

Blömeke, Sigrid; Müller, Christiane; Felbrich, Anja
**Empirische Erfassung des professionellen Ethos von zukünftigen
Lehrpersonen**

Beiträge zur Lehrerbildung 25 (2007) 1, S. 86-97



Quellenangabe/ Reference:

Blömeke, Sigrid; Müller, Christiane; Felbrich, Anja: Empirische Erfassung des professionellen Ethos von zukünftigen Lehrpersonen - In: Beiträge zur Lehrerbildung 25 (2007) 1, S. 86-97 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-136379 - DOI: 10.25656/01:13637

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-136379>

<https://doi.org/10.25656/01:13637>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Empirische Erfassung des professionellen Ethos von zukünftigen Lehrpersonen

Sigrid Blömeke, Christiane Müller und Anja Felbrich

In der vorliegenden Untersuchung wird das professionelle Ethos von zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern *sensu* Oser mit Hilfe zweier Szenarien zum Umgang mit Schülergewalt bzw. mit Störungen des Unterrichtsklimas erfasst. Die befragten Studierenden und Referendare stimmen in hohem Mass den Strategien des unvollständigen und vollständigen Diskurses zu, während sie die Strategie der Vermeidung ablehnen. Dabei können zwei Gruppen von zukünftigen Lehrpersonen ausgemacht werden: eine kleine Gruppe von Diskursorientierten und eine grosse Gruppe mit einer Tendenz zur Diskursvermeidung. Fortgeschrittene in der Lehrerausbildung wählen signifikant häufiger diskursorientierte Handlungsalternativen, während Anfänger eine Tendenz zur Diskursvermeidung zeigen. Das Ethos erweist sich in seinen konzeptionellen Extremen über die beiden präsentierten Situationen hinweg als stabil. Entgegen Osers Annahme ist es aber wohl nicht eindimensional.

Lehrerinnen und Lehrer nehmen wie andere Professionsinhaber Aufgaben wahr, die um gesellschaftlich zentrale Werte kreisen – um Gesundheit, Recht und Glauben zum Beispiel (Stichweh, 1994). Im Fall der Lehrpersonen handelt es sich um die Tradierung dieser Werte sowie um die Tradierung gesellschaftlich notwendiger Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten. Aus den besonderen Aufgaben von Professionsinhabern leiten sich besondere Eingriffsrechte in die individuelle Persönlichkeit ihrer «Klienten» ab. Als begrenzendes Merkmal wird daher erwartet, dass sie über ein besonderes Ethos verfügen. Juristen und Mediziner verfügen zu seiner Sicherung über eigens fixierte Codizes. Für den Lehrerberuf ist ein solcher Codex nicht vorhanden. Charakteristika und Fördermöglichkeiten des Lehrerethos sind in der Pädagogik aber ein Dauerthema (Spranger, 1958/1969; Brezinka, 1990), wobei mit der Ablösung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik durch sozialwissenschaftliche Ansätze Vorbehalte gegenüber einer gezielten Förderung des Ethos zunahm (Mollenhauer, 1973; Terhart, 1987). Systematische empirische Arbeiten zur Struktur des professionellen Ethos von Lehrerinnen und Lehrern wurden eher selten durchgeführt. Eine Ausnahme sind die Studien der Arbeitsgruppe um Oser (siehe v.a. Oser et al., 1991; Reichenbach, 1994; Oser, 1998), an die der vorliegende Beitrag anschliesst.

