

Simone Lena König-Ziegler

Lehrkräfteethos und Wertschätzung

Videoanalyse zu Lehrkraft-Schüler*in-Interaktionen und deren Auswirkungen auf die emotional-motivationale Befindlichkeit von Berufsschüler*innen

Lehrkräfteethos und Wertschätzung

Simone Lena König-Ziegler

Lehrkräfteethos und Wertschätzung

Videoanalyse zu
Lehrkraft-Schüler*in-Interaktionen
und deren Auswirkungen auf die
emotional-motivationale
Befindlichkeit von
Berufsschüler*innen

Simone Lena König-Ziegler
Bamberg, Deutschland

Dissertation an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg 2021

ISBN 978-3-658-36586-8 ISBN 978-3-658-36587-5 (eBook)
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-36587-5>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnetet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en), exklusiv lizenziert durch Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2022
Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.
Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.
Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Stefanie Eggert
Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.
Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Vorwort

Das vorliegende Buch resultiert aus dem Promotionsprojekt, das unter dem Titel „Wertschätzungsverhalten und –handeln als Manifestation der Sozialfacette von Ethos der Lehrkräfte in beruflichen Schulen“ an der Universität Bamberg (Fakultät Sozial- und Wirtschaftswissenschaften) angemeldet und erfolgreich abgeschlossen wurde. Die Doktorarbeit ist während und nach meiner Zeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Wirtschaftspädagogik entstanden. In der Doktorarbeit wird der Einfluss von Lehrkräfteethos im Sinne von beziehungsförderlichem Lehrkräfteverhalten und Wertschätzung auf die emotional-motivationale Befindlichkeit von Berufsschüler/innen betrachtet. Die moralischen, sozialen, emotionalen und motivationalen Facetten in der zwischenmenschlichen Interaktion interessierten mich bereits vor der Aufnahme des Promotionsprojektes. So erkannte ich schon während meiner Ausbildung, meines Bachelor- und Masterstudiums sowie während der Zeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin wiederholt die Wichtigkeit solcher inhaltsübergreifenden Aspekte in der Interaktion mit anderen sowie für den Lern- und Lehrprozess.

Der Gedanke zu einem solchen moralisch, sozial, emotional und motivational geprägtem Thema zu promovieren entwickelte sich allerdings erst spät. Mit einem allgemeinbildenden Mittelschulabschluss war für mich ein akademischer Werdegang nicht die naheliegendste Option. Im Jahr 2016 haben mich meine bis dahin erlebten Schul- und Berufserfahrungen, das Wirtschaftspädagogikstudium in Bamberg, das vorhandene thematische Interesse sowie letztlich die Unterstützung und Zuversicht vieler Menschen überzeugt, dieses Vorhaben anzugehen. So habe zwar ich die Doktorarbeit geschrieben und veröffentlicht, es haben aber viele Menschen dazu beigetragen, dass es zum erfolgreichen Abschluss kam. Diese Menschen motivierten und stärkten mich. Sie halfen mir bei Rückschlägen oder bei langatmigen Arbeitsschritten. Sie zerbrachen sich mit mir den Kopf

und inspirierten mich auf vielfältige Weise. Und sie trugen im Promotionsprozess zu meiner persönlichen Weiterentwicklung bei. Diese Menschen gaben mir aber auch Ruhe und notwendige Auszeiten. Und sie freuten sich natürlich mit mir, wenn einzelne Schritte gegangen waren und schlussendlich auch, als der Endspurt geschafft war und ich die Doktorarbeit abgegeben hatte. Im Folgenden erwähne ich nur einige der Menschen namentlich, die mich während meines Promotionsprojektes maßgeblich begleitet haben.

Zuerst geht großer Dank an Karin Heinrichs. Liebe Karin, danke, dass Du mich bei all meinen Schritten hin zur fertigen Doktorarbeit begleitet und kompetent, kreativ und warmherzig, später auch aus der Ferne, betreut hast. Deine Arbeiten zu Moralentwicklung sowie die vielen konstruktiven und fruchtbaren Gespräche und Diskussionen trugen dazu bei, dass ich mich u. a. in den moralischen Themenbereich zurecht fand. Unsere gemeinsamen Veröffentlichungen halfen mir, mich thematisch immer tiefer einzuarbeiten und mir über mein eigenes Forschungsvorhaben klarer zu werden. Zudem haben mich Dein konstruktives Feedback und Dein kritischer, oft unkonventioneller Blick, persönlich wachsen lassen und die Doktorarbeit beständig vorangetrieben. Danke auch für viele Angebote der Unterstützung, Deine Offenheit in so vielerlei Hinsicht, für den Platz an eigenen Ideen und Herangehensweisen und für Dein Vertrauen in mich und meine Fähigkeiten. Sowohl beruflich als auch privat fühle ich mich Dir sehr verbunden.

Ich danke ebenfalls Eveline Wuttke für ihre Arbeit als Zweitgutachterin. Danke Frau Wuttke, dass Sie sich schon vor dem ersten persönlichen Kennenlernen auf mein Vorhaben eingelassen haben. Ich schätze es sehr, dass Sie trotz der Distanz stets erreichbar waren, mich beraten und mit konstruktiven Hinweisen unterstützt haben. Ich bin überzeugt, dass meine Arbeit durch Ihr Zutun gewachsen ist und an Qualität gewonnen hat.

Darüber hinaus bin ich Detlef Sembill dankbar dafür, dass er sich trotz seines Ruhestandes bereit erklärte, mich bei meiner Promotion als Drittgutachter zu begleiten. Mit Ihnen als Professor stellt mein eigenes absolviertes Studium der Wirtschaftspädagogik einen entscheidenden Schritt in meiner persönlichen und fachlichen Entwicklung dar.

Mein herzlichster Dank geht zudem an alle (Ex-)Kolleg/innen der Wirtschaftspädagogik in Bamberg. Ihr alle habt mit mir inhaltlich und methodisch diskutiert, mich wiederholt mit offenen Ohren begrüßt und mich in einem höchst kollegialen und freundschaftlichen Miteinander auf meinem Dissertationsweg begleitet. Ich erinnere mich sehr gerne an die gemeinsame Zeit voller Arbeitseifer, Euphorie und Spaß, aber auch an das Gefühl den zeitweise aufkommenden Frust bei Euch loswerden zu können. Insbesondere möchte ich mich bei dem Kernteam der Professur 2 der Wirtschaftspädagogik in Bamberg bedanken: Danke Tobias

Kärner, dass Du den empirischen Bedarf meiner Doktorarbeit so früh erkannt hast und mir so viel mit auf den Weg gegeben hast. Danke Benjamin Jäcklin, dass Du mitverantwortlich dafür bist, dass ich diesen akademischen Weg eingeschlagen habe und danke, dass ich mit dir ein Stück dieses Weges gemeinsam gehen konnte. Danke Hannes Reinke, dass Du mich mit deiner gewinnbringenden Eigenschaft Dinge kritisch zu hinterfragen immer wieder zum Reflektieren gebracht hast. Danke Julian Klaus für Deinen Optimismus und Deine stets spürbare Hilfsbereitschaft. Danke auch Michael Goller, dass Du mich einerseits in unserer gemeinsamen Zeit in Bamberg persönlich und fachlich gefördert und mir, wo es ging, den Rücken freigehalten hast. Und Danke andererseits dafür, dass Du dich auch nach unserer offiziellen Zusammenarbeit mit mir und meiner Dissertation auseinandergesetzt, die Arbeit Korrektur gelesen und mich im Hinblick auf die Disputation beraten hast.

