshausen & Neumann) Würzburg.
- OLDEMEYER, Ernst (1979): Zum Problem der Umwertung von Werten. In: KLAGES, Helmut, KMIECIAK, Peter (Hrsg.): Wertewandel und gesellschaftlicher Wandel. (Campus) Frankfurt a. M., New York, 597-617.
- OLSON, Jerry C. (1995): Introduction. In: International Journal of Research in Marketing, 12(3), 189-191.

- OLSON, Jerry C., REYNOLDS, Thomas J. (2001): The Means-End Approach to Understanding Consumer Decision Making. In: REYNOLDS, Thomas J., OLSON, Jerry C. (Hrsg.): Understanding Consumer Decision Making. The Means-End Approach to Marketing and Advertising Strategy. (LEA) Mahwah, New Jersey, London, 3-20.
- ORTMEYER, Benjamin (2009): Mythos und Pathos statt Logos und Ethos. Zu den Publikationen führender Erziehungswissenschaftler in der NS-Zeit: Eduard Spranger, Hermann Nohl, Erich Weniger und Peter Petersen. (Beltz) Weinheim, Basel.
- OSER, Fritz K. (1996): Wann lernen Lehrer ihr Berufsethos? In: Zeitschrift für Pädagogik, 34. Beiheft, 235-243.
- OSER, Fritz K. (1997a): Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 15(1), 26-37.
- OSER, Fritz K. (1997b): Standards in der Lehrerbildung. Teil 2: Wie werden Standards in der schweizerischen Lehrerbildung erworben? Erste empirische Ergebnisse. Beiträge zur Lehrerbildung, 15(2), 210-228.
- OSER, Fritz K. (1998): Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen. (Leske + Budrich) Opladen.
- OSER, Fritz K. (2009): Moral jenseits von organisierter Erlaubtheit. Zur inneren und äußeren Effizienz eines professionellen Ethos. In: ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, Olga, BECK, Klaus, SEMBILL, Detlef, NICKOLAUS, Reinhold, MULDER, Regina (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. (Beltz) Weinheim, Basel, 389-400.
- OSER, Fritz K., ALTHOF, Wolfgang (1996): Vertrauensvorschuß: Zum Berufsethos von Lehrern. In: KALB, Peter E., PETRY, Christian, SITTE, Karin (Hrsg.): Werte und Erziehung. Kann Schule zur Bindungsfähigkeit beitragen? (Beltz) Weinheim, Basel, 99-132.
- OSER, Fritz K., BLÖMEKE, Sigrid (2012): Überzeugungen von Lehrpersonen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 58(4), 415-421.
- OSER, Fritz K., ZUTAVERN, Michael, PATRY, Jean-Luc (1990): Professionelle Lehrermoral: Das „gelebte Wertesystem“ von LehrerInnen und seine Veränderbarkeit. In: ALISCH, Lutz-Michael, BAUMERT, Jürgen, BECK, Klaus (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. (Techn. Univ., Semi-

- nar für Soziologie und Sozialarbeitswiss., Abt. Sozialarbeitswiss.) Braunschweig, 227-252.
- OSTERLOH, Jürgen (2002): Identität der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verantwortung. Ein Beitrag zur Strukturdiskussion gegenwärtiger Erziehungswissenschaft in Auseinandersetzung mit Wilhelm Flitner. (Klinkhardt) Bad Heilbrunn/Obb.
- PAJARES, Frank M. (1992): Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. In: *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- PARSONS, Talcott, SHILS, Edward A. (1951/1976): Values, Motives, and Systems of Action. In: PARSONS, Talcott, SHILS, Edward A. (Hrsg.): *Toward a General Theory of Action*. 5. Auflage. (Harvard University Press) Cambridge, Massachusetts, 47-278.
- PATRY, Jean-Luc, DICK, Andreas (2002): Qualitative Feldforschung. In: KÖNIG, Eckard, ZEDLER, Peter (Hrsg.): *Qualitative Forschung*. 2. Auflage. (Beltz) Weinheim, Basel, 71-97.
- PAUSE, Gerhard (1970): Merkmale der Lehrerpersönlichkeit. In: INGENKAMP, Karlheinz (Hrsg.): *Handbuch der Unterrichtsforschung*. Teil II. Zentrale Faktoren in der Unterrichtsforschung. (Beltz) Weinheim, Berlin, Basel, 1355-1526 (= Deutsche Bearbeitung des „Handbook of Research on Teaching“, ed. by N.L. GAGE).
- PEKRUN, Reinhard (1988): *Emotion, Motivation und Persönlichkeit*. (Psychologie Verlags Union) München, Weinheim.
- PETER, Jerome P., OLSON, Jerry C. (2007): *Consumer Behavior & Marketing Strategy*. 7. Auflage. (McGraw-Hill) Boston, Burr Ridge, Dubuque u.a.
- PFADENHAUER, Michaela (2003a): Macht – Funktion – Leistung. In: MIEG, Harald A., PFADENHAUER, Michaela (Hrsg.): *Professionelle Leistung – Professional Performance*. Positionen der Professionssoziologie. (UVK) Konstanz, 71-87.
- PFADENHAUER, Michaela (2003b): *Professionalität*. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz. (Leske + Budrich) Opladen.
- PFINGSTEN, Ulrich (1980): Sinn und Unsinn der Persönlichkeitsforschung. In: HINSCH, Rüdiger, JÜRGENS, Barbara, STEINHORST, Hanns (Hrsg.): *Der Lehrer in Erziehung und Unterricht*. Persönlichkeit – Einstellung – Verhalten. (Schroedel) Hannover, Dortmund, Darmstadt u.a., 51-67.

- PFISTNER, Hans-Jürgen (1981): Typologische, eigenschaftliche, faktorielle Konzeptionen der Lehrer-Persönlichkeit. In: GUDJONS, Herbert, REINERT, Gerd-Bodo (Hrsg.): *Lehrer ohne Maske? Grundfragen zur Lehrerpersönlichkeit.* (Scriptor) Königstein/Ts., 43-54.
- PIAGET, Jean (1972): *Theorien und Methoden der modernen Erziehung.* (Molden) Wien, München, Zürich.
- PICHT, Georg (1964): *Die deutsche Bildungskatastrophe.* (Walter) Olten, Freiburg im Breisgau.
- PIEPER, Annemarie (1985): *Ethik und Moral. Eine Einführung in die praktische Philosophie.* (C. H. Beck) München.
- PIEPER, Annemarie (1997): *Gut und Böse.* (C. H. Beck) München.
- PIEPER, Annemarie (2007): *Einführung in die Ethik.* 6. Auflage. (A. Francke) Tübingen, Basel.
- PIETERS, Rik, BAUMGARTNER, Hans, ALLEN, Doug (1995): A means-end chain approach to consumer goal structures. In: *International Journal of Research in Marketing*, 12(3), 227-244.
- PIEZUNKA, Hartmut (1981a): Die Werte- und Normproblematik im Lehrerberuf. In: *paed*, 81(1), 11-14.
- PIEZUNKA, Hartmut (1981b): Wertverständnis und Wertvorstellungen von Lehrern. In: *paed*, 81(6), 10-13.
- PLEINES, Jürgen-Eckardt (2006): *Praktische Philosophie – nicht *ethos* oder *mores*. Beispiel Aristoteles.* In: DÖRPINGHAUS, Andreas, HELMER, Karl (Hrsg.): *Ethos. Bildung. Argumentation.* (Königshausen & Neumann) Würzburg, 9-20.
- PÖGGELER, Franz (1988): *Ethos und Ethik des Lehrerberufs.* In: GÜNZLER, Claus, KERSTIENS, Ludwig, MAUERMANN, Lutz, PÖGGELER, Franz, WERNER, Hans-Joachim (Hrsg.): *Ethik und Erziehung.* (Kohlhammer) Stuttgart, Berlin, Köln u.a., 82-109.
- PÖGGELER, Franz (1989): *Der Lehrer zwischen Leistungsmessung, Notengebung und pädagogischem Bezug.* In: BAUERLE, Siegfried (Hrsg.): *Der gute Lehrer. Empfehlungen für den Umgang mit Schülern, Eltern und Kollegen.* (J. B. Metzlerschen Verlagsbuchhandlung) Stuttgart, 21-40.
- PÖGGELER, Franz (1994): *Vom pädagogischen Vollzugsbeamten zum freischaffenden Erziehungskünstler? Der Einfluß der Politik auf den Wandel von*

- Rollenbild und Berufsethos der Lehrerschaft. In: FISCHER, Hans-Joachim, LIPPKE, Wolfgang, SCHWERDT, Dirk (Hrsg.): Ethos und Kulturauftrag des Lehrers. Festschrift für Wolfgang Hinrichs. (Lang) Frankfurt a. M., Berlin, Bern u.a., 75-85.
- PORT, Kurt (2002): Die Welt und die Werte. Kritischer Essentialismus als Weg zu einem neuen Wertidealismus. (R. G. Fischer) Frankfurt a. M.
- POSCHKAMP, Thomas (2008): Lehrergesundheit. Belastungsmuster, Burnout und Social Support bei dienstunfähigen Lehrkräften. (Logos) Berlin.
- PRANGE, Klaus (1997): Was ist schlecht am „schlechten Lehrer“? In: SCHWARZ, Bernd, PRANGE, Klaus (Hrsg.): Schlechte Lehrer/innen. Zu einem vernachlässigten Aspekt des Lehrberufs. (Beltz) Weinheim, Basel, 14-31.
- PRANGE, Klaus (2000): Was für Lehrer braucht die Schule? Zum Verhältnis von Profession, Didaktik und Lehrerethos. In: CLOER, Ernst, KLIKA, Dorle, KUNERT, Hubertus (Hrsg.): Welche Lehrer braucht das Land? (Juventa) Weinheim, München, 93-103.
- PRANGE, Peter (2006): Werte: Von Plato bis Pop. Alles, was uns verbindet. (Droemer) München.
- PRENZEL, Manfred, LANKES, Eva-Maria (1989): Wie Lehrer Interesse wecken und fördern können. In: BÄUERLE, Siegfried (Hrsg.): Der gute Lehrer. Empfehlungen für den Umgang mit Schülern, Eltern und Kollegen. (J. B. Metzlerschen Verlagsbuchhandlung) Stuttgart, 66-81.
- PREUßNER, Andreas (2003a): Kasuistik. In: REHFUS, Wulff D. (Hrsg.): Handwörterbuch Philosophie. (Vandenhoeck & Ruprecht) Göttingen, 416.
- PREUßNER, Andreas (2003b): Legalität. Legitimation. In: REHFUS, Wulff D. (Hrsg.): Handwörterbuch Philosophie. (Vandenhoeck & Ruprecht) Göttingen, 446.
- PROBST, Gilbert J. (1987): Selbst-Organisation. Ordnungsprozesse in sozialen Systemen aus ganzheitlicher Sicht. (Paul Parey) Berlin, Hamburg.
- PURKEY, Stewart C., SMITH, Marshall S. (1990): Wirksame Schulen – Ein Überblick über die Ergebnisse der Schulwirkungsforschung in den Vereinigten Staaten. In: AURIN, Kurt (Hrsg.): Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit? (Klinkhardt) Bad Heilbrunn/Obb., 13-45.
- QUANTE, Michael (2006): Einführung in die Allgemeine Ethik. 2. Auflage. (WBG) Darmstadt.

- RABE-KLEBERG, Ursula (1996): Professionalität und Geschlechterverhältnis. Oder: Was ist „semi“ an traditionellen Frauenberufen? In: COMBE, Arno, HELSPER, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. (Suhrkamp) Frankfurt a.M., 276-302.
- RAUIN, Udo, KOHLER, Britta, BECKER, Georg E. (1994): Drum prüfe, wer sich ewig bindet. Ein Eignungstest für das Lehramtsstudium. In: Pädagogik, 46(11), 34-39.
- RAUSCH, Andreas (2011): Erleben und Lernen am Arbeitsplatz in der gewerblichen Ausbildung. (VS) Wiesbaden.
- REGENBOGEN, Arnim (1999a): Gut/böse. In: SANDKÜHLER, Hans J. (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie. Band 1. (Meiner) Hamburg, 529-534.
- REGENBOGEN, Arnim (1999b): Werte. In: SANDKÜHLER, Hans J. (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie. Band 2. (Meiner) Hamburg, 1743-1748.
- REGENBOGEN, Arnim (2009): Zum Verständnis von Werten: Kulturelle Handlungsmuster und individuelle Maßstäbe. In: MOKROSCHE, Reinhold, REGENBOGEN, Arnim (Hrsg.): Werte-Erziehung und Schule. Ein Handbuch für Unterrichtende. (Vandenhoeck & Ruprecht) Göttingen, 25-31.
- REH, Sabine (2004): Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? In: Zeitschrift für Pädagogik, 50(3), 358-372.
- REICHENBACH, Roland (1994): Moral, Diskurs und Einigung. Zur Bedeutung von Diskurs und Konsens für das Ethos des Lehrberufs. (Lang) Frankfurt a. M., Berlin, Bern u.a.
- REINHARDT, Sibylle (1990): Das Lehren muß konflikthaften Anforderungen gerecht werden. In: Die Deutsche Schule, 82(1), 4-9.
- REINHOFFER, Bernd (2005): Lehrkräfte geben Auskunft über ihren Unterricht. In: MAYRING, Philipp, GLÄSER-ZIKUDA, Michaela (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. (Beltz) Weinheim, Basel, 123-141.
- REINISCH, Holger (2009): „Lehrprofessionalität“ als theoretischer Term. Eine begriffssystematische Analyse. In: ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, Olga, BECK, Klaus, SEMBILL, Detlef, NICKOLAUS, Reinhold, MULDER, Regina (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. (Beltz) Weinheim, Basel, 33-43.
- REKUS, Jürgen (1987): Lehrerehos und Lehrerbildung. Kritische Anmerkungen zu einem aktuellen Thema. (VBE) Dortmund.