1. Forschungsstand und Fragestellung

Oser (1998) unterscheidet zwischen fünf Handlungsstrategien, mit denen Lehrerinnen und Lehrer auf berufliche Situationen mit ethisch-moralischen Implikationen reagieren:

- Die Strategie der «Vermeidung» ist dadurch charakterisiert, dass sich eine Lehrperson als Unterrichtende und nicht als Erziehende sieht. Sie hat sich dafür entschieden, in ethisch-moralischer Hinsicht keine Verantwortung übernehmen zu wollen. Entsprechend werden berufliche Situationen mit solchen Implikationen ignoriert.
- Ergreift eine Lehrperson die Strategie der «Absicherung» bzw. der «Delegation», akzeptiert sie zwar eine Verantwortung für ethisch-moralische Fragen, gibt sie aber an andere Personen (zum Beispiel Vorgesetzte, Experten oder die Schulaufsicht) weiter.
- Charakteristisch für die Strategie der «Alleinentscheidung» ist, dass die Lehrperson in einer beruflichen Situation mit ethisch-moralischen Implikationen selber intuitiv entscheidet, was zu tun sei. Sie verzichtet gegenüber den Schülerinnen und Schülern auf eine Begründung.
- Die vierte Handlungsstrategie wird als «unvollständiger Diskurs» bezeichnet. Die Lehrperson spricht mit den Personen, die von den ethisch-moralischen Implikationen einer Situation betroffen sind und lässt sich ihre Positionen schildern. Die Entscheidung über das Vorgehen trifft sie aber allein.
- Eine letzte Strategie stellt der «vollständige Diskurs» dar. Die Lehrperson geht davon aus, dass alle betroffenen Personen eine Balance sich widersprechender Interessen herstellen können und verantwortlich handeln wollen. Alle Betroffenen – auch die Schülerinnen und Schüler – partizipieren gleichberechtigt an der Lösungssuche.

Diese fünf Handlungsstrategien wurden auf der Basis von qualitativen Interviews gewonnen. Mit dem «Freiburger Fragebogen zum Lehrerhandeln (FFL)», in dem die Strategien anhand von zehn Situationen auf einer Likert-Skala eingeschätzt wurden, erfolgten auch Untersuchungen an grösseren Fallzahlen. Danach erhalten die Handlungsstrategien des unvollständigen Diskurses und der Alleinentscheidung von Lehrpersonen die höchste Zustimmung (Oser, 1998, S. 118, 166). Detailliertere statistische Analysen zum Konstrukt des «professionellen Ethos» unterblieben. In den Arbeiten von Oser und Reichenbach finden sich auf der Basis von *theoretischen* Überlegungen dennoch wiederholt zwei zentrale Annahmen:

1. Professionelles Ethos sei ein eindimensionales Konstrukt, bei dem die fünf Handlungsstrategien eine «Skala» (ebd., S. 66) bilden. Der vollständige Diskurs stelle die ethisch anspruchsvollste Strategie dar (ebd., S. 66). Jede höhere Handlungsstrategie weise genau die Merkmale der unmittelbar darunter liegenden Strategie und ein weiteres Diskursmerkmal auf (ebd., S. 85). Reichenbach (1994, S. 147) spricht in diesem Sinne von einer «Hierarchie».
2. Professionelles Ethos sei keine stabile Persönlichkeitseigenschaft, die situationsübergreifend für eine angemessene Wahrnehmung beruflicher Aufgaben Sorge (ebd.,

S. 158), sondern äussere sich situationsabhängig unterschiedlich (Oser et al., 1991). Empirisch folgern sie dies daraus, dass sich immer grössere Gruppen an Befragten finden, die je nach Item in unterschiedliche Kategorien fallen.

Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden drei Fragestellungen verfolgt: Zum ersten geht es darum, die vorhandenen Erkenntnisse zu Lehrerinnen und Lehrern um Erkenntnisse zu Lehramtsstudierenden und Referendaren auszuweiten. Zum zweiten soll geschaut werden, ob sich Gruppen an zukünftigen Lehrpersonen identifizieren lassen, die gemeinsame Merkmalsausprägungen aufweisen, und wovon diese Gruppenbildung ggf. abhängt. Zum dritten geht es schliesslich um die Dimensionalität und Skalierbarkeit des Konstrukts. Handelt es sich bei professionellem Ethos tatsächlich um ein eindimensionales Konstrukt, wie von Oser und Reichenbach angenommen?