In den Jahren der Doktorarbeit haben mich auch einige Student/innen und studentische Hilfskräfte mit sehr großem Engagement unterstützt. Allen voran waren das Patrick Kern und Christina Reihofe. Danke Euch beiden, dass Ihr mich bei teilweise sehr mühevollen Arbeiten unterstützt habt, wie beispielsweise der Transkription und der Kodierung der Videos.

Neben der Unterstützung, die ich im beruflichen Umfeld erfahren habe, waren auch viele Menschen aus meinem Familien- und Freundeskreis entscheidend daran beteiligt, dass ich an dem Vorhaben der Doktorarbeit festgehalten habe. So geht ein großer Dank an meine Eltern. Danke, dass Ihr schon immer mein Potenzial erkannt und mir stets die nötige emotionale und finanzielle Unterstützung geboten habt, damit ich mich auf meinem nicht immer linear verlaufenden Lebensweg zurechtfinde. Neben meiner Familie haben mich auch meine Freunde mit ehrlichen, inspirierenden und ermutigenden Gesprächen beim Vollenden meiner Dissertation unterstützt. Sowohl meine Familie als auch meine Freude haben mir vor allem auch die Möglichkeit gegeben, mal abzuschalten, das Hamsterrad zu verlassen und zu erkennen, dass es auch noch andere wichtige Dinge neben der Doktorarbeit gibt. Danke für die vielen großartigen gemeinsamen Momente und Erlebnisse, die es mir ermöglichten, den Kopf frei zu kriegen und mit frischem Elan und neuer Energie mein Promotionsprojekt abzuschließen.

Zwei weitere Personen haben mich insbesondere in den letzten Schritten meiner Doktorarbeit wesentlich begleitet: mein Mann Gabriel und meine Tochter Merle. Danke Dir Gabriel für viele statistische, methodische und vor allem rückenstärkende Gespräche. Danke für viele lange Spaziergänge mit unserer

frisch geborenen Tochter und die Zeit, die Du mir damit zum Schreiben geschenkt hast. Und danke, dass Du, wann es ging, Nachtschichten mit unserer Tochter übernommen hast, damit ich am nächsten Tag einen klaren Kopf für die Doktorarbeit hatte. Danke Dir Merle, dass Du mir gezeigt hast, wie schnell und selbstverständlich ich zwischen wissenschaftlichem Arbeiten und Muttersein „switchen“ kann und dafür, dass Du mir viele Dissertationsauszeiten beschert hast, die es ermöglichen, mit frischen Gedanken das Werk zu vollenden.

Bamberg
21.11.2021

Simone Lena König-Ziegler

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|----------|--|----|
| 1 | Problemstellung | 1 |
| 1.1 | Inhaltliche Relevanz der Dissertation | 1 |
| 1.2 | Forschungsdesiderate zu Ethos von Lehrkräften | 8 |
| 1.3 | Zielsetzungen, konzeptionsbezogene Annahmen und thematische Eingrenzung der Dissertation | 10 |
| 1.4 | Leitende Forschungsfragen und Datenbasis | 14 |
| 1.5 | Verlauf der Arbeit und wissenschaftstheoretische Einbettung | 15 |
| 2 | Standards, Kompetenzen und Berufsethos im Professionalisierungsprozess von Lehrkräften | 19 |
| 2.1 | Pädagogisch-psychologische Standards der Lehrkräftebildung und die Rolle von Lehrkräfteethos nach Oser und Oelkers | 20 |
| 2.2 | Wissensorientierte Standards der Lehrkräftebildung und die Rolle von Lehrkräfteethos nach Terhart | 22 |
| 2.3 | Dimensionen der Handlungskompetenz und die Rolle von Lehrkräfteethos nach Baumert und Kunter | 24 |
| 2.4 | Zusammenfassende Einordnung von Lehrkräfteethos | 26 |
| 3 | Ethos von Lehrkräften – Begriffliche und konzeptionelle Einordnung sowie Wirksamkeit | 29 |
| 3.1 | Abgrenzungen von Ethos zu verwandten Konstrukten | 30 |
| 3.1.1 | Verhältnis zwischen Ethos, Ethik, Moral, Werten und Normen | 30 |
| 3.1.2 | Bedeutung von kollektiven und individuellen (Lehrkräfte-)Ethos | 34 |

| | | |
|---------|--|----|
| 3.2 | Konzeptionen, Konkretisierung und Verständnis von Lehrkräfteethos | 35 |
| 3.2.1 | Allgemeine Diskussion der konzeptionsbezogenen Annahmen 1, 2 und 3 zur Präzision des geltenden Lehrkräfteethosverständnisses | 36 |
| 3.2.2 | Reflexion ausgewählter Lehrkräfteethosansätze in Bezug auf die konzeptionsbezogenen Annahmen 1, 2 und 3 | 40 |
| 3.2.2.1 | Caring als moralisches Grundprinzip nach Noddings | 41 |
| 3.2.2.2 | Das implizite und explizite Leitbild nach Döring | 46 |
| 3.2.2.3 | Zentrale Verpflichtungsaspekte und differente Typen von Lehrkräfteethos nach Oser et al. | 49 |
| 3.2.2.4 | Sinn-, Berufs-, Selbst- und Sozialdimension von Lehrkräfteethos nach Bauer | 55 |
| 3.2.2.5 | Ergänzung und Zusammenfassung bisheriger Erkenntnisse in Bezug auf die konzeptionsbezogenen Annahmen 1, 2 und 3 | 59 |
| 3.2.3 | Diskussion der konzeptionsbezogenen Annahme 4 zur Präzision des geltenden Lehrkräfteethosverständnisses | 66 |
| 3.2.4 | Arbeitsdefinition (der Sozialfacette) von Lehrkräfteethos | 68 |
| 3.3 | Empirische Studien zur Wirksamkeit von Lehrkräfteethos | 71 |
| 4 | Vertiefung der Lehrkraft-Schüler/in-Beziehung als Sozialfacette von Lehrkräfteethos | 79 |
| 4.1 | Abgrenzung und Charakter der Konstrukte Klima, Interaktionen und Beziehungen im Unterricht | 80 |
| 4.2 | Ausgewählte Theorien zur Modellierung von Lehrkraft-Schüler/in-Beziehungen | 87 |
| 4.2.1 | Transaktionales Modell der Lehrkraft-Schüler/in-Beziehung nach Nickel | 88 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 4.2.2 | Interaktionsmodell des Lehrkraft- und Schüler/innenverhaltens nach Rosemann | 89 |
| 4.2.3 | Rückschlüsse der Beziehungsmodelle auf die Verhaltens- und Handlungskonstitution der Sozialfacette von Lehrkräfteethos | 91 |
| 4.3 | Merkmale einer als positiv wahrgenommenen Lehrkraft-Schüler/in-Beziehung | 93 |
| 4.4 | Empirische Studien zur Wirksamkeit der Lehrkraft-Schüler/in-Beziehungen | 99 |
| 5 | Wertschätzung als Ausdrucksform der Sozialfacette von Lehrkräfteethos | 107 |
| 5.1 | Begriffliche und konzeptionelle Präzision der Wertschätzungshaltung sowie des Wertschätzungsbedürfnisses | 108 |
| 5.1.1 | Erste begriffliche Einordnung – aktive und passive Wertschätzung | 108 |
| 5.1.2 | Ausgewählte konzeptionelle Modelle zu Wertschätzung | 110 |
| 5.1.2.1 | Anerkennungstheorie nach Honneth | 111 |
| 5.1.2.2 | Wertschätzung und Respekt gegenüber der Person versus gegenüber ihrer Leistung nach Lempert sowie Decker und van Quaquebeke | 114 |
| 5.1.3 | Definition einer wertschätzenden Haltung im Berufsschulkontext | 115 |
| 5.2 | Manifestation von Wertschätzung im Verhalten und Handeln | 116 |
| 5.2.1 | Unterrichtskommunikation nach Dubs | 117 |
| 5.2.2 | Implizite versus explizite Wertschätzung zur Konkretisierung des Wertschätzungsverhaltens und -handelns im Schulkontext | 121 |
| 5.2.3 | Empirische Erfassungsmöglichkeiten von Wertschätzung | 123 |
| 5.2.4 | Zusammenfassung der Indikatoren von beobachtbaren Wertschätzungsverhalten und -handeln | 132 |
| 5.2.5 | Definition des beobachtbaren Wertschätzungsverhaltens und -handelns | 134 |