- REKUS, Jürgen (2008): Wozu wir Werte brauchen und was die Erziehung damit zu tun hat. In: LADENTHIN, Volker, REKUS, Jürgen (Hrsg.): Werterziehung als Qualitätsdimension von Schule und Unterricht. (Aschendorff) Münster, 4-16.
- RENNER, Walter (2005): Ein lexikalisches Modell der Wertorientierungen unter besonderer Berücksichtigung kultureller Unterschiede. Theoretischer Rahmen und zusammengefasste Darstellung empirischer Untersuchungen zu der publikationsbasierten Habilitation an der Universität Klagenfurt. (Studia) Innsbruck.
- REYNOLDS, Thomas J. (1985): Implications for value research: A micro vs. macro perspective. In: *Psychology and Marketing*, 2(4), 297-305.
- REYNOLDS, Thomas J., DETHLOFF, Clay, WESTBERG, Steven J. (2001): Advancements in Laddering. In: REYNOLDS, Thomas J., OLSON, Jerry C. (Hrsg.): *Understanding Consumer Decision Making. The Means-End Approach to Marketing and Advertising Strategy*. (LEA) Mahwah, New Jersey, London, 91-118.
- REYNOLDS, Thomas J., GENGLER, Charles E., HOWARD, Daniel J. (1995): A means-end analysis of brand persuasion through advertising. In: *International Journal of Research in Marketing*, 12(3), 257-266.
- REYNOLDS, Thomas J., GUTMAN, Jonathan (1988): Laddering Theory, Method, Analysis, and Interpretation. In: *Journal of Advertising Research*, 28(1), 11-31.
- REYNOLDS, Thomas J., GUTMAN, Jonathan (2001): Laddering Theory, Method, Analysis, and Interpretation. In: REYNOLDS, Thomas J., OLSON, Jerry C. (Hrsg.): *Understanding Consumer Decision Making. The Means-End Approach to Marketing and Advertising Strategy*. (LEA) Mahwah, New Jersey, London, 25-62.
- RICHTER, Ingo (1990): Kein neues Berufsethos, sondern eine realistische Wende der Diskussion. In: *Die Deutsche Schule*, 82(1), 25-30.
- RICKERT, Heinrich (1921): *Allgemeine Grundlegung der Philosophie*. (J. C. B. Mohr) Tübingen.
- RINDERLE, Peter (2007): *Werte im Widerstreit*. (Karl Alber) Freiburg, München.
- RITZEL, Wolfgang (1985): *Die anthropologische Voraussetzung von Wissenschaft und ihre Maßgeblichkeit für die Wissenschaften vom Menschen, insbesondere*

- dere für die Pädagogik. In: DIKOW, Joachim (Hrsg.): Vom Ethos des Lehrers. (Aschendorff) Münster, 37-50.
- ROBINSOHN, Saul B. (1971): Bildungsreform als Revision des Curriculums und: Ein Strukturkonzept für Curriculumsentwicklung. 3. Auflage. (Luchterhand) Neuwied am Rhein, Berlin.
- RÖDDER, Andreas (2008): Werte und Wertewandel: Historisch-politische Perspektiven. In: RÖDDER, Andreas, ELZ, Wolfgang (Hrsg.): Alte Werte – Neue Werte. Schlaglichter des Wertewandels. (Vandenhoeck & Ruprecht) Göttingen, 9-25.
- ROKEACH, Milton (1972): Beliefs, Attitudes and Values. A Theory of Organization and Change. (Jossey-Bass) San Francisco, Washington, London.
- ROKEACH, Milton (1973): The Nature of Human Values. (The Free Press) New York.
- ROKEACH, Milton (1979a): From Individual to Institutional Values: With Special Reference to the Values of Science. In: ROKEACH, Milton (Hrsg.): Understanding Human Values. Individual and Societal. (FP) New York, 47-70.
- ROKEACH, Milton (1979b): Value Education in Educational Settings. In: ROKEACH, Milton (Hrsg.): Understanding Human Values. Individual and Societal. (FP) New York, 259-269.
- ROSENTHAL, Robert, JACOBSEN, Lenore (1992): Pygmalion in the Classroom – Teacher Exception and Pupil's Intellectual Development. (Crown House Publishing Limited) Bancyfelin, Carmarthen, Wales.
- ROTH, Erwin (1969): Persönlichkeitspsychologie. (Kohlhammer) Stuttgart, Berlin, Köln u.a.
- ROTH, Heinrich (1971): Pädagogische Anthropologie. Band II: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. (Hermann Schrodde) Hannover, Berlin, Darmstadt u.a.
- ROTHLAND, Martin, TERHART, Ewald (2010): Forschung zum Lehrerberuf. In: TIPPELT, Rudolf, SCHMIDT, Bernhard (Hrsg.): Handbuch der Bildungsforschung. 3. durchgesehene Auflage. (VS Verlag) Wiesbaden, 791-810.
- RUTT, Theodor (1953): Das Ethos des Lehrers und Erziehers in unserer Zeit. In: Die Neue Volksschule in Stadt und Land, 3(5), 218-226.

- RUTTER, Michael, MAUGHAN, Barbara, MORTIMORE, Peter, OUSTON, Janet (1980): Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. (Beltz) Weinheim, Basel.
- RUTTER, Michael (1983): School Effects on Pupil Progress: Research Findings and Policy Implications. In: Child Development, 54(1), 1-29.
- SAALFRANK, Wolf-Thorsten, BRAUNE, Agnes, KIEL, Ewald (2009): Der „gute Lehrer“. In: Zeitschrift für Bildungsverwaltung, 25(1), 43-58.
- SACHER, Werner (1980): Muß der Lehrer eine Persönlichkeit sein? Personale Existenz als Qualifikationszentrum im Lehrberuf. In: GRÖSCHEL, Hans (Hrsg.): Die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit. (Ehrenwirt) München, 36-49.
- SAUTER, Friedrich Ch. (1989): Der gute Lehrer aus der Sicht ehemaliger Schüler. In: BÄUERLE, Siegfried (Hrsg.): Der gute Lehrer. Empfehlungen für den Umgang mit Schülern, Eltern und Kollegen. (J. B. Metzlerschen Verlagsbuchhandlung) Stuttgart, 201-224.
- SAXLER, Josef, NEUMANN, Gerd-Heinrich (1985): Gibt es ein Ethos des Lehrers der naturwissenschaftlichen Fächer? – Einleitende Referate. In: DIKOW, Joachim (Hrsg.): Vom Ethos des Lehrers. (Aschendorff) Münster, 66-74.
- SCHACH, Bernhard (1987): Professionalisierung und Berufsethos. Eine Untersuchung zur Entwicklung des beruflichen Selbstverständnisses, dargestellt am Beispiel des Volksschullehrers. (Duncker & Humblot) Berlin.
- SCHÄFER, Alfred (2006): Ethos: Zur Kritik der Phantasie einer versöhnten aufgehobenenheit des Individuellen in einer vernünftigen Ordnung. In: DÖRPINGHAUS, Andreas, HELMER, Karl (Hrsg.): Ethos. Bildung. Argumentation. (Königshausen & Neumann) Würzburg, 189-202.
- SCHEJA, Susanne (2009): Motivation und Motivationsunterstützung. Eine Untersuchung in der gewerblich-technischen Ausbildung. (Dr. Kovač) Hamburg.
- SCHELER, Max (1921): Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertheethik. Neuer Versuch der Grundlegung eines ethischen Personalismus. 2. Auflage. (Niemeyer) Halle a. d. S.
- SCHELTEN, Andreas (2009): Lehrerpersönlichkeit – Ein schwer fassbarer Begriff. In: Die berufsbildende Schule, 61(2), 39-40.
- SCHERER, Klaus R. (1981): Emotion. Wider die Vernachlässigung der Emotion in der Psychologie. In: MICHAELIS, Wolfgang (Hrsg.): Bericht über den 32.

- Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Zürich 1980. Band 1: Bericht des Präsidenten, Sondervorträge, Metatheorie, Methodologie, Grundlagen. (Hogrefe) Göttingen, Toronto, Zürich, 304-317.
- SCHUEPFLUG, Annette (2005): Job oder Berufung – Gibt es eine Berufsethik für Lehrkräfte. In: CARLSBURG, Gerd-Bodo von, HEITGER, Mariam (Hrsg.): Der Lehrer – ein (un)möglicher Beruf. (Lang) Frankfurt a. M., Berlin, Bern u.a., 57-66.
- SCHILLING, Martin, ZÖLLER, Horst (2012): Zehn Jahre selbstorganisiertes Lernen an der Staatlichen Berufsschule III Bamberg - ein Erfahrungsbericht beteiligter Lehrkräfte. In: *Wirtschaft & Erziehung*, 64(7), 215-217.
- SCHLÖDER, Bernd (1993): Soziale Werte und Werthaltungen. Eine sozialpsychologische Untersuchung des Konzepts sozialer Werte und des Wertwandels. (Leske + Budrich) Opladen.
- SCHMID, Wilhelm (1998): Philosophie der Lebenskunst. Eine Grundlegung. (Suhrkamp) Frankfurt a. M.
- SCHMITT, Carl (1960): Die Tyrannei der Werte. (W. Kohlhammer) Stuttgart.
- SCHMITZ, Britta (1996): Werte und Handlungsregulation. Der Einfluß von Grundwerten auf das Handeln in computersimulierten Umwelten. (Lang) Frankfurt a. M., Berlin, Bern u.a.
- SCHMITZ, Britta (2000): Werte und Emotion. In: OTTO, Jürgen H., EULER, Harald A., MANDL, Heinz (Hrsg.): *Emotionspsychologie*. (Beltz) Weinheim, 349-359.
- SCHNEIDER, Johann (2001): Gut und Böse – Falsch und Richtig. Zu Ethik und Moral der sozialen Berufe. 2. Auflage. (Fachhochschulverlag) Frankfurt a. M.
- SCHNEIDER, Klaus, SCHERER, Klaus R. (1988): Motivation und Emotion. In: IMMELMANN, Klaus, SCHERER, Klaus R., VOGEL, Christian, SCHMOOCK, Peter (Hrsg.): *Psychobiologie. Grundlagen des Verhaltens*. (Fischer) Stuttgart, New York, 257-288.
- SCHNEIDER, Manfred (1983): Werte und Persönlichkeit. Beiträge zur empirischen Wert- und Persönlichkeitsforschung. (Haag + Herchen) Frankfurt a. M.
- SCHOENEFELD, Alan H. (1998): Toward a Theory of Teaching-in-Context. In: *Issues in Education*, 4(1), 1-94.