2. Untersuchungsdesign

Die Ethos-Untersuchung war Bestandteil einer internationalen Vergleichsstudie zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung in sechs Ländern (Bulgarien, Deutschland, Mexiko, Südkorea, Taiwan und die USA), die im Jahr 2005 durchgeführt wurde. Unter den 884 befragten zukünftigen Mathematiklehrern der Klasse 8 befanden sich auch 158 deutsche Lehramtsstudierende und Referendare, deren Rekrutierung über Vorlesungen und Seminare zweier deutscher Universitäten und die umliegenden Studienseminare erfolgte. Um eine möglichst grosse Zahl an Items erproben zu können, wurden fünf Testhefte verwendet, deren Zuteilung zufällig erfolgte. Die beiden Items zum professionellen Ethos lagen einer Stichprobe von 33 Lehramtsstudierenden und Referendaren vor. Knapp die Hälfte von ihnen strebt eine Lehrbefähigung für die Primar- und Sekundarstufe I an, gut die Hälfte eine für die Sekundarstufen I und II. Die Fächerkombinationen der Befragten sind wie geplant breit gestreut, der Zeitpunkt des Beginns der Lehrerausbildung ebenfalls: Die Hälfte der Befragten hat zwischen 1992 und 2001 mit der Lehrerausbildung begonnen (im Folgenden als «Fortgeschrittene in der Lehrerausbildung» bezeichnet), die übrigen haben in den Jahren seit 2002 ein Studium aufgenommen («Anfänger in der Lehrerausbildung»).

Da die Items des FFL von einer internationalen Expertengruppe als kulturspezifisch geprägt eingeschätzt worden waren, wurden für die vorliegende Studie zwei neue Items zu Themen entwickelt, die auch im FFL eine prominente Rolle spielen: der Umgang mit Gewalt von Schülern untereinander und die Reaktion von Lehrpersonen auf Störungen des Unterrichtsklimas. Das erste Item lautet wie folgt:

«In der Nähe Ihrer Schule beobachten Sie einige Schüler/innen, die eine andere Schülerin an eine Wand drücken. Es sieht so aus, als ob sie sie gleich schlagen werden, und die bedrohte Schülerin macht einen sehr verängstigten Eindruck. Alle diese Schüler/innen sind in einer Ihrer Klassen. Was würden Sie als ihre Lehrperson am wahrscheinlichsten tun?»

Das Szenario zum Unterrichtsklima lautet:

«Eine Lehrperson hat Probleme mit einer Klasse, in der keine/r der Schülerinnen und Schüler motiviert scheint zu lernen bzw. im Unterricht mitzuarbeiten. Sie weiss, dass sich die Schülerinnen und Schüler über sie beschweren, und es ist offensichtlich, dass die Beziehung zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern nicht besonders gut ist. Wenn Sie diese Lehrperson wären, was würden Sie am ehesten tun?»

Die potenziellen Handlungsstrategien vollständiger Diskurs, unvollständiger Diskurs, Alleinentscheidung, Absicherung bzw. Delegation und Vermeidung wurden in Anlehnung an die Antworten des FFL entworfen. Sie sind von den Studierenden und Referendaren auf einer sechsstufigen Likertskala von 0 bis 5 einzuschätzen. Beim Item zur Schülergewalt repräsentiert jeweils eine Aussage eine der Strategien. Beim Item zum Unterrichtsklima werden jeweils mehrere Aussagen pro Strategie angeboten, um die Konsistenz der Antworten prüfen zu können. Die Reliabilität der Skalen liegt zwischen .59 und .73. Sie liegt damit im Bereich der Reliabilitäten, mit denen die *beliefs*-Forschung in der Regel zu tun hat (Hofer & Pintrich, 2002).