| | | |
|---------|---|-----|
| 5.3 | Deskriptionen und empirische Befunde zum Vorkommnis und zur Wirkung von Wertschätzung | 136 |
| 5.3.1 | Wertschätzung im Lehr-Lern-Kontext | 136 |
| 5.3.2 | Empirische Studien zur Wirksamkeit von Wertschätzung | 139 |
| 6 | Emotional-motivationale Befindlichkeit der Schüler/innen als Zielgröße der Sozialfacette von Lehrkräfteethos | 145 |
| 7 | Resümee des theoretischen Rahmens und der relevanten Variablen der vorliegenden Dissertation | 149 |
| 8 | Ziele, leitende Forschungsfragen, konkretisierende Annahmen und Hypothesen | 153 |
| 8.1 | Forschungsdesiderate, Ziele und leitende Forschungsfragen | 153 |
| 8.2 | Annahmen und Ergebniserwartungen im Rahmen der ersten Forschungsfrage | 158 |
| 8.3 | Hypothesen im Rahmen der zweiten Forschungsfrage | 160 |
| 9 | Studiendesign und methodisches Vorgehen | 169 |
| 9.1 | Studiendesign und Studienstichprobe | 169 |
| 9.2 | Operationalisierung der Sozialfacette von Lehrkräfteethos und des emotional-motivationalen Befindens | 173 |
| 9.2.1 | Lehrkraft-Schüler/in-Beziehung als überdauernde Haltung der Sozialfacette von Lehrkräfteethos | 173 |
| 9.2.2 | Wertschätzungssignale und -interaktionen als punktuelle Manifestation der Sozialfacette von Lehrkräfteethos | 176 |
| 9.2.2.1 | Operationalisierung des Wertschätzungskonstrukts und Validierung des entwickelten Kategoriensystems | 177 |
| 9.2.2.2 | Validierung und finale Anwendung des Kategoriensystems | 187 |
| 9.2.2.3 | Weiterverarbeitung und Beschreibung der Ergebnisse des Kategoriensystems | 189 |
| 9.2.3 | Emotional-motivationales Befinden der Schüler/innen als Zielvariable | 193 |
| 9.3 | Analysevoraussetzungen und gängige Interpretationsmaße | 196 |

| | | |
|-----------|--|------------|
| 9.3.1 | Voraussetzungstestung der bivariaten Korrelationen | 198 |
| 9.3.2 | Voraussetzungstestung der Mediatoren- und Moderatorenanalysen | 200 |
| 9.3.3 | Voraussetzungstestung der messwiederholten Mehrebenenanalyse | 203 |
| 9.3.4 | Voraussetzungstestung der Varianzanalyse | 208 |
| 9.3.5 | Gängige Richtwerte für die Ergebnisbeurteilung und -interpretation | 211 |
| 10 | Empirische Befunde | 213 |
| 10.1 | Beschreibung der Ergebnisse in Bezug auf die erste Forschungsfrage | 213 |
| 10.1.1 | Zusammenhang von bestimmten Lehrkräfteignalen und spezifischen Schüler/innenreaktionen | 215 |
| 10.1.2 | Übereinstimmung von wertschätzenden, neutralen und geringsschätzenden Lehrkräfte- und Schüler/innensignalen | 217 |
| 10.1.3 | Verhältnis zwischen Wertschätzungs-, Neutral-, Geringschätzungs- und Ambivalenzinteraktionen im Unterricht | 219 |
| 10.1.4 | Ordnung der Interaktionsarten nach Anzahl der beteiligten Schüler/innen | 221 |
| 10.1.5 | Verlauf von Wertschätzungs- und Neutralinteraktionen im Unterricht | 223 |
| 10.1.6 | Einteilung der Schüler/innen in Wertschätzungs- und Neutralinteraktionsgruppen | 228 |
| 10.2 | Beschreibung der Ergebnisse in Bezug auf die zweite Forschungsfrage | 233 |
| 10.2.1 | Zusammenhänge zwischen der Lehrkraft-Schüler/in-Beziehung, den Interaktionsvariablen und dem emotional-motivationalen Befinden | 233 |
| 10.2.2 | Kausalzusammenhänge zwischen der Lehrkraft-Schüler/in-Beziehung, den Interaktionsvariablen und dem emotional-motivationalen Befinden | 234 |

| | | |
|-----------|---|------------|
| 10.2.2.1 | Mediatorenanalyse zur Erklärung indirekter Effekte | 235 |
| 10.2.2.2 | Moderatorenanalyse zur Erklärung interagierender Effekte | 237 |
| 10.2.3 | Spezifizierung der Varianzaufklärung des emotional-motivationalen Befindens auf verschiedenen Prädiktorebenen | 239 |
| 10.2.4 | Analyse gruppenspezifischer Unterschiede aufgrund der Wertschätzungsschüler/innengruppen | 243 |
| 11 | Inhaltliche, forschungs- und handlungsbezogene Diskussion der Ergebnisse, Limitationen sowie Fazit | 247 |
| 11.1 | Ergebnisdiskussion in Bezug auf die erste Forschungsfrage | 247 |
| 11.1.1 | Diskussion von speziellen Lehrkräfteverhalten und -handlungen in Verbindung mit bestimmten Schüler/innenreaktionen | 249 |
| 11.1.2 | Diskussion des Verhältnisses von Wertschätzungs-, Neutral-, Geringsschätzungs- und Ambivalenzinteraktionen im Unterricht | 252 |
| 11.1.3 | Diskussion hinsichtlich eines beständigen oder variierenden Levels von Wertschätzungs- und Neutralinteraktionen im Unterrichtsverlauf | 253 |
| 11.1.4 | Diskussion über die Anzahl der Schüler/innen in Wertschätzungs- und Neutralinteraktion | 254 |
| 11.1.5 | Diskussion über die Kategorisierung von Wertschätzungsschüler/innen | 255 |
| 11.1.6 | Diskussion zur (Un-)Bewusstheit des sozialethosgeleiteten Verhaltens und/oder Handelns | 257 |
| 11.1.7 | Diskussion Wertschätzungsinteraktionen als Werteerziehung zu bezeichnen | 258 |
| 11.2 | Ergebnisdiskussion in Bezug auf die zweite Forschungsfrage | 259 |
| 11.2.1 | Interpretation des Zusammenhangs der Lehrkraft-Schüler/in-Beziehung, Wertschätzungsinteraktionen sowie dem emotional-motivationalen Befinden | 263 |

| | | |
|-----------------------------|---|-----|
| 11.2.2 | Interpretation des Zusammenhangs der Lehrkraft-Schüler/in-Beziehung, Neutralinteraktionen sowie dem emotional-motivationalen Befinden | 267 |
| 11.2.3 | Interpretation der mehrebenenanalytischen Zusammenhänge | 271 |
| 11.2.4 | Interpretation der Unterschiede zwischen den Wertschätzungsschüler/innengruppen | 274 |
| 11.3 | Methodische Limitationen | 275 |
| 11.4 | Forschungsbezogener Ausblick | 281 |
| 11.4.1 | Weitere Einflussfaktoren auf verschiedenen Ebenen zur Erklärung des emotional-motivationalen Befindens | 282 |
| 11.4.2 | Ebenenübergreifende Ausblicke hinsichtlich zukünftiger Untersuchungen | 286 |
| 11.5 | Anregungen für die Gestaltung von Unterricht und die Lehrkräftebildung | 289 |
| 11.5.1 | Verwendung unaufwendiger Wertschätzungssignale | 290 |
| 11.5.2 | Inhaltliche Ausrichtung von Seminaren | 293 |
| 11.5.3 | Umsetzung von ethosbezogenen Modulen | 295 |
| 11.6 | Fazit der Dissertation | 297 |
| Literaturverzeichnis | | 305 |