- SCHOENFELD, Alan H. (2000): Models of the Teaching Process. In: *The Journal of Mathematical Behavior* 18(3), 243-261.
- SCHOLL-SCHAAF, Margret (1975): Werthaltung und Wertsystem. Ein Plädoyer für die Verwendung des Wertkonzepts in der Sozialpsychologie. (Bouvier) Bonn.
- SCHÖN, Donald A. (1999): *The Reflective Practitioner. How professionals think in actions.* (Ashgate/ARENA) Aldershot, Brookfield USA, Singapore u.a.
- SCHRADER, Friedrich-Wilhelm (2011): Lehrer als Diagnostiker. In: TERHART, Ewald, BENNEWITZ, Hedda, ROTHLAND, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf.* (Waxmann) Münster, New York, München u.a., 683-698.
- SCHRASTETTER, Rudolf (1989): Die Erkenntnis des Guten. Platons Sonnen-, Lini- und Höhlengleichnis. In: HOFMANN, Rupert, JANTZEN, Jörg, OTTMANN, Henning (Hrsg.): *ΑΝΟΔΟΣ.* Festschrift für Helmut Kuhn. (VHC) Weinheim, 237-258.
- SCHRECKENBERG, Wilhelm (1982): Vom „guten“ zum „besseren“ Lehrer. Über Eignung und Leistung von Lehrern. (Schwann) Düsseldorf.
- SCHREINER, Kurt (2009): Erfolgreich unterrichten. Lehrerpersönlichkeit und Professionalität im Schulalltag. (Daedalus) Münster.
- SCHUBARTH, Wilfried, SPECK, Karsten (2008): Einstellungen, Wohlbefinden, abweichendes Verhalten von Schülerinnen und Schülern. In: HELSPER, Werner, BÖHME, Jeanette (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung. 2. durchgesehene und erweiterte Auflage.* (VS) Wiesbaden, 965-984.
- SCHUBERT, Venanz (1989): Wie man Leben soll. Philosophische Überlegungen zur *ars vivendi*. In: HOFMANN, Rupert, JANTZEN, Jörg, OTTMANN, Henning (Hrsg.): *ΑΝΟΔΟΣ.* Festschrift für Helmut Kuhn. (VHC) Weinheim, 259-281.
- SCHUMACHER, Lutz (2002): Emotionale Befindlichkeit und Motive in Lerngruppen. (Dr. Kovač) Hamburg.
- SCHÜTZE, Fritz (1996): Organisationszwänge und hoheitliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: COMBE, Arno, HELSPER, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns.* (Suhrkamp) Frankfurt a. M., 183-275.

- SCHÜTZE, Fritz, BRÄU, Karin, LIERMANN, Hildegard, PROKOPP, Karl, SPETH, Martin, WIESEMANN, Jutta (1996): Überlegungen zu Paradoxien des professionellen Handelns in den Dimensionen der Schulorganisation. In: HELSPER, Werner, KRÜGER, Heinz-Hermann, WENZEL, Hartmut (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band 1: Theoretische und internationale Perspektiven. (Deutscher Studien Verlag) Weinheim, 333-377.
- SCHWÄNKE, Ulf (1988): Der Beruf des Lehrers. Professionalisierung und Autonomie im historischen Prozeß. (Juventa) Weinheim, München.
- SCHWARTZ, Shalom H. (1992): Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. In: *Advances in Experimental Social Psychology*, 25(1), 1-65.
- SCHWARTZ, Shalom H. (1994): Are There Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values? In: *Journal of Social Issues*, 50(4), 19-45.
- SCHWARTZ, Shalom H. (2007): Value orientations: measurement, antecedents and consequences across nations. In: JOWELL, Roger, ROBERTS, Caroline, FITZGERALD, Rory, EVA, Gillian (Hrsg.): *Measuring Attitudes Cross-Nationally. Lessons from the European Social Survey.* (SAGE Publications) Los Angeles, London, New Delhi u.a., 169-203.
- SCHWARTZ, Shalom H., BILSKY, Wolfgang (1990): Toward a Theory of the Universal Content and Structure of Values: Extensions and Cross-Cultural Replications. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(5), 878-89.
- SCHWARZ, Bernd (1997a): Qualität von Lehrern im Spiegel der empirischen Forschung – Forschungstendenzen, Probleme und Befunde. In: SCHWARZ, Bernd, PRANGE, Klaus (Hrsg.): *Schlechte Lehrer/innen. Zu einem vernachlässigten Aspekt des Lehrberufs.* (Beltz) Weinheim, Basel, 86-121.
- SCHWARZ, Bernd (1997b): Formen und Ursachen des Mißerfolgs und beruflichen Scheiterns von Lehrern. In: SCHWARZ, Bernd, PRANGE, Klaus (Hrsg.): *Schlechte Lehrer/innen. Zu einem vernachlässigten Aspekt des Lehrberufs.* (Beltz) Weinheim, Basel, 179-218.
- SCHWARZ, Bernd, PRANGE, Klaus (Hrsg.) (1997): *Schlechte Lehrer/innen. Zu einem vernachlässigten Aspekt des Lehrberufs.* (Beltz) Weinheim, Basel.
- SCHWEITZER, Friedrich (2006): Wie viel Gemeinschaft braucht die Schule? Möglichkeiten und Grenzen von Schulethos und Wertorientierung in der pluralen Gesellschaft. In: SCHWEITZER, Friedrich, GRUNDER, Hans-Ulrich (Hrsg.):

- Gemeinschaft – Ethos – Schule. Eine Praxisnahe Einführung für Ausbildung und Fortbildung. (Beltz) Weinheim, Basel, 10-30.
- SCHWENDENWEIN, Werner (1990): Profession – Professionalisierung – Professionelles Handeln. In: ALISCH, Lutz-Michael, BAUMERT, Jürgen, BECK, Klaus (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. (Techn. Univ., Seminar für Soziologie und Sozialarbeitswiss., Abt. Sozialarbeitswiss.) Braunschweig, 359-381.
- SEIFRIED, Jürgen (2002): Selbstorganisiertes Lernen im Rechnungswesen. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 98(1), 104-121.
- SEIFRIED, Jürgen (2009): Unterricht aus der Sicht von Handelslehrern. (Lang) Frankfurt a. M.
- SEIFRIED, Jürgen (2012) The role of teachers' pedagogical beliefs – An analysis from the perspective of vocational education and training. In: KÖNIG, Johannes (Hrsg.): Teachers' pedagogical beliefs. Definition and operationalisation - connections to knowledge and performance - development and change. (Waxmann) Münster, 131-147.
- SEIFRIED, Jürgen, BROUËR, Birgit, SEMBILL, Detlef (2002): Was lernen Schülerinnen und Schüler im selbstorganisationsoffenen Rechnungswesenunterricht? Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 98(4), 574-593.
- SEIFRIED, Jürgen, TRESCHER, Andrea (2007): Kompetenzentwicklung durch schulpraktische Übungen. In: bwp@, 12, http://www.bwpat.de/ausgabe12/seifried_trescher_bwpat12.pdf, Stand: 30.03.2009.
- SEIFRIED, Jürgen, WUTTKE, Eveline (2010): Professionelle Fehlerkompetenz – Operationalisierung einer vernachlässigten Kompetenzfacette von (angehenden) Lehrkräften. In: Wirtschaftspsychologie, 12(4), 17-28.
- SEMBILL, Detlef (1984): Modellgeleitete Interaktionsanalysen im Rahmen einer forschungsorientierten Lehrerbildung – am Beispiel von Untersuchungen zum „Kaufvertrag“. Dissertation, Berichte des Seminars für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität Göttingen, Band 7, Göttingen.
- SEMBILL, Detlef (1992): Problemlösefähigkeit, Handlungskompetenz und Emotionale Befindlichkeit. (Hogrefe) Göttingen, Toronto, Zürich.

- SEMBILL, Detlef (1999): Selbstorganisation als Modellierungs-, Gestaltungs- und Erforschungsidee beruflichen Lernens. In: TRAMM, Tade, SEMBILL, Detlef, KLAUSER, Fritz, JOHN, Ernst G. (Hrsg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen. (Peter Lang) Frankfurt a.M., Berlin, Bern u.a., 146-174.
- SEMBILL, Detlef (2000): Selbstorganisiertes und Lebenslanges Lernen. In: ACHTENHAGEN, Frank, LEMPERT, Wolfgang (Hrsg.): Lebenslanges Lernen. Band 4. (Leske + Budrich) Opladen, 60-90.
- SEMBILL, Detlef (2004): Abschlussbericht zu „Prozessanalysen Selbstorganisierter Lernens“ im Rahmen des DFG-Schwerpunktprogramms „Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung“. Bamberg. http://www.unibamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/sowi_lehrstuehle/wirtschaftspaedagogik/Dateien/Forschung/Forschungsprojekte/Prozessanalysen/DFG-Abschlussbericht_sole.pdf, Stand: 30.03.2012.
- SEMBILL, Detlef (2005): Chancen und Grenzen von Selbststeuerungskonzepten. In: BEEK, Heinz, JAHN, Karl-Heinz (Hrsg.): Personalentwicklung im Berufseinstieg. (Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung) Frankfurt a.M., 125-152.
- SEMBILL, Detlef (2007): Grundlagenforschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und ihre Orientierung für die Praxis – Versuch einer persönlichen Bilanzierung und Perspektiven. In: NICKOLAUS, Reinhold, ZÖLLER, Arnulf (Hrsg.): Perspektiven der Berufsbildungsforschung. Orientierung der Forschung für die Praxis. (Bundesinstitut für Berufliche Bildung) Bonn, 61-90.
- SEMBILL, Detlef (2008): Führung und Zeit – gesellschaftliche, institutionelle und unterrichtliche Perspektiven. In: WARWAS, Julia, SEMBILL, Detlef (Hrsg.): Zeit-gemäße Führung – zeitgemäßer Unterricht. (Schneider Hohengehren) Baltmannsweiler, 81-98.
- SEMBILL, Detlef, SEIFRIED, Jürgen (2005): Schülerfragen – ein brachliegendes didaktisches Feld. In: ZBW, 101(2), 229-245.
- SEMBILL, Detlef, SEIFRIED, Jürgen (2009a): Selbstorganisiertes Lernen und Unterrichtsqualität. In: BUER, Jürgen van, WAGNER, Cornelia (Hrsg.): Qualität von

- Schule. Ein kritisches Handbuch. 2. Auflage. (Peter Lang) Frankfurt a.M., 401-412.
- SEMBILL, Detlef, SEIFRIED, Jürgen (2009b): Konzeptionen, Funktionen und intentionale Veränderungen von Sichtweisen. In: ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, Olga, BECK, Klaus, SEMBILL, Detlef, NICKOLAUS, Reinhold, MULDER, Regina (Hrsg.): Professionalität von Lehrenden - Zum Stand der Forschung. (Beltz) Weinheim, 345-354.
- SEMBILL, Detlef, WOLF, Karsten, WUTTKE, Eveline, SANTJER, Ina, SCHUMACHER, Lutz (1998): Prozessanalysen Selbstorganisierten Lernens. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 14, 57-79.
- SEMBILL, Detlef, WUTTKE, Eveline, SEIFRIED, Jürgen, EGLOFFSTEIN, Marc, RAUSCH, Andreas (2007): Selbstorganisiertes Lernen in der beruflichen Bildung – Abgrenzungen, Befunde und Konsequenzen. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, 13. http://www.bwpat.de/ausgabe13/sembill_etal_bwpat13.pdf, Stand: 30.03.2012
- SHULMAN, Lee S. (1986): Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. In: Educational Researcher, 15(2), 5-14.
- SMITH, Adam (1994): Theorie der ethischen Gefühle. (Meiner) Hamburg.
- SOLDATI, Gianfranco (1999): Phänomen. In: SANDKÜHLER, Hans J. (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie. Band 2. (Meiner) Hamburg, 1010-1011.
- SPECK, Otto (1995): Werte und Moral unter pädagogischem Aspekt. (Don Bosco) München.
- SPINDLER, Georg D. (1965): Education and Culture. Anthropological Approaches. (Holt) New York.
- SPRANGER, Eduard (1921): Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit. (Niemeyer) Halle (Saale).
- SPRANGER, Eduard (1958): Der geborene Erzieher. (Quelle & Meyer) Heidelberg.
- STANDOP, Jutta (2005): Werteerziehung. Einführung in die wichtigsten Konzepte der Werteerziehung. (Beltz) Weinheim, Basel.
- STANDOP, Jutta (2007): Berufsethos – eine vernachlässigte Kategorie der Lehrerbildung. In: MÖLLER, Kornelia, HANKE, Petra, BEINBRECH, Christina, HEIN, Anna K., KLEICKMANN, Thilo, SCHAGES, Ruth (Hrsg.): Qualität von Grundschulunterricht entwickeln, erfassen und bewerten. (VS Verlag) Wiesbaden, 147-150.