Die Ergebnisse zur ersten Fragestellung werden anhand der Mittelwerte, Standardabweichungen und Spannweiten zu den beiden Items dokumentiert. Zur Beantwortung der zweiten Frage werden mit Hilfe einer Hierarchischen Clusteranalyse (Ward-Methode und Berechnung der quadrierten Euklidischen Distanzen) Gruppen zukünftiger Lehrpersonen ermittelt. Die sich daraus ergebende Lösung lässt sich gut interpretieren und kann durch eine Diskriminanzanalyse bestätigt werden. Die Prüfung der Typen auf Zusammenhänge mit Merkmalen der Lehrerausbildung (Stadium bzw. Studiengang) erfolgt mit Hilfe des exakten Fisher-Tests. Dabei werden die beiden folgenden Hypothesen geprüft:

H1: Fortgeschrittene in der Lehrerausbildung verfolgen seltener Strategien der Vermeidung und Absicherung, dafür aber häufiger Strategien der Alleinentscheidung sowie des unvollständigen und vollständigen Diskurses im Umgang mit ethisch brisanten Berufssituationen als Anfänger in der Lehrerausbildung.

H2: Zukünftige Lehrpersonen der Primarstufe und der Sekundarstufe II unterscheiden sich nicht in ihrem professionellen Ethos.

Mit der ersten Hypothese ist die Erwartung verknüpft, dass die Lehrerausbildung mindestens indirekt Wirkungen auf das professionelle Ethos zeigt, auch ohne dass gezielte Interventionen zu seiner Förderung stattfinden. Es ist dies die klassische Position einer *Bildung durch Wissenschaft*. Dagegen lässt sich keine Begründung dafür finden, warum sich Studierende und Referendare aufgrund des von ihnen gewählten Studiengangs in ihrem Ethos unterscheiden sollten. In Bezug auf die dritte Fragestellung des Beitrags werden zunächst Zusammenhangsmasse (bivariate Korrelationen) berechnet, und zwar zum einen für dieselbe Handlungsstrategie in zwei unterschiedlichen Situationen und zum anderen für alle Reaktionen auf dieselbe Situation. Die Hypothesen lauten hier:

H3: Es liegen situationsübergreifend Zusammenhänge zwischen denselben Handlungsalternativen im Umgang mit Schülergewalt und in der Reaktion auf Störungen des Unterrichtsklimas vor.

H4: Je näher die fünf Stufen nebeneinander liegen, desto positiver fallen ihre Zusammenhänge aus; die Extrema des vollständigen Diskurses und der Vermeidung hängen negativ zusammen.

Anders als von Oser angenommen, gehen wir davon aus, dass sich Zusammenhänge nachweisen lassen. Die Begründung hierfür liegt in der Überlegung, dass ethisch-moralisch geprägten Reaktionen möglicherweise stabile Persönlichkeitsmerkmale zugrunde liegen, die sich im Verständnis der eigenen Rolle und in prinzipiellen Einstellungen zur Lehrer-Schüler-Interaktion sowie in der Selbstwirksamkeitserwartung in konflikt-haltigen Situationen äussern. Darüber hinaus wird mit Hilfe von Hauptkomponentenanalysen geprüft, welche Dimensionalität die Handlungsalternativen aufweisen. Nach Oser's Annahme müsste ihnen eine eindimensionale Struktur zugrunde liegen. Dies ist allerdings eine äusserst strenge Annahme. Blickt man auf die Handlungsalternativen im Einzelnen, wird deutlich, dass sich möglicherweise eher Blöcke an Strategien gegenüber stehen, die mit den angesprochenen Persönlichkeitseigenschaften verbunden sind. Für den vollständigen Diskurs erscheinen zudem unabhängig von Einstellungen auch Fähigkeiten der Gesprächsführung mit den Schülerinnen und Schülern notwendig. Die Hypothese lautet daher:

H5: Den Oser'schen Handlungsalternativen liegt eine mehrdimensionale Struktur zugrunde.

Die relativ geringe Fallzahl der Stichprobe lässt dabei nur zu, eine Hypothese zur Zahl an Dimensionen aufzustellen. Mit einem solchen Erkenntnisinteresse reicht es für eine Hauptkomponentenanalyse nach Backhaus et al. (2006, S. 331), Rudolf & Müller (2004, S. 126) sowie Überla (1971) aus, wenn die Zahl der Befragten dreimal grösser ist als die Zahl der Variablen. Diese Voraussetzung ist in der vorliegenden Studie gegeben.