Abkürzungsverzeichnis

| | |
|--------------|--|
| <i>AICC</i> | Hurvich- und Tsai-Kriterium |
| <i>c</i> | totaler Effekt der Mediatorenanalyse |
| <i>c'</i> | multipler regressiver Effekt des Prädiktors und der Mediatoren |
| ca. | circa |
| © | Copyright |
| <i>df</i> | Freiheitsgrade |
| <i>DW</i> | Durbin-Watson-Index |
| ebd. | ebenda |
| emB | emotional-motivationales Befinden |
| et al. | et alii (und andere) |
| etc. | et cetera |
| <i>F</i> | Kovarianzkoeffizient |
| <i>H</i> | Hypothese |
| <i>ICC</i> | Intraklassenkorrelationskoeffizient |
| KS | Kolmogorov-Smirnov-Test |
| L | Lehrkräfteverhalten |
| LSB | Lehrkraft-Schüler/in-Beziehung |
| M | Mittelwert |
| <i>Max</i> | Maximalwert |
| <i>Min</i> | Minimalwert |
| MZP | Messzeitpunkt |
| <i>n</i> | Stichprobengröße |
| NE | Neutralinteraktionen |
| <i>n. s.</i> | nicht signifikant |
| <i>p</i> | Irrtumswahrscheinlichkeit |
| <i>r</i> | Korrelationskoeffizient nach Pearson |

| | |
|----------|--|
| R^2 | Effektstärke der (multiplen) linearen Regression |
| S | Schüler/innenreaktion |
| S. | Seite |
| SD | Standardabweichung |
| SE | Standardfehler |
| u. a. | unter anderem |
| USA | United States of America |
| vgl. | vergleiche |
| VIF | variance inflation factor |
| WS | Wertschätzungsinteraktionen |
| z. B. | zum Beispiel |
| α | Cronbachs-Alpha |
| β | standardisierter Regressionskoeffizient |
| δ | Gesamtänderung eines Werts |
| κ | Kappa-Koeffizient nach Cohen |
| η^2 | Effektstärke der Varianzanalyse |

Abbildungsverzeichnis

| | | |
|----------------|---|-----|
| Abbildung 1.1 | Übersicht zur Struktur der Dissertation | 18 |
| Abbildung 3.1 | Visualisierung des abgeleiteten Verständnisses der Sozialfacette von Lehrkräfteethos | 71 |
| Abbildung 4.1 | Interaktionsmodell des Lehrkraft-Schüler/in-Verhaltens in Anlehnung an Rosemann 1978 | 90 |
| Abbildung 5.1 | Kommunikationsmodell für Lehrende und Lernende im Unterricht in Anlehnung an Dubs 2009 © | 118 |
| Abbildung 9.1 | Erhebungsmethoden und -inhalte in zeitlicher Reihenfolge | 171 |
| Abbildung 9.2 | Visualisierung des Kodiervorgehens | 182 |
| Abbildung 9.3 | Quantifizierung der qualitativen Videodaten | 191 |
| Abbildung 9.4 | Komplexes, prototypisches Mehrebenenmodell | 204 |
| Abbildung 10.1 | Kombination der kategorialen Lehrkräfte- und Schüler/innensignale | 216 |
| Abbildung 10.2 | Kombinationen der wertschätzenden, neutralen und geringschätzenden Lehrkräfte- und Schüler/innensignale | 218 |
| Abbildung 10.3 | Visualisierter Verlauf der Wertschätzungs-, Neutral-, Geringschätzungs- und Ambivalenzinteraktionshäufigkeit über 38 Messzeitpunkte | 224 |

| | | |
|----------------|---|-----|
| Abbildung 10.4 | Visualisierter Verlauf der Wertschätzungs-, Neutral-, Geringschätzungs- und Ambivalenzinteraktionszeit über 38 Messzeitpunkte | 226 |
| Abbildung 10.5 | Parallele Mediatorenanalyse der Lehrkraft-Schüler/in-Beziehung, Wertschätzungs- und Neutralinteraktionen sowie dem emotional-motivationalen Befinden | 236 |
| Abbildung 10.6 | Parallele Moderatorenanalyse der Lehrkraft-Schüler/in-Beziehung, Wertschätzungs- und Neutralinteraktionen sowie dem emotional-motivationalen Befinden | 238 |

Tabellenverzeichnis

| | | |
|-------------|---|-----|
| Tabelle 1.1 | Zentrale Argumentationslinie und konzeptionsbezogene Annahmen | 10 |
| Tabelle 3.1 | Gegenüberstellung von Ethik, Moral, Ethos, Werten und Normen | 33 |
| Tabelle 3.2 | Reflexion der konzeptionsbezogenen Annahmen 1, 2 und 3 | 41 |
| Tabelle 3.3 | Reflexion der konzeptionsbezogenen Annahmen 1, 2 und 3 am caring-Ansatz von Noddings | 45 |
| Tabelle 3.4 | Reflexion der konzeptionsbezogenen Annahmen 1, 2 und 3 am Ethosmodell von Döring | 48 |
| Tabelle 3.5 | Kategorisierung der Ehostypen im Diskursmodell nach Oser et al. | 53 |
| Tabelle 3.6 | Reflexion der konzeptionsbezogenen Annahmen 1, 2 und 3 am Diskursmodell von Oser et al. | 54 |
| Tabelle 3.7 | Reflexion der konzeptionsbezogenen Annahmen 1, 2 und 3 am Ethosmodell von Bauer | 58 |
| Tabelle 3.8 | Reflexion der konzeptionsbezogenen Annahmen 1, 2 und 3 anhand der bisher angeführten Lehrkräfteethosverständnisse | 65 |
| Tabelle 5.1 | Wert- versus Geringschätzungsskala nach Tausch und Tausch © | 125 |
| Tabelle 5.2 | Wertschätzungsskala aus Berufsschüler/innenperspektive nach Sembill © | 126 |
| Tabelle 5.3 | Kategorien wertschätzenden Verhaltens und Handelns nach Heinrichs, Ziegler und Warwas © | 128 |