- STEFFENS, Ulrich (2009): Schulqualitätsdiskussion in Deutschland – Ihre Entwicklung im Überblick. In: BUER, Jürgen van, WAGNER, Cornelia (Hrsg.): Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch. 2. Auflage (Peter Lang) Frankfurt a.M., 21-54.
- STEIN, Margit (2008): Wie können wir Kindern Werte vermitteln? Werteerziehung in Familie und Schule. (Reinhardt) München, Basel.
- STEINMANN, Sibylle, OSER Fritz K. (2012): Prägen Lehrerausbildende die Beliefs der angehenden Primarlehrpersonen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 58(4), 441-459.
- STICHWEH, Rudolf (1996): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: COMBE, Arno, HELSPER, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. (Suhrkamp) Frankfurt a.M., 49-69.
- STIKSRUD, Hans A. (1976): Diagnose und Bedeutung individueller Werthierarchien. (Lang) Frankfurt a. M., Bern.
- STOLZ, Gerd E. (1997): Der schlechte Lehrer aus der Sicht von Schülern. In: SCHWARZ, Bernd, PRANGE, Klaus (Hrsg.): Schlechte Lehrer/innen. Zu einem vernachlässigten Aspekt des Lehrberufs. (Beltz) Weinheim, Basel, 124-178.
- STRAUB, Eberhard (2010): Zur Tyrannei der Werte. (Klett-Cotta) Stuttgart.
- STRÖKER, Elisabeth (1999): Phänomenologie. In: SANDKÜHLER, Hans J. (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie. Band 2. (Meiner) Hamburg, 1013-1016.
- SUDA, Max J. (2005): Ethik. Ein Überblick über die Theorien vom richtigen Leben. (Böhlau) Wien, Köln, Weimar.
- TANNER, William C. (1954): Personality Bases in Teacher Selection. In: Phi Delta Kappa International, 35(7), 271-274.
- TAUSCH, Reinhard, TAUSCH, Anne-Marie (1963/1998): Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person. 11. korrigierte Auflage. (Hogrefe) Göttingen, Bern, Toronto u a.
- TAYLOR, Gabriele (1985): Pride, Schame and Guilt. Emotions of Self-Assessment. (Oxford University Press) New York.
- TENORTH, Heinz-Elmar (1999): Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Professionalisierung pädagogischer Berufe. In: APEL, Hans J., HORN, Klaus-Peter, LUNDGREEN, Peter, SANDFUCHS, Uwe (Hrsg.): Professionalisierung

- pädagogischer Berufe im historischen Prozess. (Klinkhardt) Bad Heilbrunn/Obb., 429-461.
- TENORTH, Heinz-Elmar (2006): Professionalität im Lehrberuf. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9(4), 580-597.
- TENORTH, Heinz-Elmar (2007): „Lehrer sind keine Deppen“. Pädagogisch-professionelle Arbeit in der Wahrnehmung der Öffentlichkeit. In: CASALE, Rita, HORLACHER, Rebekka (Hrsg.): Bildung und Öffentlichkeit. (Beltz) Weinheim, Basel, 220-236.
- TENORTH, Heinz-Elmar (2008): Bildung als Wert und Werte in der Bildung. In: RÖDDER, Andreas, ELZ, Wolfgang (Hrsg.): Alte Werte – Neue Werte. Schlaglichter des Wertewandels. (Vandenhoeck & Ruprecht) Göttingen, 56-65.
- TERHART, Ewald (1987): Vermutungen über das Lehrerethos. In: Zeitschrift für Pädagogik, 33(6), 787-804.
- TERHART, Ewald (1990): Professionen in Organisationen: Institutionelle Bedingungen der Entwicklung von Professionswissen. In: ALISCH, Lutz-Michael, BAUMERT, Jürgen, BECK, Klaus (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. (Techn. Univ., Seminar für Soziologie und Sozialarbeitswiss., Abt. Sozialarbeitswiss.) Braunschweig, 151-170.
- TERHART, Ewald (1992a): Lehrerberuf und Professionalität. In: DEWE, Bernd, FERCHHOFF, Wilfried, RADTKE, Frank-Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. (Leske + Budrich) Opladen, 103-131.
- TERHART, Ewald (1992b): Lehrerausbildung: Unangenehme Wahrheiten. In: Pädagogik, 44(9), 32-35.
- TERHART, Ewald (1994a): Zur Berufskultur der Lehrerschaft: Fremd- und Selbstdeutung. In: Erziehungswissenschaft und Beruf, 42(2), 132-144.
- TERHART, Ewald (1994b): Fremdwahrnehmungen. Der Lehrerberuf im Spiegel öffentlichen Interesses. In: Forum E, 47(9), 8-11.
- TERHART, Ewald (1995): Lehrerprofessionalität. In: ROLFF, Hans-Günter (Hrsg.): Zukunftsfelder von Schulforschung. (Deutscher Studien Verlag) Weinheim, 225-266.
- TERHART, Ewald (1996): Zur Neuorientierung des Lehrens und Lernens – Kultureller Wandel als Herausforderung für die Professionalisierung des Lehrberufs. In: HELSPER, Werner, KRÜGER, Heinz-Hermann, WENZEL, Hartmut

- (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band 1: Theoretische und internationale Perspektiven. (Deutscher Studien Verlag) Weinheim, 319-332.
- TERHART, Ewald (1997): Gute Lehrer – schlechte Lehrer. In: SCHWARZ, Bernd, PRANGE, Klaus (Hrsg.): Schlechte Lehrer/innen. Zu einem vernachlässigten Aspekt des Lehrberufs. (Beltz) Weinheim, Basel, 34-85.
- TERHART, Ewald (2000a): Reform der Lehrerbildung. In: CLOER, Ernst, KLIKA, Dorle, KUNERT, Hubertus (Hrsg.): Welche Lehrer braucht das Land? (Juventa) Weinheim, München, 75-92.
- TERHART, Ewald (2000b): Lehrerbildung und Professionalität. Strukturen, Probleme und aktuelle Reformtendenzen. In: BASTIAN, Johannes, HELSPER, Werner, REH, Sabine, SCHELLE, Carla (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. (Leske + Budrich) Opladen, 73-85.
- TERHART, Ewald (2001a): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. (Beltz) Weinheim, Basel.
- TERHART, Ewald (2001b): Lehrerbildung – quo vadis? In: Zeitschrift für Pädagogik, 47(4), 549-558.
- TERHART, Ewald (2002): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. (Universität Münster) Münster.
- TERHART, Ewald (2006): Was wissen wir über gute Lehrer? In: Pädagogik, 58(5), 42-47.
- TERHART, Ewald (2007a): Was wissen wir über gute Lehrer? In: BECKER, Gerold, FEINDT, Andreas, MEYER, Hilbert, ROTHLAND, Martin, STÄUDEL, Lutz, TERHART, Ewald (Hrsg.): Guter Unterricht. Maßstäbe & Merkmale – Wege & Werkzeuge. Friedrich Jahresheft XXV 2007. (Friedrich) Seelze, 20-24.
- TERHART, Ewald (2007b): Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In: LÜDERS, Manfred, WISSINGER, Jochen (Hrsg.): Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation. (Waxmann) Münster, New York, München u.a., 37-62.
- TERHART, Ewald (2007c): Universität und Lehrerbildung: Perspektiven einer Partnerschaft. In: CASALE, Rita, HORLACHER, Rebekka (Hrsg.): Bildung und Öffentlichkeit. (Beltz) Weinheim, Basel, 203-219.

- TERHART, Ewald (2010): Faule Säcke, arme Schweine oder Helden des Alltags? Lehrerbild zwischen Fremd- und Selbstdeutung. In: FEINDT, Andreas, KLAFFKE, Thomas, RÖBE, Edeltraud, ROTHLAND, Martin, TERHART, Ewald, TILLMANN, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Lehrerarbeit. Lehrer sein. Friedrich Jahresheft XXVIII 2010. (Friedrich) Seelze, 38-41.
- TERHART, Ewald (2011): Lehrerberuf und Professionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft, 202-224.
- TERHART, Ewald, BENNEWITZ, Hedda, ROTHLAND, Martin (Hrsg.)(2011): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. (Waxmann) Münster.
- TESAK, Gerhild (2003): Gutes. In: REHFUS, Wulff D. (Hrsg.): Handwörterbuch Philosophie. (Vandenhoeck & Ruprecht) Göttingen, 379-380.
- TESAK, Gerhild (2003): Höhlengleichnis. In: REHFUS, Wulff D. (Hrsg.): Handwörterbuch Philosophie. (Vandenhoeck & Ruprecht) Göttingen, 390-391.
- THIERACK, Anke (2003): Neue Ausbildungskonzepte für das Lehramtsstudium in Deutschland. Ausgewählte Beispiele. In: Die Deutsche Schule, Beiheft 7, 180-195.
- THOME, Helmut (2005): Wertewandel in Europa aus der Sicht der empirischen Sozialforschung. In: JOAS, Hans, WIEGANDT, Klaus (Hrsg.): Die kulturellen Werte Europas. (Fischer) Frankfurt a. M., 386-443.
- TOLMAN, Edward C. (1951/1976): A Psychological Model. In: PARSONS, Talcott, SHILS, Edward A. (Hrsg.): Toward a General Theory of Action. 7. Auflage. (Harvard University Press) Cambridge, Massachusetts, 388-433.
- TOM, Alan R. (1984): Teaching as a Moral Craft. (Longman) New York, London.
- TSCHERNOKOSOWA, Walentina, TSCHERNOKOSOW, Iwan (1977): Das Berufsethos des Lehrers. (Volk und Wissen) Berlin.
- TUGENDHAT, Ernst (1994): Vorlesungen über Ethik. 2. Auflage. (Suhrkamp) Frankfurt a. M.
- ULICH, Klaus (1996): Beruf: Lehrer/in. Arbeitsbedingungen. Beziehungskonflikte. Zufriedenheit. (Beltz) Weinheim, Basel.
- ULRICH, Peter (2008): Integrative Wirtschaftsethik. Grundlagen einer lebensdienlichen Ökonomie. 4. vollständige und neu bearbeitete Auflage. (Haupt) Bern, Stuttgart, Wien.
- VERNON, Philip E., ALLPORT, Gordon W. (1931): A Test for Personal Values. In: Journal of Abnormal and Social Psychology, 26(3), 231-248.

- VOSS, Thamar, KLEICKMANN, Thilo, KUNTER, Mareike, HACHFELD, Axinja (2011): Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In: BAUMERT, Jürgen, KUNTER, Mareike, BLUM, Werner, KLUSMANN, Uta, KRAUSS, Stefan, NEUBRAND, Michael (Hrsg.): Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. (Waxmann) Münster, New York, München u.a., 235-257.
- VOSENKUHL, Wilhelm (1979): Werte und Handlungen. In: KLAGES, Helmut, KMIECIAK, Peter (Hrsg.): Wertwandel und gesellschaftlicher Wandel. (Campus) Frankfurt a. M., New York, 136-144.
- WALTHER, Dieter (1989): Aspekte eines guten Lehrers aus christlicher Sicht. In: BÄUERLE, Siegfried (Hrsg.): Der gute Lehrer. Empfehlungen für den Umgang mit Schülern, Eltern und Kollegen. (J. B. Metzlerschen Verlagsbuchhandlung) Stuttgart, 243-255.
- WARWAS, Julia (2012): Berufliches Selbstverständnis, Beanspruchung und Bewältigung in der Schulleitung. (Springer VS) Wiesbaden.
- WEBER, Ernst (1919): Die Lehrerpersönlichkeit. 2. Auflage. (Zickfeldt) Ostewieck a. H., Leipzig.
- WEINERT, Franz E., HELMKE, Andreas (1996): Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? In: Zeitschrift für Pädagogik, 34. Beiheft, 223-233.
- WEINERT, Franz E., SCHRADER Friedrich-Wilhelm, HELMKE, Andreas (1990): Unterrichtsexpertise – Ein Konzept zur Verringerung der Kluft zwischen zwei theoretischen Paradigmen. In: ALISCH, Lutz-Michael, BAUMERT, Jürgen, BECK, Klaus (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. (Techn. Univ., Seminar für Soziologie und Sozialarbeitswiss., Abt. Sozialarbeitswiss.) Braunschweig, 173-206.
- WEISCHEDEL, Wilhelm (1955): Verantwortung, Verantwortlichkeit. In: Lexikon der Pädagogik. IV. Band: Schlaf – Zynismus. (Herder) Freiburg, 754-755.
- WEISCHEDEL, Wilhelm (1972): Das Wesen der Verantwortung. Ein Versuch. 3. Auflage. (Vittorio Klostermann) Frankfurt a.M.
- WENZEL, Hartmut (2002): Unterrichten – was sonst? LehrerInnen zwischen Fach- und Erziehungskompetenz. In: OTTO, Hans-Uwe, RAUSCHENBACH, Thomas, VOGEL, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. (Leske + Budrich) Opladen, 183-195.