3. Ergebnisse

3.1 Professionelles Ethos der Studierenden und Referendare

In Bezug auf den Umgang mit Schülergewalt lässt sich eine klare Präferenz der Studierenden und Referendare für den vollständigen Diskurs und eine Ablehnung der Vermeidungsstrategie feststellen (siehe Tabelle 1). In beiden Fällen wird die Skalenbreite nicht vollständig ausgenutzt, erreichen die Mittelwerte fast das Skalen-Ende und ist die Standardabweichung äusserst gering. Die übrigen drei Handlungsalternativen erreichen Zustimmungswerte, die um den Skalen-Mittelwert von 2.50 liegen. Dabei rangiert eine Alleinentscheidung vor der Strategie, die Verantwortung für die Konfliktlösung zu delegieren, und diese rangiert wiederum vor einem unvollständigen Diskurs. Die Standardabweichung ist jeweils sehr hoch, und es wird die komplette Skalenbreite ausgenutzt.

Tabelle 1: Professionelles Ethos im Umgang mit Schülergewalt

Handlungsalternativen	N	M (SD)	Min-Max
Vollständiger Diskurs («Ich würde zu den Schüler/innen gehen und fragen, was dort los ist.»)	33	4.67 (.65)	3.00-5.00
Unvollständiger Diskurs («Ich würde den Vorfall während des Unterrichts vor der ganzen Klasse zur Sprache bringen.»)	33	1.82 (1.76)	.00-5.00
Alleinentscheidung («Ich würde die betreffenden Schüler und Schülerinnen irgendwann einmal in der Schule beiseite nehmen und fragen, was los war.»)	32	3.09 (1.59)	.00-5.00
Absicherung/ Delegation («Ich würde der Schulleitung von meinen Beobachtungen berichten.»)	32	2.63 (1.29)	.00-5.00
Vermeidung («Ich würde nicht eingreifen und meinen Weg zur Schule fortsetzen.»)	32	.34 (.55)	.00-2.00

Die Grundstrukturen dieser Entscheidungen wiederholen sich in Bezug auf den Umgang mit Störungen des Unterrichtsklimas (siehe Tabelle 2), allerdings bilden hier beide Diskurs-Strategien die Spitze.

Tabelle 2: Professionelles Ethos in Bezug auf Störungen des Unterrichtsklimas

Skala (mit Zahl der Items und Beispiel)	N	M (SD)	Min-Max
Vollständiger Diskurs, instruktional (3 Items; «Ich würde die Schüler/innen mehr in die Themenauswahl des Unterrichts miteinbeziehen.»)	32	3.90 (.69)	2.50-5.00
Unvollständiger Diskurs (1 Item; «Ich würde das Problem mit der ganzen Klasse besprechen, um Rückmeldungen von den Schülern und Schülerinnen zu bekommen.»)	33	4.21 (.96)	2.00-5.00
Alleinentscheidung (2 Items; «Ich würde vorschlagen, ein gemeinsames, praktisches Projekt zum aktuellen Unterrichtsthema durchzuführen.»)	32	3.03 (1.13)	1.00-5.00
Absicherung/Delegation (3 Items; «Ich würde ein/en Kollegen/eine Kollegin um Rat fragen.»)	32	3.70 (.77)	1.67-5.00
Vermeidung (2 Items; «Ich würde mit den arbeitswilligen Schüler/innen weitermachen wie bisher.»)	33	1.30 (1.12)	.00-4.50