| | | |
|--------------|---|-----|
| Tabelle 5.4 | Kognitive, emotionale und soziale Wertschätzung aus Schüler/innensicht nach Protzel © | 130 |
| Tabelle 5.5 | Wertschätzung aus Lehrkräfte- und Schüler/innensicht nach Rakoczy und Pauli © | 131 |
| Tabelle 9.1 | Operationalisierung der Variable Lehrkraft-Schüler/in-Beziehung | 174 |
| Tabelle 9.2 | Ausschnitt des Kategoriensystems | 184 |
| Tabelle 9.3 | Reliabilitätstestung des Kategoriensystems mittels Cohens-Kappa | 188 |
| Tabelle 9.4 | Häufigkeiten der Kodierungen | 189 |
| Tabelle 9.5 | Operationalisierung des emotional-motivationalen Befindens | 194 |
| Tabelle 9.6 | Normalverteilungstestung der Lehrkraft-Schüler/in-Beziehung, des emotional-motivationalen Befindens sowie der Wertschätzungs- und Neutralinteraktionen | 199 |
| Tabelle 9.7 | Schätzung der Kovarianzparameter im Nullmodell der Mehrebenenanalyse | 207 |
| Tabelle 9.8 | Normalverteilungstestung der Lehrkraft-Schüler/in-Beziehung und des emotional-motivationalen Befinden innerhalb der Gruppen (ANOVA) | 209 |
| Tabelle 9.9 | Überprüfung der Varianzhomogenität der Variablen Lehrkraft-Schüler/in-Beziehung und emotional-motivationales Befinden innerhalb der Gruppen (Levene-Test) | 210 |
| Tabelle 9.10 | Richtwerte für die Beurteilung von Effektstärken | 212 |
| Tabelle 10.1 | Häufigkeiten und Zeitdauer der wertschätzenden, neutralen, geringschätzenden und ambivalenten Interaktionen | 220 |
| Tabelle 10.2 | Definition der Interaktionsgrößen | 221 |
| Tabelle 10.3 | Verteilung der wertschätzenden, neutralen, geringschätzenden und ambivalenten Interaktionen nach Interaktionsgrößen | 222 |
| Tabelle 10.4 | Deskriptiver Verlauf der Wertschätzungs-, Neutral-, Geringschätzungs- und Ambivalenzinteraktionshäufigkeit über 38 Messzeitpunkte | 225 |

| | | |
|---------------|---|-----|
| Tabelle 10.5 | Deskriptiver Verlauf der Wertschätzungs-, Neutral-, Geringschätzungs- und Ambivalenzinteraktionszeit über 38 Messzeitpunkte | 227 |
| Tabelle 10.6 | Besetzung der Wertschätzungsinteraktionshäufigkeit- und -zeitgruppen | 229 |
| Tabelle 10.7 | Einteilung der Schüler/innen in Wertschätzungsinteraktionsgruppen | 231 |
| Tabelle 10.8 | Besetzung der Neutralinteraktionshäufigkeit- und -zeitgruppen | 232 |
| Tabelle 10.9 | Pearson Korrelationen zwischen Lehrkräfte-Schüler/in-Beziehung, Wertschätzungs- und Neutralinteraktionen sowie dem emotional-motivationalen Befinden | 234 |
| Tabelle 10.10 | Mehrebenenanalyse zum Kriterium des emotional-motivationalen Befindens | 241 |
| Tabelle 10.11 | Unterschiede der Lehrkraft-Schüler/in-Beziehung und des emotional-motivationalen Befindens in Abhängigkeit der Wertschätzungsschüler/innengruppen (Welch-ANOVA) | 244 |
| Tabelle 11.1 | Zusammenfassung der abgeleiteten Hypothesen und der Ergebnisse | 260 |

Problemstellung

1

1.1 Inhaltliche Relevanz der Dissertation

Die Ziele von Berufsschulen sind darauf gerichtet, die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenzen von Schüler/innen in einer dualen Berufsausbildung zu unterstützen (KMK, 2019, S. 2 ff.). Neben der Anwendung berufsfachlichen Wissens gilt es insbesondere motivationale Voraussetzungen, soziale Kompetenzen, das Selbstkonzept der Schüler/innen und deren Fähigkeit zu lebenslangem Lernen zu fördern. Die Schüler/innen sollen in die Lage versetzt werden, verantwortungsvoll, sozial, ökonomisch sowie nachhaltig am Arbeitsleben teilnehmen und dieses mitgestalten zu können (u. a. Becker & Lauterbach, 2010, S. 11 f.; KMK, 2019, S. 2; Oser & Oelkers, 2001, S. 331 f.). Damit stehen sowohl fachliche als auch sozial geprägte Lernziele im Fokus. Diese Lernziele sind hilfreich, damit sich die Auszubildenden im Lernort Betrieb in die organisationalen betrieblichen Strukturen einfinden und (oftmals erstmalig) im Arbeitskontext Beziehungen aufbauen können.

Am Lernort Berufsschule können die Schüler/innen vor allem durch die unterrichtliche Gestaltung bei der Erreichung der Lernziele unterstützt werden. Lehrkräfte prägen die Unterrichtsgestaltung wesentlich. Sie offerieren ein Angebot, welches von den Schüler/innen genutzt werden kann (Helmke, 2009, S. 73). Unterricht bzw. das Unterrichtsangebot gewinnt durch drei empirisch

gesicherte Basisdimensionen an Qualität. Diese sind eine (1) effiziente Klassenführung¹, (2) kognitive Aktivierung² und (3) individuelle Unterstützung der Schüler/innen (Brunner et al., 2006, S. 56 ff.)³. Die Basisdimensionen umfassen somit die Gestaltung eines Unterrichtsangebots, das gemäß den formulierten Lernzielen einerseits auf fachliche und kognitive Prozesse abzielt. Andererseits wird auch die überfachliche Gestaltung der unterrichtlichen Prozesse herausgestellt. Zu den überfachlichen Unterrichtsprozessen können z. B. ein positives Klassenklima (Helmke & Weinert, 1997, S. 98), eine gelungene Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden (Wuttke, 2005, S. 209), eine als fürsorglich-wertschätzend wahrgenommene Beziehung zwischen den Lehrkräften und Lernenden sowie den Lernenden untereinander (Raufelder, Scherber & Wood, 2016, S. 740) und die Schaffung lernförderlicher Emotionen bei Schüler/innen gezählt werden (Baumert & Kunter, 2006, S. 473 ff.; Hascher, 2004, S. 77).

¹ Klassenführung bzw. -management ist als die Gesamtheit der Aktivitäten einer Lehrkraft zu verstehen, die zur Koordination der Interaktionen in der Klasse beitragen. Dazu zählen u. a. Disziplinierung, Allgegenwärtigkeit, Reibungslosigkeit und Schwung, Gruppenmobilisierung und Abwechslung (Kounin, 2006). Konkret kann Klassenführung u. a. strukturelle Maßnahmen umfassen, wie das Aufstellen von Regeln oder die Gestaltung einer störungsfreien zu Lehr-Lernumgebung (Seidel, 2009, S. 137). Daneben zählen auch lerninhaltsbezogene Aktivitäten zum Klassenmanagement, wie beispielsweise die Beschäftigung mit Lernstrategien, die es den Lehrenden ermöglichen, sich zeitintensiv mit den Lerninhalten auseinanderzusetzen (Helmke & Weinert, 1997, S. 241 ff.; Shuell, 1993, S. 291 ff.). Bei allen Maßnahmen ist jedoch zu berücksichtigen, dass sich die Aktivitäten einer Klasse nicht ausschließlich von der Lehrkraft gestalten lassen, sondern dass sich die einzelnen Schüler/innen sowie ihre individuellen und sozialen Lernprozesse gegenseitig beeinflussen (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2006).

² Kognitive Aktivierung wird umschrieben als Lerngelegenheiten, „[...] durch die alle Lernenden zur aktiven Auseinandersetzung mit den Lerninhalten auf einem für sie optimalen Niveau angeregt werden“ (Leuders & Holzäpfel, 2011, S. 213). Kognitive Aktivierung entsteht im Unterrichtsdiskurs oder bei Aufgabenstellungen, die die Schüler/innen dazu anregen, auf einem hohen kognitiven Niveau zu denken (vgl. auch Zone of Proximal Development nach Vygotsky, 1978, S. 86), vorhandene Wissensbestände zu aktivieren (Vorwissen, vgl. Dochy, Moerkerke & Martens, 1996, S. 310 Übersetzung nach Pfeiffer, 2000, S. 109; Kounin, 2006, S. 15 ff.; Kunter et al., 2005, S. 502 ff.; Seifried, 2008, S. 245), eigene Gedanken zu entwickeln und ihre Tätigkeiten, Ergebnisse und Handlungskonsequenzen zu reflektieren (Hugener, Pauli & Reusser, 2007, S. 109 ff.; Leuders & Holzäpfel, 2011, S. 213).