- WERNER, Hans-Joachim (1988): Die dialogische Philosophie Martin Bubers und ihre Bedeutung für die moralische Erziehung. In: GÜNZLER, Claus, KERSTIENS, Ludwig, MAUERMANN, Lutz, PÖGGELER, Franz, WERNER, Hans-Joachim (Hrsg.): Ethik und Erziehung. (Kohlhammer) Stuttgart, Berlin, Köln u.a., 47-81.
- WILENSKY, Harold L. (1972): Jeder Beruf eine Profession? In: LUCKMANN, Thomas, SPRONDEL, Walter M. (Hrsg.): Berufssoziologie. (Kiepenheuer & Witsch) Köln, 198-215.
- WILLIAMS, Robin M. Jr. (1979): Change and Stability in Values and Value Systems: A Sociological Perspective. In: ROKEACH, Milton (Hrsg.): Understanding Human Values. Individual and Societal. (FP) New York, 15-46.
- WILS, Jean-Pierre (2006): Wert/Axiologie. In: WILS, Jean-Pierre, HÜBENTHAL, Christoph (Hrsg.): Lexikon der Ethik. (Schöningh) Paderborn, München, Wien u.a., 404-406.
- WIMMER, Michael (1996): Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: COMBE, Arno, HELSPER, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. (Suhrkamp) Frankfurt a.M., 404-447.
- WINKEL, Rainer (1994): Vielleicht bin ich auch ein schlechter Lehrer? Oder: Die Acht Todsünden im Lehrerberuf. In: Pädagogik, 46(11), 6-10.
- WISCHER, Beate (2010): Alles eine Frage der richtigen Einstellung? Pädagogisches Ethos und die Widersprüche des Lehrerhandelns. In: FEINDT, Andreas, KLAFFKE, Thomas, RÖBE, Edeltraud, TERHART, Ewald, TILLMANN, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Lehrerarbeit. Lehrer sein. Friedrich Jahresheft XXVIII 2010. (Friedrich) Seelze, 26-29.
- WISSE, Jakob (1989): Ethos und Pathos. From Aristotle to Cicero. (Hakkert) Amsterdam.
- WITTE, Erich H. (1994): Lehrbuch Sozialpsychologie. 2. Auflage. (Beltz) Weinheim.
- WITTMANN, Eveline (2007) New Public Management und Lehrerprofessionalität in den beruflichen Schulen – Eine empirische Befragung von Leitungspersonal. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, 12. http://www.bwpat.de/ausgabe12/wittmann_bwpat12.pdf, Stand: 08.10.2012.

- WITSCHEL, Günter (1975): Die Wertvorstellung der Kritischen Theorie. (Bouvier) Bonn.
- WOOLFOLK, Anita (2008): Pädagogische Psychologie. 10. Auflage. (Pearson) München, Boston, San Francisco u.a.
- WOOLFOLK HOY, Anita, DAVIS, Heather, PAPE, Stephen J. (2009): Teacher knowledge and beliefs. In: ALEXANDER, Patricia, A., WINNE, Philip H. (Hrsg.): Handbook of Educational Psychology. 2. Auflage. (Routledge) New York, London, 715-737.
- WRIGHT, Georg H. von (1964): The Varieties of Goodness. (Routledge & Kegan Paul) London.
- ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, Olga, BECK, Klaus, SEMBILL, Detlef, NICKOLAUS, Reinhold, MULDER, Regina (2009): Perspektiven auf „Lehrerprofessionalität“ – Einleitung und Überblick. In: ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, Olga, BECK, Klaus, SEMBILL, Detlef, NICKOLAUS, Reinhold, MULDER, Regina (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. (Beltz) Weinheim, Basel, 13-32.
- ZUTAVERN, Michael (2001): Professionelles Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Berufsmoralisches Denken, Wissen und Handeln zum Schutz und Förderung von Schülerinnen und Schülern. (Universität Freiburg CH) St. Gallen.
- ZWENGER, Thomas (2003): Tugend. In: REHFUSS, Wulff D. (Hrsg.): Handwörterbuch Philosophie. (Vandenhoeck & Ruprecht) Göttingen, 653.

Anhang

Anhang 1: (Hard-)Laddering-Fragebogen – Ladder II als Beispiel	408
Anhang 2: Kodierleitfaden für Ladder I – Persönlichkeitseigenschaften	409
Anhang 3: Kodierleitfaden für Ladder II – Lehrer-Schüler-Beziehung...	412
Anhang 4: Kodierleitfaden für Ladder III – Berufsauffassung	415
Anhang 5: Kodierleitfaden für Ladder IV – allg. Wertorientierung	418
Anhang 6: Beispiel einer Implikationsmatrix – Ladder I der Pilotstudie.....	421
Anhang 7: Implikationsmatrix für die SB – Ladder I.....	422
Anhang 8: Implikationsmatrix für SB – Ladder II	423
Anhang 9: Implikationsmatrix für SB – Ladder III	424
Anhang 10: Implikationsmatrix für SB – Ladder IV	425
Anhang 11: Implikationsmatrix für LB – Ladder I.....	426
Anhang 12: Implikationsmatrix für LB – Ladder II	427
Anhang 13: Implikationsmatrix für LB – Ladder III	428
Anhang 14: Implikationsmatrix für LB – Ladder IV	429

Anhang 1: (Hard-)Laddering-Fragebogen – Ladder II als Beispiel

... und dies ist meines Erachtens wichtig, weil...				
... und dies ist meines Erachtens wichtig, weil...				
... und dies ist meines Erachtens wichtig, weil...				
Wie sollte Ihrer Meinung nach ein „guter“ Lehrer mit seinen Schülern <u>umgehen</u> ?				
II	1. Aspekt	2. Aspekt	3. Aspekt	4. Aspekt

Anhang 2: Kodierleitfaden für Ladder I – Persönlichkeitseigenschaften

Code	Codename	Beschreibung	Ankerbeispiele
1	Autorität/ Selbstbewusstsein	Beschrieben wird selbstbewusstes Auftreten in Verbindung mit Durchsetzungsvermögen und Autorität.	Sich vor eine Gruppe stellen können. Gewisses Maß an Strenge.
2	Belastbarkeit/ Verlässlichkeit	Beschrieben werden Eigenschaften, die auf die Zuverlässigkeit allgemein und arbeitsbezogenes Stehvermögen deuten.	Belastbarkeit, Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit usw.
3	Empathie	Genannt werden Fähigkeit, sich in andere versetzen und mit ihnen mitfühlen zu können i.e.S., sowie soziale Kompetenz i.w.S.	Ein guter Lehrer sollte über eine soziale Ader verfügen. Einfühlungsvermögen. Auf Schüler eingehen können.
4	Fachwissen	Fachbezogenes Wissen i.e.S. sowie Fachkompetenz in Verbindung mit Fachwissen werden genannt.	Er sollte fachlich kompetent sein und keine veralteten Fakten vermitteln.
5	Freundlichkeit/ Humor	Ein freundliches, aber auch Humor verstehendes Wesen wird genannt.	Er sollte ab und zu Scherze machen.
6	Gerechtigkeit	Aspekte der Objektivität im Umgang mit und Bewertung von Schülern werden angesprochen.	Ein guter Lehrer muss gerecht gegenüber allen Schülern sein. Er darf keinen Schüler offensichtlich bevorzugen.
7	Lehrfähigkeit	Unter Lehrfähigkeit sind Aussagen zu didaktisch-methodischem Können und Wissen, aber auch seinem adäquaten Einsatz, sowie verständlichem Erklären zusammenzufassen.	Ein guter Lehrer sollte gut erklären können. Ein guter Lehrer sollte kommunikativ sein.
8	Lern/ Kritikfähigkeit	Angesprochen werden die Bereitschaft zu lernen, im Fachlichen und Sozialen gleichermaßen, und reflexiv mit Kritik umzugehen.	Ein guter Lehrer sollte über Lernbereitschaft verfügen und offen für Kritik sein - Kritik sowohl durch Schüler als auch Lehrerkollegen.
9	Motivation/ Engagement	Beschrieben wird ein motivierter und engagierter Lehrer, der interessiert und z.T. begeistert seinen Beruf ausübt.	Motivation, mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten, auf ihre Probleme einzugehen und an ihrer Weiterbildung mitzuwirken.
10	Offenheit	Offenheit i.w.S, d.h. offen für Neues, aber auch offen für Kooperation und offen als Mensch.	Ein guter Lehrer sollte offen und aufgeschlossen sein.

Anhang

11	Selbstbeherrschung/ Geduld	<i>Guter Lehrer wird als geduldig und gefasst charakterisiert, insb. wenn es kritische Schulsituationen geht.</i>	<i>Ein guter Lehrer sollte sich zurücknehmen können. Er sollte Verständnis für das individuelle Lerntempo der Schüler haben.</i>
12	Alltag bewältigen	<i>Erwähnt werden Erfüllung von Pflichten und Wahrnehmen von Rechten in diversen beruflichen Kontexten zur Bewältigung täglicher Herausforderungen.</i>	<i>Der Lehrer muss in seinem Beruf vielfältige Aufgaben bewältigen.</i>
13	Entwicklung ermöglichen	<i>Der gute Lehrer ermöglicht eine individuelle Entwicklung der Schüler, räumt Chancen ein und fördert sie auch bei ungleichen Lernvoraussetzungen und in heterogenen Gruppen.</i>	<i>Schüler müssen entsprechend ihrer unterschiedlichen Voraussetzungen auf verschiedene Art und Weise gefördert werden.</i>
14	Respektiert werden	<i>Beleuchtet werden der Respekt oder Anerkennung, die dem Lehrer von Schülern zuteilwerden.</i>	<i>Der Lehrer wird von den Schülern als Respektsperson wahrgenommen.</i>
15	Schüler beurteilen	<i>Erwähnt werden Aspekte, die mit der Beurteilung von Schülerleistungen zu tun haben.</i>	<i>... er Schüler und deren Potential richtig einschätzen können sollte.</i>
16	Schüler erziehen	<i>Geschildert werden pädagogische Bemühungen, die auf die Reife und Mündigkeit des Educanden abzielen.</i>	<i>... die Schüler im Leben nicht nur inhaltlich fit gemacht werden sollten, sondern auch über vernünftige Wertvorstellungen verfügen sollten.</i>
17	Schüler lehren	<i>Im Vordergrund stehen jene Bemühungen, die sich darauf beziehen, dass der Schüler Lernfortschritte erzielt oder erzielen kann.</i>	<i>Schüler verstehen die Lerninhalte und Zusammenhänge. Missverständnisse werden vermieden.</i>
18	Schüler motivieren	<i>Es wird verdeutlicht, dass Schüler von der Lehrermotivation oder durch anregenden Unterricht für das Lernen oder Mitarbeiten motiviert werden.</i>	<i>... der Spaß am Lehren und Lernen sich so auch auf die Schüler überträgt.</i>
19	Schüler verstehen	<i>Ein guter Lehrer kann sich in den Schüler hineinversetzen und behandelt diesen mit Respekt und Achtung. Er berücksichtigt seine Umstände, Probleme etc. und stiftet Beziehungen.</i>	<i>... er sich auch in die Schüler hineinversetzen können sollte. ... man den Schülern zeigt, dass man es ernst mit ihnen meint und dies auch von ihnen erwartet.</i>

Anhang

20	<i>Sich weiterbilden</i>	<i>Ständige Weiterentwicklung professioneller Kompetenzen aus unterschiedlichen Gründen, z.B. Wissensalterung oder getane Fehler, wird angesprochen.</i>	<i>Permanente Weiterentwicklung des Lehrers sowohl im Bereich des Fach- oder Allgemeinwissens als auch in der Unterrichtsgestaltung.</i>
21	<i>Sicher Auftreten</i>	<i>Beschrieben wird sicheres, überlegtes und selbstbewusstes Auftreten des Lehrers als Zeichen seiner Autorität bzw. innerer Ruhe.</i>	<i>Ein Lehrer muss auch in sehr stressigen Phasen in schwierigen Klassen ruhig bleiben können, um das Klassengeschehen vernünftig leiten zu können.</i>
22	<i>Unterricht Verbessern</i>	<i>Erwähnt werden unterrichtsrelevante Verbesserungen in konzeptueller, emotional-motivationaler und methodischer Hinsicht.</i>	<i>... um den Unterricht abwechslungsreich gestalten zu können.</i>
23	<i>Vorbereitet Sein</i>	<i>Geschildert wird eine Bereitschaft zur Durchführung des Unterrichts in fachlicher, methodischer und didaktischer Hinsicht.</i>	<i>Die Unterrichtsstunde sowohl fachlich, inhaltlich als auch methodisch gut und ordentlich vorbereitet werden muss</i>
24	<i>Vorbild sein</i>	<i>Vorbildfunktion des Lehrers i.w.S. wird angesprochen.</i>	<i>Was der Lehrer von den Schülern erwartet, soll er auch selbst befolgen.</i>
25	<i>Anerkennung</i>	<i>Anerkennung als Lehrkraft, als Vertrauensperson und als Autorität wird aspektiert.</i>	<i>Schüler nehmen den Lehrer ernst.</i>
26	<i>Erziehung/Fürsorge</i>	<i>Erziehung der Schüler zu Mündigkeit und Bürgerlichkeit, Vorbildfunktion des Lehrers und Fürsorge i.w.S. werden beschrieben.</i>	<i>Der Lehrer stellt für manche Schüler aus schwierigen Familienverhältnissen eine Art Ersatzelternteil dar und daher muss er als Ansprechpartner zur Verfügung stehen.</i>
27	<i>Flexibilität</i>	<i>Beschrieben wird eine Anpassungsleistung i.w.S., denn unterschiedliche und sich verändernde Bedingungen erfordern flexible Reaktion.</i>	<i>... um sich zu verbessern bzw. sich an veränderte Rahmenbedingungen anpassen zu können.</i>
28	<i>Gerechtigkeit</i>	<i>Als Gerechtigkeit wird hier ein fairer Umgang mit Schülern in Fragen der Beurteilung oder Chancengerechtigkeit verstanden.</i>	<i>... sonst keine Gerechtigkeit bzw. Gleichbehandlung gewährleistet werden kann.</i>
29	<i>Gesundheit</i>	<i>Erwähnung finden Ausführungen zu psycho-somatischer Belastung im Lehrerberuf.</i>	<i>... man auf Dauer den Job nicht erträgt. Burn-out vorbeugen.</i>