3.2 Gruppen mit unterschiedlichem professionellem Ethos

Um zu prüfen, ob sich Gruppen an zukünftigen Lehrpersonen identifizieren lassen, wurde über die beiden Ethos-Items hinweg eine Clusteranalyse durchgeführt. Danach lässt sich die Stichprobe in zwei Gruppen teilen, die sich vor allem in Bezug auf ihren Umgang mit Schülergewalt unterscheiden (siehe Tabelle 3). Eine eher kleine Gruppe von acht Personen stimmt den beiden Diskurslösungen signifikant stärker zu als eine grosse Gruppe von 21 Personen, sodass Erstere als «diskursorientiert» und Letztere als «tendenziell diskursvermeidend» bezeichnet werden können. Besonders auffällig ist

die enorme Diskrepanz in den Werten des unvollständigen Diskurses. Konzeptionell konsistent hierzu lehnt die erste Gruppe die Vermeidungsstrategie tendenziell stärker ab als die zweite Gruppe, wenn deren Zustimmung auch immer noch gering ausfällt. Die Zustimmungswerte zu den mittleren Kategorien unterscheiden sich nicht signifikant. Dieses Muster wiederholt sich beim zweiten Item, ohne dass die Unterschiede ähnlich signifikant werden.

Tabelle 3: Ethos-Typen unter zukünftigen Lehrpersonen

Handlungsalternative	Umgang mit Schülersgewalt Diskursorientierte Gruppe (N=8)/ Gruppe mit einer Tendenz zur Diskursvermeidung (N=21)	Störungen im Unterrichtsklima Diskursorientierte Gruppe (N=8)/ Gruppe mit einer Tendenz zur Diskursvermeidung (N=21)
Vollständiger Diskurs	5.00/ 4.48**	4.28/ 3.76*
Unvollständiger Diskurs	4.38/ .86**	4.38/ 4.10
Vermeidung	.13/.48*	1.00/ 1.48

**p < .01, *p < .05. *p < .10

In Bezug auf den Zusammenhang dieser Typen zum Stadium der Lehrerausbildung bzw. zum Studiengang macht der exakte Test nach Fisher deutlich, dass beide Hypothesen aufrechterhalten werden können: Fortgeschrittene in der Lehrerausbildung finden sich signifikant häufiger in der Gruppe der Diskursorientierten als Anfänger ($p < .10$, $\phi = .34$). Zwischen zukünftigen Lehrpersonen der Primarstufe und der Sekundarstufe II zeigen sich dagegen wie erwartet keine signifikanten Unterschiede.

3.3 Zur Struktur des professionellen Ethos

Im Unterschied zu Oser gehen wir von einer situationsübergreifenden ethischen Grundhaltung aus, die sich in gleichen Reaktionen auf die beiden Items zeigen sollte. Um dies zu prüfen, wird der Zusammenhang zwischen den Reaktionen auf den Umgang mit Schülersgewalt und Störungen im Unterrichtsklima geschätzt (siehe Tabelle 4).

In Bezug auf die beiden Extrema lässt sich tatsächlich eine Stabilität im Handeln feststellen. Studierende und Referendare, die beim Umgang mit Schülersgewalt auf Strategien des vollständigen Diskurses bzw. der Vermeidung setzen, tun dies in hohem Masse auch, wenn es um den Umgang mit Störungen des Unterrichtsklimas geht. In Bezug auf die übrigen drei Strategien ist allerdings kein systematischer Zusammenhang zu erkennen; bei der Strategie, sich abzusichern bzw. die Verantwortung zu delegieren, ist sogar eine Tendenz dazu zu erkennen, in den beiden Situationen unterschiedlich zu reagieren.

Tabelle 4: Korrelation der Handlungsalternativen über die Bereiche des Lehrerhandelns hinweg

Handlungsalternative	r
Vollständiger Diskurs	.46**
Unvollständiger Diskurs	.19
Alleinentscheidung	.07
Absicherung/ Delegation	-.28
Vermeidung	.42**

Damit stellt sich die Frage, wie die Handlungsalternativen untereinander zusammenhängen, wenn man die Situationen einzeln betrachtet (siehe Tabelle 5). Die Annahme, dass die Extrema negativ miteinander zusammenhängen, kann aufrechterhalten werden. Dies deutet darauf hin, dass das professionelle Ethos zwei sich ausschliessende Pole an Reaktionen aufweist. Dass die einzelnen Handlungsalternativen umso deutlicher positiv zusammenhängen, je näher sie zueinander liegen, lässt sich dagegen nicht bestätigen. Die Strategie der Absicherung bzw. der Delegation korreliert mit fast allen Strategien positiv. Dies deutet darauf hin, dass es sich um eine Handlungsalternative handelt, die von den Studierenden und Referendaren unabhängig, ggf. *zusätzlich* zu allen anderen gewählt wird.