³ Positives Klassenklima (Helmke & Weinert, 1997, S. 98) wird in Abschnitt 4.1, eine als fürsorglich-wertschätzend wahrgenommene Beziehung (Raufelder, Scherber & Wood, 2016, S. 740) in Abschnitt 4.3 sowie die Schaffung lernförderlicher Emotionen bei Schüler/innen (Baumert & Kunter, 2006, S. 473 ff.; Hascher, 2004, S. 77) in Kapitel 6 ausführlich erläutert.

Als wesentliche Stellschraube zur Erfüllung dieser Basisdimensionen guter Unterrichtsqualität, wird die Professionalität der Lehrkräfte bzw. professionelles Lehrkräftehandeln benannt (vgl. u. a. Baumert & Kunter, 2006, S. 469; Oser & Oelkers, 2001, S. 15 ff.; Terhart, 2002, S. 5 ff.). Professionalität im Lehrberuf⁴ bedeutet aus strukturtheoretischer Perspektive in Unterrichtssituationen, die von Unsicherheit, der Notwendigkeit, situativ Entscheidungen zu treffen, Ambiguitäten der Handlungsoptionen und Antinomien geprägt sind⁵, organisiert, kreativ und reflexiv zu denken und zu agieren (Helsper, 2000, S. 147 ff.). Die Aneignung von auf Standards⁶ gerichteten professionellen Kompetenzen soll dies ermöglichen (vgl. z. B. Oser, 2003, S. 75; Terhart 2000, S. 8 ff.).

Kompetenzen sind erlernbare Wissensbestände, Fähigkeiten, Handlungsroutinen und Reflexionsformen. Diese Kompetenzfacetten führen in Verbindung mit motivationaler, volitionaler sowie sozialer Bereitschaft zu zweck- sowie situationsabhängigem professionellen Handeln (Terhart, 2000, S. 52 ff.; Weinert, 2001, S. 27). Dennoch ist zu beachten, dass aus Kompetenzen alleine keine „[...]“ normativen Grundlagen des professionellen Handelns [...]“ (Patry, Zutavern,

⁴ Zwischen Beruf und Profession besteht bekanntermaßen ein Unterschied. Nach Stichweh (1996, S. 51) sind Professionen Berufe mit zusätzlichen Merkmalen. Eines dieser Merkmale bezieht sich darauf, dass die Professionstätigkeiten auf zentrale gesellschaftliche Werte ausgerichtet sind (Schmidt, 2008, S. 838 f.). Ein weiteres zusätzliches Merkmal von Professionen im Gegensatz zu Berufen ist eine hohe Unsicherheit in der Tätigkeit. Auf den Umgang mit der erhöhten Unsicherheit werden Professionsangehörige in der Regel anhand einer wissenschaftlich fundierten Aus- und Fortbildung vorbereitet. Die Tätigkeitsausführung soll damit reflexiv und selbstbezüglich werden. Der Lehrberuf, der innerhalb der vorliegenden Dissertation eine zentrale Rolle spielt, stellt in Anlehnung an Terhart (1987) eine sogenannte Halbprofession dar. Dies begründet er damit, dass Lehrkräften anders als Vollprofessionellen, „[...] die Annahme oder Abweisung des ‚Klienten‘ nicht möglich ist, weil Abhängigkeiten im Hinblick auf Inhalte, Methoden und Funktionsprozesse der Schule vom Staat her bestehen und weil das Ausmaß an eigenständiger Verantwortung (natürlich nicht Verantwortung per se) kleiner ist als etwa beim Juristen, beim Arzt oder beim selbständigen Unternehmer“ (Oser, 1998, S. 25). Dennoch besteht kein Zweifel darüber, dass Lehrkräfte eine auf gesellschaftliche Werte ausgerichtete Tätigkeit ausführen und in ihrem Arbeitsalltag auf moralische Werte und Normen zurückgreifen müssen (ebd). Die wissenschaftsbasierte und zweiphasige Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland ist ein Merkmal einer Profession. So wird in dieser Dissertation in Anlehnung an Terhart (1987) die Lehrtätigkeit als Halbprofession angesehen. Begrifflich wird im weiteren Verlauf keine Unterscheidung zwischen Beruf, Halbprofession oder Profession getroffen. Wenn im Folgenden Lehrkräfte oder die Lehrtätigkeit thematisiert werden, ist dabei aber stets das Verständnis der Halbprofession angesprochen.

⁵ Helsper (2000, S. 147 ff.) formuliert als zentrale Antinomien im Lehrberuf die Nähe-, Sach-, Differenzierungs-, Organisations- und Autonomieantinomie.

⁶ Das Konzept von Standards wird in den Abschnitten 2.1 und 2.2 detailliert erläutert.

Kaghofer & Oser, 1988, S. 295) abgeleitet werden können. Hierzu ist laut Patry et al. (1988, S. 295) oder Oser (2011, S. 599 f.) stets eine moralische Orientierung in Form des beruflichen Ethos' notwendig. Damit stellen Patry et al. (1988, S. 295) sowie Oser (2011, S. 599 f.; 2001b, S. 321 ff.) Berufsethos von Lehrkräften als eine den Kompetenzen übergeordnete Größe dar. Soll die Entstehung und Wirkung von qualitativ hochwertigen unterrichtlichen und pädagogischen Prozessen analysiert werden, erscheint es sinnvoll, das Konstrukt des Berufsethos' von Lehrkräften näher zu betrachten.

Das Berufsethos von Lehrkräften stellt eine auf gesellschaftlichen, individuellen und berufsbezogenen Werten basierende Haltung zu und in dem Beruf dar (Döring, 1990, S. 11). In Anlehnung an Patry et al. (1988, S. 295) sowie Oser (2011, S. 599 f.; 2001b, S. 321 ff.) ermöglicht diese Haltung, professionelles unterrichtliches Handeln unter dem Aspekt ‚good work‘, ergo dem moralisch Wünschenswerten, zu bewerten. Zudem lässt diese Haltung zu, als Lehrkraft die Sichtweisen, Interessen und Bedürfnisse der Schüler/innen differenziert wahrzunehmen (Weinberger, 2014, S. 61 f.). Ethos ist weiterhin erforderlich, damit Lehrkräfte Verantwortung u. a. dahingehend übernehmen, einen zielgruppenadäquaten Unterricht vorzubereiten, Schüler/innenleistungen fair zu beurteilen sowie fürsorgliche und lernfördernde Beziehungen zu den Schülern/innen zu gestalten (Latzko, 2012, S. 203; vgl. auch Weinberger, Patry & Weyringer, 2017, S. 19 ff.).