Anhang

30	Klima/Miteinander	Aspektiert werden ein förderliches Lehr-Lern-Klima sowie ein gutes Miteinander zwischen Lehrer und Schüler.	Dadurch profitieren sowohl der Lehrer als auch die Schüler. Bessere Gemeinschaft, Lernatmosphäre.
31	Lehr-Lern-Erfolg	Beschrieben werden entweder der Lernerfolg des Schülers oder der Lehrerfolg des Lehrers sowie Lehr-Lern-Erleichterungen allgemein.	... dadurch der Grundstein für den Lernerfolg der Schüler gelegt wird. ... so leichter gelernt wird.
32	Lernmotivation	Schüler sind oder werden motiviert, dem Unterricht zu folgen, Neues erlernen zu wollen, sich zu beteiligen.	... weil der Schüler durch die Motivation des Lehrers selbst angesteckt / motiviert wird.
33	Verantwortung	Der Lehrer verantwortet seinen Unterricht und seine Rolle als Vorbild sowie eine adäquate Vorbereitung der Schüler auf den außerschulischen Alltag.	... weil der Lehrer Verantwortung für die Klasse hat. Außerdem vermittelt er den Schülern wichtige Werte durch sein eigenes faires und konsequentes Handeln.
Hinweise:		Code 1-11 Code 12-24 Code 25-33	Attribute Konsequenzen Werte

Anhang 3: Kodierleitfaden für Ladder II – Lehrer-Schüler-Beziehung

Code	Codename	Beschreibung	Ankerbeispiele
1	Autorität/ Selbstbewusstsein	Beschrieben wird selbstbewusstes Auftreten in Verbindung mit Durchsetzungsvermögen und Autorität.	Ein Lehrer sollte aber auch bestimmt und sicher mit seinen Schülern umgehen, also klare Anweisungen und z.B. Regeln geben.
2	Differenziertheit	Der Lehrer geht differenziert auf die Leistungs- und Persönlichkeitsunterschiede der Schüler ein.	Ein guter Lehrer sollte versuchen, auf seine Schüler einzugehen und sie sowohl auf sozialer als auch auf fachlicher Ebene von deren jetzigen Stand abholen.
3	Empathie	Genannt werden Fähigkeit, sich in andere versetzen und mit ihnen mitfühlen zu können i.e.S., sowie soziale Kompetenz i.w.S.	Er geht auf die Sorgen und Ängste der Schüler ein.

Anhang

4	Förderung	<i>Fordernder, motivierender und fördernder Umgang mit Schülern, auch im Sinne der Werteerziehung sowie individuelle Entfaltung. Unterstützung beim Lernen, im Unterricht, erzieherisches Handeln.</i>	<i>Er vermittelt ihnen Werte, die in unserer Gesellschaft wünschenswert sind, er soll jeden Schüler individuell fördern.</i>
5	Freundlichkeit/ Humor	<i>Ein freundliches, aber auch Humor verstehendes Wesen wird genannt.</i>	<i>Humorvoll, Erzählen von persönlichen Anekdoten.</i>
6	Gerechtigkeit	<i>Aspekte der Objektivität im Umgang mit und Bewertung von Schüler von Schülern werden angesprochen.</i>	<i>Gerecht, fair, Gleichbehandlung aller Schüler.</i>
7	Offenheit	<i>Offenheit i.w.S, d.h. offen für Neues, aber auch offen für Kooperation und offen als Mensch.</i>	<i>Er sollte sich im Unterricht auch Spielraum für individuelle Interessen lassen, d.h. er sollte auch mal auf von den Schülern gewünschte Themen eingehen.</i>
8	Respekt/ Höflichkeit	<i>Meint die wertschätzende, anerkennende Beziehung zwischen Schüler und Lehrer.</i>	<i>Respektvoller Umgang, Höflichkeit.</i>
9	Entwicklung Ermöglichen	<i>Der gute Lehrer ermöglicht Entwicklung der Schüler, räumt Chancen ein und fördert sie.</i>	<i>Schüler müssen gefordert werden, damit sie ihr Lernpotential auch erkennen und nutzen.</i>
10	Heterogenität Beachten	<i>Unterschiedliche Schüler i.w.S. mit ungleichen Lernvoraussetzungen finden Berücksichtigung bei Lehr-Lern-Entscheidungen des Lehrers.</i>	<i>Jeder Schüler hat ein eigenes Lerntempo und eine eigene Art, wie Lerninhalte erarbeitet werden.</i>
11	Schüler beteiligen	<i>Schüler sollen an Zielbildungsprozessen und am Unterricht allgemein beteiligt werden.</i>	<i>Schüler sollten den Unterricht mitgestalten. Dadurch werden sie in ihrem Selbstwert bestärkt und übernehmen Verantwortung.</i>
12	Schüler erziehen	<i>Geschildert werden pädagogische Bemühungen, die auf die Reife und Mündigkeit des Educanden abzielen.</i>	<i>...weil die Kinder und Jugendlichen nicht nur Wissen, sondern auch soziale Kompetenzen vermittelt bekommen sollen.</i>

Anhang

13	Schüler lehren	<i>Im Vordergrund stehen jene Bemühungen, die sich darauf beziehen, dass der Schüler Lernfortschritte erzielt oder erzielen kann.</i>	<i>... weil sie nur unter dieser Voraussetzung mit Freude und Spaß lernen können. Hinführung zu inhaltlich schwierigen Themen.</i>
14	Schüler motivieren	<i>Es wird verdeutlicht, dass Schüler von der Lehrermotivation oder durch anregenden Unterricht für das Lernen oder Mitarbeiten motiviert werden.</i>	<i>... weil er so ihr Interesse an einem Thema wecken und aufrechterhalten kann.</i>
15	Schüler verstehen	<i>Ein guter Lehrer kann sich in den Schüler hineinversetzen und behandelt diesen mit Respekt und Achtung. Er berücksichtigt seine Umstände, Probleme, nimmt ihn als Partner und Individuum ernst etc. und stiftet Beziehungen.</i>	<i>... weil manche Schüler möglicherweise persönliche Anliegen haben, die sie nicht vor der gesamten Klasse ansprechen möchten. ...Nur durch gegenseitigen Respekt kann eine positive Beziehung aufgebaut werden.</i>
16	Sicher auftreten	<i>Beschrieben wird sicheres, überlegtes und selbstbewusstes Auftreten des Lehrers als Zeichen seiner Autorität bzw. innerer Ruhe.</i>	<i>...weil er sich in der Klasse durchsetzen muss. ...weil die Schüler dem Lehrer sonst auf der Nase herumtanzen.</i>
17	Unterricht verbessern	<i>Erwähnt werden unterrichtsrelevante Verbesserungen in konzeptueller, emotional-motivationaler und methodischer Hinsicht.</i>	<i>... weil so eine positive Lernumgebung geschaffen wird. ...weil dies nötige Voraussetzung für guten Unterricht ist.</i>
18	Vorbild sein	<i>Vorbildfunktion des Lehrers i.w.S. wird angesprochen.</i>	<i>Lehrer erfüllt eine Vorbildfunktion oder sollte diese einzunehmen versuchen.</i>
19	Erziehung/Fürsorge	<i>Erziehung der Schüler zu Mündigkeit und Bürgerlichkeit, Vorbildfunktion des Lehrers und Fürsorge i.w.S. werden beschrieben.</i>	<i>...weil der Lehrer für manche Schüler aus schwierigen Familienverhältnissen eine Art Ersatzelternteil darstellt und daher als Ansprechpartner zur Verfügung stehen muss.</i>

Anhang

20	Gerechtigkeit	<i>Als Gerechtigkeit wird hier ein fairer Umgang mit Schülern in Fragen der Beurteilung oder Chancengerechtigkeit verstanden.</i>	<i>...weil diesen Schülern sonst Chancen verwehrt werden und volkswirtschaftlich wertvolle Ressourcen verloren gehen.</i>
21	Klima/Miteinander	<i>Aspektiert werden ein förderliches Lehr-Lern-Klima sowie ein gutes Miteinander zwischen Lehrer und Schüler.</i>	<i>Eine gute Atmosphäre im Klassenzimmer ist nur mit dem nötigen gegenseitigen Respekt zu erreichen.</i>
22	Lehr-Lern-Erfolg	<i>Beschrieben werden entweder der Lernerfolg des Schülers oder der Lehrerfolg des Lehrers sowie Lehr-Lern-Erleichterungen allgemein.</i>	<i>Ziel des Unterrichts ist es, dass am Ende alle Schüler mit einem Wissenszuwachs nach Hause gehen.</i>
23	Lernmotivation	<i>Schüler sind oder werden motiviert, dem Unterricht zu folgen, Neues erlernen zu wollen, sich zu beteiligen.</i>	<i>... weil die Schüler durch das Interesse motivierter für das Erarbeiten und Lernen neuer Informationen sind.</i>
24	Verantwortung	<i>Der Lehrer verantwortet seinen Unterricht und seine Rolle als Vorbild sowie eine adäquate Vorbereitung der Schüler auf den außerschulischen Alltag.</i>	<i>...weil so das Berufsleben erfolgreich gemeistert werden kann und der Mensch sich damit auch vor psychischen und gesundheitlichen Problemen schützen kann.</i>
Hinweise:		Code 1-8 Code 9-18 Code 19-24	Attribute Konsequenzen Werte

Anhang 4: Kodierleitfaden für Ladder III – Berufsauffassung

Code	Codename	Beschreibung	Ankerbeispiele
1	Altruismus/Schülerwohl	<i>Der Lehrer übt seine Arbeit aus Liebe zum Schüler und in seiner Ansehung als Individuum aus.</i>	<i>Wenn er diesen Job nicht nur wegen des Geldes oder der Sicherheit gewählt hat, sondern der Schüler wegen.</i>
2	Balance	<i>Ausgleich zwischen Privatem und Beruflichem: Persönliche Ziele und Beruf werden in Einklang gebracht.</i>	<i>Der Lehrer setzt Grenzen zwischen Privat- und Berufsleben.</i>
3	Belastbarkeit/Verlässlichkeit	<i>Beschrieben werden Eigenschaften, die auf die Zuverlässigkeit allgemein und arbeitsbezogenes Stehvermögen deuten.</i>	<i>... durch Zuverlässigkeit und Beständigkeit im Handeln.</i>

Anhang

4	Lebenslanges Lernen	Offenheit für Neues, Interesse an berufsspezifischer Forschung und Weiterbildung.	Er sollte auf dem aktuellsten Stand sein und auch regelmäßig bereit sein für Fortbildungen.
5	Lehrfähigkeit	Unter Lehrfähigkeit sind Aussagen zu didaktisch-methodischem Können und Wissen, aber auch seinem adäquaten Einsatz, sowie verständlichem Erklären zusammenzufassen.	Er vermittelt den Inhalt ansprechend und anschaulich.
6	Lern-/Kritikfähigkeit	Angesprochen werden die Bereitschaft zu Lernen, in Fachlichem und Sozialem gleichermaßen, und reflexiv mit Kritik umzugehen.	Er fragt seine Schüler nach Feedback, lässt Verbesserungsvorschläge machen.
7	Motivation/Engagement	Beschrieben wird ein motivierter und engagierter Lehrer, der interessiert und z.T. begeistert seinen Beruf ausübt.	Er engagiert sich auch außerhalb seines eigentlichen Unterrichts.
8	Offenheit	Offenheit i.w.S. d.h. offen für Neues, aber auch offen für Kooperation und offen als Mensch.	Ein guter Lehrer sollte gegenüber neuen Ideen, Projekten offen sein.
9	Unterrichtsvorbereitung	Der Lehrer achtet darauf, dass sein Unterricht hohen Maßstäben genügt, er kommt vorbereitet in den Unterricht.	Ein guter Lehrer bereitet sich fachlich intensiv auf seinen Unterricht vor.
10	Alltag bewältigen	Erwähnt wird Erfüllung von Pflichten und Wahrnehmen von Rechten in diversen beruflichen Kontexten zur Bewältigung täglicher Herausforderungen.	... weil trotz allem das Lehrerein ein Beruf ist, der nur einen Teil des Lebens erfüllt.
11	Einflüsse zulassen	Anpassungsleistung an sich ändernde (Schul-)Umwelt, neue wissenschaftliche Erkenntnisse und Schüler.	... weil Lehrer sich dadurch an ständig verändernde Bedingungen und neue Entwicklungen anpassen können.
12	Entwicklung ermöglichen	Der gute Lehrer ermöglicht eine individuelle Entwicklung der Schüler, räumt Chancen ein und fördert sie auch bei ungleichen Lernvoraussetzungen und in heterogenen Gruppen.	Er sollte die eigenständige Persönlichkeitsentwicklung der Schüler im Auge haben.
13	Gesund bleiben	Erwähnung finden Aspekte zu psycho-somatischer Unversehrtheit.	... somit gewährleistet ist, dass man nicht ausbrennt.
14	Schüler erziehen	Geschildert werden pädagogische Bemühungen, die auf die Reife und Mündigkeit des Educanden abzielen.	So werden Schüler zu mündigen Bürgern dieses Staates.