Der Dimensionalität des professionellen Ethos wird mit einer Hauptkomponentenanalyse nachgegangen. Geht man wie Oser davon aus, dass hinter der Wahl der Handlungsalternativen nur *eine* Persönlichkeitseigenschaft steht (Festlegung, eine Komponente zu extrahieren), können die Antworten der Studierenden und Referendare bei beiden Items zu gut einem Drittel erklärt werden (Varianzaufklärung: 34.80% bzw. 37.23%). Dies ist ein bedeutsamer Anteil, kann aber nicht zufrieden stellen. Vor allem die Strategie des unvollständigen Diskurses fällt heraus (Item-Kommunalitäten: .04 bzw. .00).

Tabelle 5: Korrelationen der Handlungsalternativen innerhalb der Bereiche des Lehrerhandelns (Umgang mit Schülergewalt/Störungen des Unterrichtsklimas)

	Unvollständiger Diskurs	Alleinentscheidung	Absicherung/ Delegation	Vermeidung
Vollständiger Diskurs	.17/ -.02	-.15/ .62**	-.05/ .27 ⁺	-.29 ⁺ / -.15
Unvollständiger Diskurs		-.00/ -.20	.38*/ .32*	-.04/ -.00
Alleinentscheidung			.37*/ .32*	-.39*/ -.23
Absicherung/Delegation				-.17/ -.19

**p < .01, *p < .05. ⁺p < .10

Eine explorative Hauptkomponentenanalyse, bei der die Zahl der Komponenten nicht vorher festgelegt wird, sondern nach dem Umfang an Varianzerklärung ausgewählt wird (Eigenwert grösser als 1), ergibt dann für beide Items eine zweidimensionale Struktur (vgl. Tab. 6). Zusammen erklären die beiden Komponenten knapp zwei Drittel an Varianz (62.86% bzw. 64.47%).

Die beiden Items zeigen eine Komponentenstruktur, die charakteristische Ähnlichkeiten und Unterschiede aufweist. In beiden Fällen wird ein Faktor von den Strategien des unvollständigen Diskurses und der Absicherung bzw. Delegation gebildet. Dies deutet darauf hin, dass ihnen dieselben Persönlichkeitsmerkmale zugrunde liegen.

Tabelle 6: Komponenten des professionellen Ethos

	Umgang mit Schülergewalt		Störung des Unterrichtsklimas	
	Komponente 1	Komponente 2	Komponente 1	Komponente 2
Vollständiger Diskurs	-.63	.33	.85	.01
Unvollständiger Diskurs	-.20	.80	-.08	.73
Alleinentscheidung	.72	.32	.90	-.13
Absicherung/Delegation	.32	.80	.47	.75
Vermeidung	.78	.03	-.30	.50

Die Strategie der Alleinentscheidung bildet in beiden Fällen den Kern des zweiten Faktors. Dessen Ausrichtung ist jedoch gegensätzlich: In Bezug auf den Umgang mit Schülergewalt geht die Alleinentscheidung mit der Strategie der Vermeidung zusammen, während gleichzeitig ein vollständiger Diskurs abgelehnt wird. In Bezug auf den Umgang mit Störungen des Unterrichtsklimas tritt die Alleinentscheidung jedoch gerade in Zusammenhang mit dem vollständigen Diskurs auf. Dies deutet darauf hin, dass je nach Situation eine Alleinentscheidung eher vermeidenden bzw. eher Diskurscharakter haben kann. Ein Blick auf die exakte Formulierung der Handlungsalternative in den vorliegenden Items bestätigt diese Interpretation: Während es sich im ersten Fall darum handelt, Schüler *später allein* beiseite zu nehmen, so dass die offene Diskussion unterbleibt, schlägt die Lehrperson im zweiten Fall eine Lösung vor, die – wenn man sie als diskutierbar weiterdenkt – durchaus den Charakter einer Alleinentscheidung verlassen könnte.