Es existieren – wenngleich in überschaubarer Zahl – einige Versuche das Konstrukt Lehrkräfteethos theoretisch zu fassen und als Grundlage für empirische Untersuchungen zu operationalisieren (u. a. Bauer, 2007c, S. 23; Drahmann & Oser 2019, S. 37 ff.; Harder, 2014, S. 199 ff.; Maurer-Wengorz, 1994, S. 31; Latzko, 2012, S. 201 ff.; Latzko, Gutzwiller-Helfenfinger, Pässler & Hesse, 2018, S. 125 ff.; Oser et al., 1991, S. 9 ff.). Drahmann und Oser (2019, S. 37 ff.) differenzieren beispielsweise das Lehrkräfteethoskonstrukt in die vier Facetten (1) Engagement von Lehrpersonen in Konfliktsituationen, (2) erzieherisch supererogatorischer Mehrwert, (3) Respekt und positive Begegnungen sowie (4) Fokus auf die Sache und die Funktion der spezifischen Didaktik. Bauer (2007c, S. 29 ff.) leitet ebenfalls ein theoretisches vierdimensionales Lehrkräfteethoskonstrukt ab. Anhand ihrer empirischen Überprüfung bewähren sich drei dieser Ethosfacetten. Diese empirisch bestimmten Ethosfacetten umfassen den (1) Sinnhorizont, das (2) Berufsverständnis und die (3) Lehrkraft-Schüler/in-Beziehung (ebd., S. 51 ff.). Drahmann, Cramer und Merk (2018, S. 12) sammeln bei der Entwicklung des Tübinger Inventars zur Erfassung von Wertorientierungen von Lehrkräften vier wesentliche Werte: (1) Fürsorge, (2) Gerechtigkeit, (3) Verantwortung und (4) Wahrhaftigkeit.

Bereits aus den angeführten Operationalisierungs- und Konkretisierungsvarianten geht hervor, dass mit Berufsethos von Lehrkräften auch eine soziale Facette adressiert wird (vgl. Respekt und positive Begegnungen nach Drahmann & Oser, 2019, S. 37 ff.; Lehrkraft-Schüler/in-Beziehung nach Bauer, 2007c, S. 29 ff.). So bezieht sich beispielsweise der Wert Fürsorge auf „[...] die Beziehung zwischen der Lehrperson und den anderen Akteuren im beruflichen Handeln, insbesondere im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern. Dabei umfasst die Fürsorge eine Wertschätzung des Anderen und einen respektvollen Umgang mit dem Anderen, wobei Wertschätzung und Respekt nicht aufgezwungen werden“ (Drahmann, Cramer & Merk, 2018, S. 12). Auch weitere Autor/innen thematisieren die Sozialfacette von Lehrkräfteethos in ihren Arbeiten (u. a. Harder, 2014, S. 237 ff.; Heinrichs & Ziegler, 2018, S. 144 ff.; Heinrichs, Ziegler & Warwas, 2021; Latzko, 2012, S. 208). Damit scheint die Relevanz dieser spezifischen Facette von Lehrkräfteethos gerechtfertigt.

Die Sozialfacette von Lehrkräfteethos wird definiert als eine pädagogische und moralische Haltung zu und in dem Beruf, die auf Werten basiert und Intentionen integriert, welche den Aufbau und die Etablierung von fürsorglichen Lehrkraft-Schüler/in-Beziehungen fokussieren – wenn auch gegebenenfalls mit unterschiedlicher Valenz (Eigendefinition u. a. in Anlehnung an Bauer, 2007c, S. 89; Döring, 1990, S. 11; Forster-Heinzer, 2015, S. 13 f.; Hübner, 2010, S. 5; Oser, 1998, S. 26 ff.; 2018, S. 58 f.). Die fürsorgliche Lehrkraft-Schüler/in-Beziehung, die im Rahmen der Sozialfacette von Lehrkräfteethos anvisiert wird, ist als Arbeitsbeziehung zwischen einer Lehrkraft und einem/r Schüler/in zu bezeichnen. Diese Arbeitsbeziehung ist neben Betreuung, Unterrichtung, Erziehung und Beratung ebenso von Reziprozität und Wertschätzung geprägt. Damit gewährleistet eine fürsorgliche Lehrkraft-Schüler/in-Beziehung, dass sich die Beteiligten mit unterschiedlichen Aktivitätsformen dem pädagogischen Prozess des Unterrichts zuwenden können (Eigendefinition u. a. in Anlehnung an Dubs, 2009, S. 67; Heinrichs, Ziegler & Warwas, 2021; Nickel, 1985, S. 267 ff.; Noddings, 2001, S. 35 f.; Prengel, 2013, S. 19 in Anlehnung an Lenz & Nestmann, 2009, S. 17; Rekus & Mikhail, 2013, S. 202; Rosemann, 1978, S. 39 ff.; Tausch & Tausch, 1998, S. 114, S. 161; Wilkins, 2006, S. 128; Zandvliet, den Brok, Mainhard & van Tartwijk, 2014, S. 1).

Die Wirkung (der Sozialfacette) von Lehrkräfteethos entfaltet sich in allumfassenden Unterrichtssituationen. Allumfassende Unterrichtssituationen schließen einfache, routinierte Tätigkeiten (Routinesituationen), aber auch Situationen mit schwierigeren z. B. konfliktären oder antagonistischen Charakter ein (vgl. u. a. Bauer, 2007c, S. 11 ff.; Heinrichs, 2005, S. 69 in Anlehnung Boesch, 1976, S. 15 f.; Latzko, 2012, S. 201 ff.; Noddings, 1981, S. 42 ff.; Oser, 1994, S. 59; Weinberger, Patry & Weyringer, 2017, S. 23). Soll die Wirkung der Sozialfacette

von Lehrkräfteethos im Unterricht analysiert werden, ist neben der Berücksichtigung allumfassender Unterrichtssituationen, den beziehungsförderlichen Werten sowie Intentionen und dem entsprechenden Verhalten und Handeln⁷ der Lehrkräfte gleichermaßen die Wahrnehmung und das Verhalten und Handeln der Schüler/innen zu betrachten. Befunde von von Saldern (1991, S. 196 ff.) stützen diese Annahme. Entsprechend ist davon auszugehen, dass die moralische Absicht der Lehrkräfte von den Schüler/innen wahrgenommen werden muss, um zu wirken.

Insbesondere für Schüler/innen in Berufsschulen erscheint die Sozialfacette von Lehrkräfteethos, ergo der Aufbau und die Etablierung von fürsorglichen Lehrkräfte-Schüler/innen-Beziehungen, relevant. Die Vielzahl an individuellen sozialen, motivationalen sowie emotionalen Eigenschaften und Problemlagen der Berufsschüler/innen (Heinrichs, Reinke & Ziegler, 2018, S. 221 ff.) bedürfen einer besonderen Beachtung und individuellen Förderung (Kärner & Warwas, 2015, S. 2 ff.; Schnebel, 2007, S. 66 ff.; Warwas, Kärner & Golyszny, 2015, S. 437 ff.). Zudem befindet sich ein Großteil der Jugendlichen, die einen neuen Ausbildungsvertrag abschließen (ca. 46 %), im Alter von 17 bis 19 Jahren (Bundesinstitut für Berufsbildung, 2018, S. 167). Innerhalb dieser Altersspanne – der (späteren) Adoleszenz – ändern sich die Bezugspersonen und Beziehungsqualitäten von Jugendlichen (Raufelder, Scherber & Wood, 2016, S. 738). Resümierend besteht auch in diesem Alter das Bedürfnis nach positiven Beziehungen (Roorda, Koomen, Spilt & Oort, 2011, S. 499 ff.). Die positiven Beziehungen der Schüler/innen zu ihrer Peergroup, aber auch zu ihren Lehrkräften können bestärkend für die Beziehungsgestaltung im Betriebskontext insofern sein, dass sie Negativerfahrungen im Ausbildungsbetrieb ausgleichen (vgl. u. a. Honneth, 2005, S. 60; Raufelder, Scherber & Wood, 2016, S. 739). Allerdings sind die Berührungspunkte zwischen Berufsschüler/innen und Lehrkräften im dualen Ausbildungs- und Berufsschulsystem aufgrund von Block- oder tageweisen Unterricht quantitativ geringer. Infolgedessen ist anzunehmen, dass der Beziehungsaufbau zwischen Berufsschullehrkraft und Berufsschüler/innen erschwert wird. Die spezifische Zielgruppe sowie die geringe Kontaktdichte lassen eine detaillierte Analyse der Beziehungsqualität im Berufsschulkontext interessant erscheinen (Schweer, 2008, S. 549).