Anhang

15	Schüler lehren	<i>Im Vordergrund stehen jene Bemühungen, die sich darauf beziehen, dass der Schüler Lernfortschritte erzielt oder erzielen kann.</i>	<i>Schüler steht im Mittelpunkt des Lehr-Lernprozesses.</i>
16	Schüler motivieren	<i>Es wird verdeutlicht, dass Schüler von der Lehrermotivation oder durch anregenden Unterricht für das Lernen oder Mitarbeiten motiviert werden.</i>	<i>Interesse der Schüler wecken.</i>
17	Schüler verstehen	<i>Schülern mit Respekt und Achtung begegnen und Sie ernst nehmen als Partner und Individuen.</i>	<i>... weil der Schüler sich ernst genommen fühlen muss.</i>
18	Sich entwickeln	<i>Ständige Weiterentwicklung individueller Fähigkeiten und Eigenschaften.</i>	<i>... der Lehrer sich fortwährend bemüht, sich zu verbessern.</i>
19	Sich weiterbilden	<i>Ständige Weiterentwicklung professioneller Kompetenzen aus unterschiedlichen Gründen, z.B. Wissensalterung oder getane Fehler, wird angesprochen.</i>	<i>Ein professioneller Lehrer ist bereit, sich ständig weiterbilden zu lassen, sei es didaktisch oder fachbezogen.</i>
20	Unterricht verbessern	<i>Erwähnt werden unterrichtsrelevante Verbesserungen in konzeptueller, emotional-motivationaler und methodischer Hinsicht.</i>	<i>... weil die Schüler Anspruch auf einen qualifizierten Unterricht haben.</i>
21	Vorbereitet sein	<i>Geschildert wird eine Bereitschaft zur Durchführung des Unterrichts in fachlicher, methodischer und didaktischer Hinsicht.</i>	<i>... weil Unterricht gut organisiert sein muss</i>
22	Vorbild sein	<i>Vorbildfunktion des Lehrers i.w.S. wird angesprochen.</i>	<i>... weil Schüler ihr eigenes Verhalten an das ihres Lehrers anpassen.</i>
23	Aktualität	<i>Betont werden die Aktualität des Unterrichts sowie des Kenntnisstandes des Lehrers.</i>	<i>Lernen und Lehren sind keine Momentaufnahme, sie müssen stetig weiterentwickelt werden.</i>
24	Anerkennung	<i>Anerkennung als Lehrkraft, als Vertrauensperson und als Autorität wird aspektiert.</i>	<i>... weil er von Schülern, Kollegen und der Gesellschaft ernst genommen werden soll.</i>
25	Erziehung/Fürsorge	<i>Erziehung der Schüler zu Mündigkeit und Bürgerlichkeit, Vorbildfunktion des Lehrers und Fürsorge i.w.S. werden beschrieben.</i>	<i>... da andere Institutionen wie Familien diese Aufgabe weniger leisten können, z.B. höhere Zahl an Ein-Kind-Haushalten.</i>
26	Gesundheit	<i>Erwähnung finden Ausführungen zu psycho-somatischer Belastung im Lehrerberuf.</i>	<i>... weil zu viele Lehrer an der psychischen Last erkranken, die sie aus der Schule mit nach Hause nehmen.</i>

Anhang

27	Klima/Miteinander	Aspektiert werden ein förderliches Lehr-Lern-Klima sowie ein gutes Miteinander zwischen Lehrer und Schüler.	... weil ein gutes Verhältnis zwischen dem Lehrer und den Schülern eine angenehme Lernatmosphäre ermöglicht.
28	Lehr-Lern-Erfolg	Beschrieben werden entweder der Lernerfolg des Schülers oder der Lehrerfolg des Lehrers sowie Lehr-Lern-Erleichterungen allgemein.	... weil die Schüler so einfacher, mehr und schneller lernen.
29	Vervollkommnung	Genannt werden Aspekte, die ein reflektiertes (professionelles) Handeln von Lehrern unterstreichen, und zwar hinsichtlich der Unterrichtsqualität, externer Rahmenbedingungen, aber auch des Umgangs mit Schülern.	... weil er so interessanten, spannenden und abwechslungsreichen Unterricht mit seinen Schülern gestalten kann.
30	Verantwortung	Der Lehrer verantwortet seinen Unterricht und seine Rolle als Vorbild sowie eine adäquate Vorbereitung der Schüler auf den außerschulischen Alltag.	... weil ein Lehrer Verantwortung gegenüber den Schülern hat.
Hinweise:	Code 1-9 Code 10-22 Code 22-30	Attribute Konsequenzen Werte	

Anhang 5: Kodierleitfaden für Ladder IV – allg. Wertorientierung

Code	Codename	Beschreibung	Ankerbeispiele
1	Altruismus/Schülerwohl	Im Fokus des pädagogischen Handelns eines Lehrers steht der Schüler. Ihm zu helfen, sich für ihn und seine Bedürfnisse einzusetzen, ist der Kern seines Bemühens.	Ein guter Lehrer richtet sein Leben danach aus, Schülerinnen und Schüler zu einer selbstbestimmten Lebensgestaltung zu verhelfen.
2	Balance	Ausgleich zwischen Privatem und Beruflichem: Persönliche Ziele und Beruf werden in Einklang gebracht.	Gelungene Koordination zwischen Privatem und Beruf, Lebensfreude.
3	Erfahrung/Kollegen	Ein Lehrer kooperiert mit seinen Lehrerkollegen, schöpft aber auch aus seiner eigenen Erfahrung, z.B. Kritik.	Er orientiert sich an guten und schlechten Beispielen von Lehrern.
4	Lebenslanges Lernen	Offenheit für Neues, Interesse an berufsspezifischer Forschung und Weiterbildung.	... beruflich gesehen: an neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen.
5	Moralvorstellungen	Sollvorstellungen davon, wie gut und richtig (professionell) zu handeln ist. Ausdruck einzelner handlungsleitender Normen.	Keine Diskriminierung, Vorurteile gegenüber Minderheiten und anderen Gruppen.

Anhang

6	Recht/Curriculum	Der Lehrer orientiert sich an der freiheitlich-demokratischen Grundordnung eines Rechtsstaates. Vorgaben der Lehrpläne werden hochgehalten.	Er sollte sich im rechtsstaatlichen Rahmen bewegen soweit dies nicht gegen das GG verstößt.
7	Soziales Umfeld	Soziale Eingebundenheit im Freundeskreis und Familie.	Soziale Kontakte, Familie usw.
8	Verantwortung/Pflicht	Der Lehrer übernimmt Verantwortung, zeigt sich pflichtgemäß auch außerhalb der Schule engagiert.	Er sollte auch die Bereitschaft haben, außerhalb der Unterrichtsstunden im Schulleben aktiv zu sein, Verantwortung.
9	Wertvorstellungen	Präferenzen in individuellen Orientierungen, die über Sollvorstellungen gehen.	Ein guter Lehrer orientiert sich an den für ihn wichtigen Werten.
10	Alltag bewältigen	Erwähnt wird Erfüllung von Pflichten und Wahrnehmen von Rechten in diversen beruflichen Kontexten zur Bewältigung täglicher Herausforderungen.	Er seine Kraft für die Ausübung seines Berufes braucht.
11	Gerecht sein	Der Lehrer wahrt Objektivität und sorgt für gerechte Leistungsbeurteilung, übervorteilt niemand.	... um die Leistungen der Schüler vorurteilsfrei und gerecht zu bewerten.
12	Gesund bleiben	Erwähnung finden Aspekte zu psycho-somatischer Unversehrtheit.	... weil man sich sonst langfristig gesundheitlichen Gefahren aussetzt.
13	Professionell werden	Professionelles Handeln im Beruf, Routinen und Entwicklungen über die Weiterbildungsbemühungen hinaus.	... weil man dadurch versucht, dem Beruf das Beste abzugewinnen.
14	Schüler erziehen	Geschildert werden pädagogische Bemühungen, die auf die Reife und Mündigkeit des Educanden abzielen.	... weil Lehrer ihre Schüler zu mündigen Staatsbürgern erziehen wollen.
15	Schüler lehren	Im Vordergrund stehen jene Bemühungen, die sich darauf beziehen, dass der Schüler Lernfortschritte erzielt oder erzielen kann.	... damit die Schüler einen Wissenszuwachs erfahren und erfolgreich sein können.
16	Sich entwickeln	Ständige Weiterentwicklung individueller Fähigkeiten und Eigenschaften.	... weil man durch das Beobachten anderer eigene Schwächen oder Fehler erkennen und beheben kann.
17	Sich weiterbilden	Ständige Weiterentwicklung professioneller Kompetenzen aus unterschiedlichen Gründen, z.B. Wissensalterung oder getane Fehler, wird angesprochen.	... weil es wichtig ist, neue Erkenntnisse zu beleuchten und zu erkennen, wie sie die eigene Lehre eventuell verbessern können.

Anhang

18	<i>Unterricht verbessern</i>	<i>Erwähnt werden unterrichtsrelevante Verbesserungen in konzeptueller, emotional-motivationaler und methodischer Hinsicht.</i>	<i>...weil der Lehrer dadurch als Außenstehender erkennt, was evtl. am eigenen Unterricht nicht so gut ist oder eingebaut werden könnte.</i>
19	<i>Verpflichtet sein</i>	<i>Verpflichtungen des Lehrers im Zusammenhang mit der Erziehungsaufgabe i.w.S. und Werteerziehung i.e.S., die gleichsam als Gebote formuliert werden.</i>	<i>... weil junge Menschen ihm anvertraut wurden; weil er mit Schülern arbeiten muss.</i>
20	<i>Vorbild sein</i>	<i>Vorbildfunktion des Lehrers i.w.S. wird angesprochen.</i>	<i>... weil er eine Vorbildfunktion einnimmt.</i>
21	<i>Berufserfolg</i>	<i>Besserer Unterricht, allgemeine Entwicklungen im Berufsleben und die Notwendigkeit beruflichen Erfolgs i.w.S. werden genannt.</i>	<i>... weil es die Voraussetzung für den Erfolg im Beruf ist.</i>
22	<i>Gesundheit</i>	<i>Erwähnung finden Ausführungen zu psycho-somatischer Belastung im Lehrerberuf.</i>	<i>... weil gesundheitliche Störungen reduziert werden.</i>
23	<i>Klima/Miteinander</i>	<i>Aspektiert werden ein förderliches Lehr-Lern-Klima sowie ein gutes Miteinander zwischen Lehrer und Schüler.</i>	<i>Durch die Offenheit im Unterricht kommt es zu einer freundlicheren Atmosphäre im Klassenzimmer.</i>
24	<i>Schülererfolg</i>	<i>Lern- und Lebenserfolg der Schüler werden genannt.</i>	<i>Die Schüler erzielen einen größeren Lernerfolg.</i>
25	<i>Selbstverwirklichung</i>	<i>Weiterentwicklung und Vervollkommnung eigener Persönlichkeit wird betont.</i>	<i>... weil der Beruf zur Selbstverwirklichung beiträgt und ein Einkommen sichert.</i>
26	<i>Verantwortung</i>	<i>Der Lehrer verantwortet seinen Unterricht und seine Rolle als Vorbild sowie eine adäquate Vorbereitung der Schüler auf den außerschulischen Alltag und gesellschaftliche Wertesicherung.</i>	<i>... weil er im Beruf nicht nur sich selbst verpflichtet ist, sondern eine riesige Verantwortung für seine Schüler trägt.</i>
Hinweise:	Code 1-9 Code 10-20 Code 21-36	Attribute Konsequenzen Werte	

Anhang 8: Implikationsmatrix für SB – Ladder II

	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
1	.5	1.1	1.2	4.10	1.3	1	1	20.2	5.3	.5	.5	.2	.4	.9	.1	.10
2	2.9	19.2	1	1.4	2.7	3.4	2.1	2	.1	1	.5		.4	.9	.3	.2
3	.12	10.2	3	2.6	1.2	.2	19.2		.3	1.4	.10	.4	.8	.5	.3	.4
4	1.18	7	5.6	3.6	10.12	17.5	4.1	2	1.3	2	.7	.1	.3	.14	.12	.11
5	1.2		1.1	3.6		2.4	6.1	1.1	5.3	6.3	.3	.1	.13	.6	.2	.1
6	.9	25.1	2.6	6.11	1.6	5.8	11.2	9	1.10	4.7	.2	.18	.16	.8	.9	.7
7	.10	3	14.3	2.8	2.8	3.6	17.5	2	3.5	4.3	.10	.1	.10	.13	.8	.6
8	.6	2.2	1.4	3.19	4.9	2.6	37.4	5	2.11	18.9	.14	.3	.15	.15	.8	.15
9			1		1						15	6	6.1	14.1	7	17
10	22		4	6	8	6	5	5	6	3	3.10	2.14	3.9	2.8	.6	.7
11	12			4	5	3	1		2		1.3	1.1	8.1	3.10	7.5	2.6
12	10	1	1			1	2		4	3	22.4	5.3	20.3	4.4	2	14.7
13	8		3	2		3	1		3		2.2	5.1	5	21.10	6.2	6.4
14	6		5	2	12		1	1	5		1.3	.1	3.3	11.11	17.8	.3
15	7	4	6	27	11	16			5	15	5.21	1.6	10.21	2.13	.18	2.11
16	2	2	1	11	3	1	1		10	8	.6	1.2	2.9	1.6	.4	1.8
17	2		1	1	4	4		2		2	1.1	4.1	9.3	14.8	5.2	6.2
18	2	1		17	3	1	5		4		6.6	4.1	7.11	1.5	2.1	7.7
19																
20																
21												1		6		1
22																
23																
24																

Anhang 10: Implikationsmatrix für SB – Ladder IV

	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
1	1.4	8.1	1	.3	9.5	4.13	1		6.1	7.5	1		.3	.7	.18	.1	.3
2	10		.4	.3	1.4	.3	3.1	1	9.2	.3	.1	.3	.5	.2	.9		.3
3	2.4	2		.22	2.3	.2	21.13	26	6.5	1.2	.4	.11	.4	.6	.10	.13	.5
4	.2			1.12	1.2	2.8	3.2	27.1	10.8	1.2	1	.10		.3	.11	.4	.9
5	.4	4.4		1.7	.3		2.1	2	2	10.4	5.1	.2	.2	.3	.2	.3	.7
6	5.3	2.6		1.2	2.5	8.9			4.1	13.9	4.2	.4	.1	.5	.2		.21
7	8.1		.2	.3	1	.2	8.2	.1	2	1.4	1.3	.3	.4	.2	.2	.3	.2
8	3	1		2.4	.6	5.13	2.2	6.1	14.7	9.5	2.3	.6	.1	.5	.7	.1	1.13
9	3.1		.1	1.2	3.4	.2	4		1.1	6.3	6.7	.2	.2	.2	.2	.4	.5
10		1	5	6		3	3	1	2	3	4	6	8.8	4.3	1.3	5.2	2.6
11				1	3	6				6				3.4	1.5	.1	6.3
12	1											2	4.1	1			
13	2					1			1	2		16	7	2	7.1	11.2	9.3
14	1	1		1		3				7	2	1		6.2	6.6	1	14.3
15		2		2					4	7		5.1	1	4.1	25.3	1	12.7
16	3		1	22	3	2			4	3	4	5.7	2.4	1.8	3.2	4.10	3.6
17	2	1		19	1	5	15		11	1	1	3.14	.1	1.2	.12	.9	1.11
18				4	7	25	2	1		6	1	4.6	.2	3.2	13.21		2.9
19	8	6	1	3	9	6	1		2		9	4.4	.3	6.11	5.5	3.4	14.11
20	2				9	1		1	1	2		1.2	.1	4.1	2.1	4	5.7
21																	
22																	
23																	
24																	
25																	
26																	

Anhang 11: Implikationsmatrix für LB – Ladder I

	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33
1	2	1	.2		3,2		1		1	7,2	.2		3	.1	.1	.1		.2	.2	1,1		
2	1,1	1	2,6			.1		1		2	.2	3	5	.4	.2				.2	.2	.1	.1
3		1		2	.2	.3		1,1		2		.1	1,4		.4				2,1	.3	.1	.1
4			1			1			1	1		.1										.1
5	2,2		1,1		.1	.1	3	2		3	1				.1		.1	.1	3,3	.3		.2
6		1		5	2,2				.1	.1	.1	2,2	.3	.2			2,2		1,1			.2
7					.1	2,1	.1	1	.1	2	2,1	1,1	1			.1			1,1	.1		
8	.1					1			1										1			
9	.1		.2	2		.1	1,2		1		1	5				.1	.1	.1	.1	.5	.1	.1
10	2		.2		.1		.1	4	2,1	1	1,1	1	2	.3		1,3			.3	.1		
11	3	3,2		.1	2,1	2,3		4		1				.2		.1		1,1				.2
12		1			1					1						1		1	.1	2		.1
13					1	1						1						.1	.1	.1	1	.1
14						1								5	4			1				.1
15	1				1	2			1			1		.2	.1	1	2	1		.1		.1
16			2	1		1						1	1	1	4,3	.1	.1	.1	4			
17															1					3		4
18	1					1										1		.1	1,1	2,2		
19		1	2		3	2			1		1	3		.1	2,4	.1			3,1	.3	.1	.1
20	1										1	1				2,1						2,1
21	2	1	1		2	1					1	1		1,2				2	2	3	1	2
22							2		1					2		1			2	.2	1	1,1
23			3								3			.2						1	1	1,1
24			5		1	1	2			1				1,3	1,2	.1				1	1	1,1
25																			2,3			
26																						
27																						
28													1									
29																						
30																				5		
31																						
32																						
33																						

Anhang 12: Implikationsmatrix für LB – Ladder II

	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
1		1		4.5	.2		1.1	11.1	2	2.3	.5		.8	.2		.1
2	.3	1	1	1	1	1.1			1		.1	1	.1	.2	.1	.1
3	.2	3	1	1.1	.1	.1	8.1	2	.1	1.1	1.1		.3	.2		.3
4	3		1	.2	1.1			.1		2	.1		.1			.4
5				1.1		1.1	1.1	2.1	1	3	.1		1.4	.1	.2	
6	1.1	5		1.1	1.1	.1	3	2.3		2	.1		1.3		.1	1.1
7			.1	2	1.1		5			1	.1		1.2		.1	
8		1		4.5	.1		12.3	1.1	.1	12.2	.5	.1	3.10	.4		.3
9					1						2			1	1	3.1
10	3				1	1	1	1	1	1	.2	.1	2.1		.1	.2
11	1			1			1						.2			.1
12							1			1	8.1		9	1.3		2
13				1		1					1		1	2	1.1	2.1
14	1												1	1.1	2	
15	1		1	5	3	1		1		2	2.4	1	5.3	1.3		1.2
16				4	1	1	2			2	1.4		5.2	.2	1	3
17					1	1							2.1	1	.1	1
18				4			1	5	1		2.3		5.3	.1		1.2
19																
20																
21														4		
22																
23																
24																

Anhang 13: Implikationsmatrix für LB – Ladder III

	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
1			4.1		2.1	1.1	1	3.2			1	1	.1			.1		.1	.2		
2	3			1.2		1			.1				10			.3					
3	2.3			3.4										.1		.1		.1	.1		
4	.1	2.3		1	1					8	1.2		.1						.1	.2	
5	1.1		.2	.1	1.1	5.2	1.1	3	.1	4	1.1		1		.1	.1	.1	.3	.2	.1	
6		2							1.2									.1			
7	6.3		.2	1	.2	2.1	1	.1		1	.1	1	5.2	.1	.1		.1	.2	.1	.1	
8	1.1	2	.1	.1			1	1	1	1	1		1		.1	.1					
9	1.3		1		1	5.2	1.1	1			1	5	2.1					.1	.2	.1	.2
10				3		1		1	1		1		1		.2	1	3	1	3.1	3	4
11				1					2		1					.1		.1			
12				1				1					1	1		.1		1			1
13	1																5		.1	1	
14			1				1						1			3		1	1		2.1
15	2		2		1			1			1								2.1		1.3
16			2			1								.1				1	1.1		
17			1		1	1										.1		1	.2		.1
18															1			1		1	
19		2				1			1		1									.1	
20		1				1													1	1	
21	2					1	1						1					.1	.1		.1
22	7				5										1	.2		.1	.3		.3
23																					
24																					
25																					
26																					
27																			2		1
28																					
29																					
30																					

Anhang 14: Implikationsmatrix für LB – Ladder IV

	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
1		1	1	.1	.1	4.4			2.2	4		.1		1	.2		.2
2	1	1	1						.1			.1	.1				
3	2	1		2.5		.1	5.2	3.1	3.1	.1		.3		.3	.1	.2	
4	1.1			1.2		2.5	1.1	7.1	5.2			.2			.4	.1	.1
5	3.1	1				.3			3.1	1.1	1			.3	.2		.2
6	2	1.1		.1		.1				6					.1		
7																	
8	.1			.1	1.1	4.2	1	1.1	3	4		.3	.1		.4		.1
9	1			1	1.3	1.1			2	2	1						1.2
10				3					1			.1	1	1	.1	.1	
11						1			1	1		.1		.1		1	1.1
12													1				
13												3		1	3	1	
14								1							1.1		2
15				1	1			1	2			4.1		1	5.1		5.1
16				2	1				1	1				.2		1	
17	1					1	3		2			1		.1	1.1	.1	.1
18	1			2		11		1				1.5		1.2	4.4		
19	1	1		2	2	3						.2	.1	2	.2		.4
20					1	1									.1		
21																	
22																	
23																	
24												1					
25																	
26																	

Die wissenschaftliche Frage nach dem *guten* Lehrer stellt sich durchaus auch heute noch. Das Problem liegt dabei bei der Definition von *gut* selbst, das als Platzhalter viele Meinungen und Auffassungen zu seiner semantischen Füllung zulässt. Eingedenk der Tatsache, dass *gut* in der zeitgenössischen philosophischen Betrachtung im Zuge der Aufklärung und Säkularisierung metaphysisch vom *summum bonum* entkoppelt wurde und somit seinen Anspruch auf allgemeingültige Objektivität eingebüßt hat, können Personen, Dinge oder Handlungen nicht mehr in Ansehung des höchsten Gutes konnativ mit dem Prädikat *gut* versehen werden. Wenn also nicht das eine *Gut* gilt, sondern viele *Gute* (*Güter*) ihre Berechtigung anmelden, dann geht es darum, in einem fortwährenden Diskurs gesellschaftlich gültige Normen auszuloten. Nun wird aber nicht von Gütern gesprochen, wenn es um ein individuelles Präferenzmodell geht, sondern von unterschiedlichen Werten. Somit erfolgt eine Auseinandersetzung mit Werten und Werthaltungen als deren individuell verinnerlichten Entsprechungen. Mit der gesellschaftspolitischen Frage, wofür die Lehrer zuständig sein sollen und wollen, wird auch die Frage nach dem Lehrerethos erneut gestellt. Es sind stets Werthaltungen, deren Bündel als Ethos festgehalten werden. Das *Berufs*-Ethos lässt sich ergo als Konzentrat von *berufsspezifischen* Werten begreifen, was das Ethos somit für das konkrete *professionelle* Handeln als Bestimmungsgrund wertgerichteten Handelns bestätigt.

eISBN 978-3-86309-215-3



www.uni-bamberg.de/ubp/