Um die Sozialfacette von Ethos im Sinne von beziehungsförderlichem Lehrkräfteverhalten und -handeln zu operationalisieren und dabei die Wahrnehmungen und Reaktionen der (Berufs-)Schüler/innen einzubeziehen, verweisen Wilkins

⁷ Auf den Unterschied zwischen Verhalten und Handeln wird in Abschnitt 3.2.1 detailliert eingegangen.

(2006, S. 58 ff.) sowie Tausch und Tausch (1998, S. 111) auf Wertschätzung. Das mit Wertschätzung verbundene Verhalten und Handeln stellt ein entscheidendes Merkmal einer positiven Lehrkraft-Schüler/in-Beziehung dar.

Wertschätzung lässt sich als eine auf moralischen Werten basierende Haltung beschreiben. Die Wertschätzungshaltung ist geprägt von Akzeptanz, Gleichwertigkeit, Interesse, Liebe und Wärme. Weiterhin ist sie auf das Positive des Gegenübers in Bezug auf dessen Persönlichkeit in Gänze inklusive vorhandener Fähigkeiten und Eigenheiten sowie dessen bedingungslose Freiheit gerichtet (u. a. Decker & van Quaquebeke, 2014, S. 89 ff.; Honneth, 1992, S. 183 ff.; 2003b, S. 175 f.; Kant, 1785, S. 52; Lempert, 1993, S. 10 ff.; Lüdecke-Plümer, 1997, S. 3; Mayeroff, 1971; Mettler von Meibom, 2007, S. 11; Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff & Richter, 2011, S. 10; Nowak, 2016, S. 51; Rogers, 1991b, S. 193 ff.; Rosenbusch, 2005, S. 11; Tausch & Tausch, 1998, S. 118 ff.; van Quaquebeke, Henrich & Eckloff, 2007, S. 185 ff.). Es ist allerdings anzunehmen, dass sich die stabile und permanent vorhandene wertschätzende Haltung von Lehrkräften nicht durchgängig und in jeder Verhaltenseinheit beobachten lässt. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass eine wertschätzende Haltung im Rahmen von punktuellen Wertschätzungssignalen sichtbar und wahrnehmbar ist (vgl. u. a. Prengel, Tellisch, Wohne & Zapf, 2016, S. 155). Infolge von punktuell wertschätzenden Verhalten und Handeln ist bei den Adressat/innen von wertschätzenden Reaktionen auszugehen (u. a. Tausch & Tausch, 1971, S. 34).

In empirischen Studien, die die Auswirkungen von Ethos bzw. den mit der Sozialfacetten von Lehrkräfteethos verbundenen Konstrukten der Lehrkraft-Schüler/in-Beziehung und Wertschätzung untersuchen, sind häufig emotionale und motivationale Schüler/innenmerkmale als Outcome-Variablen adressiert (u. a. Bauer, 2007c, S. 51 ff.; Forster-Heinzer, 2015, S. 15 ff., S. 42, S. 66; 2019, S. 6; Harder, 2014, S. 180 f.; Tausch & Tausch, 1998, S. 113 f.; Weinberger, Patry & Weyringer, 2017, S. 19 ff.). Oser (1998, S. 103 ff.) stellt beispielsweise empirisch fest, dass eine hohe Diskusbereitschaft von Lehrkräften (hohe Ethosausprägung)⁸ aus Schüler/innenperspektive positiv u. a. mit der erlebten Gerechtigkeit, interpersonalem Respekt und Wohlbefinden zusammenhängt. Die Forscherinnen Raufelder, Scherber und Wood (2016, S. 736) fokussieren in einer Studie die Lehrkraft-Schüler/in-Beziehung und zeigen eine positive Verbindung zu verschiedenen Formen der Motivation auf. Protzel (2015, S. 57 ff.) zeigt wiederum positive Korrelationen zwischen Wertschätzung der Lehrkräfte und u. a. dem Selbstwert sowie der Schulzufriedenheit der Schüler/innen.

⁸ Auf das Diskursmodell wird in Abschnitt 3.2.2.3 detailliert eingegangen.

Sembill und seine Arbeitsgruppe fassen diese Art von Outcome-Variablen unter dem Konstrukt der emotionalen Befindlichkeit zusammen (in Anlehnung an Achtenhagen, Lüdecke & Sembill, 1988, S. 50 ff.). Die emotionale Befindlichkeit wird „[...] als emotional-motivational geprägtes, subjektives und situationsspezifisches Erleben eines Zustandes verstanden [...]“ (Sembill, 1992, S. 118). Sie bezieht Aspekte ein wie das Empfinden von Wirksamkeit, Entfaltungsmöglichkeiten, aber auch Unsicherheit (vgl. Kärner, 2015, S. 199 f.; Seifried & Sembill, 2005, S. 662). Die emotionale Befindlichkeit ist nach den genannten Autor/innen wesentlich für Lern- und Handlungsprozesse von Lernenden.

1.2 Forschungsdesiderate zu Ethos von Lehrkräften

Aus den obigen Ausführungen lässt sich schließen, dass Ethos von Lehrkräften zumindest theoretisch als relevante Größe für Unterrichtsqualität und professionelles Lehrkräftehandeln einzuschätzen ist. So wird Ethos von Lehrkräften in etablierten Modellen zur Professionalisierung von Lehrkräfte wiederholt aufgegriffen – wenn auch in unterschiedlicher Intensität (z. B. Baumert & Kunter, 2006; Oser & Oelkers, 2001; Terhart, 2000). Trotzdem spielt Lehrkräfteethos in der praktischen Lehrkräfteausbildung sowie in empirischen Wirksamkeitsforschungen im Unterricht nur eine untergeordnete Rolle (u. a. Oser, 2001b, S. 243 ff.; Oser & Biedermann, 2015, S. 437 ff.; Oser et al., 1991, 79; Weinberger, 2014, S. 60; Weinberger, Patry & Weyringer, 2017, S. 20). Als Erfolgsmaß von qualitativ hochwertigem Unterricht wird überwiegend Wissen herangezogen.

Die umfangreiche Erforschung der verschiedenen Wissensfacetten von Lehrkräften ist berechtigt. So zeigen empirische Befunde, dass Fachwissen, fachdidaktisches sowie pädagogisches Wissen der Lehrkräfte für die Unterrichtsgestaltung und für die Lernerfolge der Lernenden zentral sind (u. a. Baumert et al., 2010, S. 154 ff.; Lange et al., 2015, S. 14 ff.). Neben den Wissensfacetten gibt es jedoch weitere wichtige Variablen, die eine qualitativ hochwertige Unterrichtsgestaltung beeinflussen. Im Vergleich zu den Wissensfacetten ist die Wirksamkeit der als wesentlich geltenden Variable Lehrkräfteethos bisher lediglich ansatzweise erforscht. Die bisherige Vernachlässigung von Ethos in der Lehrkräfteausbildung sowie die noch nicht umfassende Erforschung des Konstrukts und dessen Wirksamkeit liegt erstens daran, dass die vorhandene Literatur zu Lehrkräfteethos noch nicht ausreichend konsolidiert wurde. Damit steht bislang eine Vielzahl von Ansätzen nebeneinander, ohne systematisiert zu sein. Zweitens ist das Konstrukt Ethos sehr komplex und weitgehend unbeobachtbar. Drittens kann Lehrkräfteethos nur schwer operationalisiert und gemessen werden (u. a. Döring, 1990,