4. Diskussion

Empirische Untersuchungen zur Struktur des professionellen Ethos von Lehrerinnen und Lehrern liegen nur in begrenztem Masse vor. Die hier präsentierte Studie schliesst an die Konzeptualisierung des Konstrukts von Oser (1998) an. Die befragten Studierenden und Referendare stimmen den Strategien des unvollständigen und vollständigen Diskurses deutlich stärker als Lehrerinnen und Lehrer zu, während sie die Strategie der Vermeidung ablehnen. Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass Studierende und Referendare nur über wenig praktische Erfahrung mit entsprechenden Situationen verfügen. Angesichts der Stichprobengrösse vermitteln die Ergebnisse zudem eher einen Eindruck, als dass sie verallgemeinerbar sind.

Mit Hilfe einer Clusteranalyse konnten zwei Gruppen von zukünftigen Lehrpersonen ausgemacht werden: eine kleine Gruppe an Diskursorientierten und eine grosse Gruppe mit einer leichten Tendenz zur Diskursvermeidung. Für die Zugehörigkeit zu den beiden Gruppen ist belanglos, ob es sich um Studierende bzw. Referendare der Primarstufe oder der Sekundarstufe II handelt. Bedeutsam ist dagegen, an welchem Punkt der Lehrerausbildung sie sich befinden: Fortgeschrittene wählen signifikant häufiger diskursorientierte Handlungsalternativen, während Anfänger eine leichte Tendenz zur Diskursvermeidung zeigen. Dieses Ergebnis ist insofern bemerkenswert, als das professionelle Ethos in der Lehrerausbildung nicht systematisch gefördert wird. Die Ausbildung wird heute als sachliche, weitgehend wertfreie Auseinandersetzung mit komplexen Inhalten angesehen, woraus sich – quasi indirekt – ein Effekt im Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung ergeben soll.

Das professionelle Ethos erweist sich in seinen konzeptionellen Extremen über die beiden präsentierten Situationen hinweg als relativ stabil. Wer sich beim Umgang mit Schülergewalt für diskursorientierte bzw. einen Eingriff vermeidende Handlungsstrategien entscheidet, tut dies auch signifikant häufiger beim Umgang mit Störungen des Unterrichtsklimas. Dieses Ergebnis stützt unsere Hypothese eines stabilen Persönlichkeitsmerkmals allerdings nur teilweise, da für die mittleren Handlungsalternativen keine Stabilität festgestellt werden konnte. Um prüfen zu können, wie stabil das Ethos tatsächlich ist, müssten weitere Situationen präsentiert werden.

Eine explorative Hauptkomponentenanalyse weist darauf hin, dass die Oser'sche Annahme einer eindimensionalen Ethos-Struktur möglicherweise verworfen werden muss: Bei beiden Items konnte erst eine zufriedenstellende Varianzaufklärung erreicht werden, wenn von zwei Dimensionen ausgegangen wurde, die das Antwortverhalten der Studierenden und Referendare beeinflussen. Die Strategien des unvollständigen Diskurses und der Absicherung/Delegation bilden einen Faktor, die Alleinentscheidung bildet einmal mit dem vollständigen Diskurs, einmal dagegen mit einer vermeidenden Strategie den zweiten Faktor. Angesichts der Fallzahl kommt dieser Zahl aber eher hypothetischer Charakter zu.

Mehrdimensionalität ist unter Hinzuziehung von Überlegungen zur Persönlichkeitsstruktur (Urban, 1984; McCrae et al., 2000) allerdings plausibel. Vermeidung, Alleinentscheidung *und* vollständiger Diskurs bedürfen einer gewissen Stabilität und Selbstkontrolle in Bezug auf die Überzeugung, die richtige Wahl getroffen zu haben (wenn diese auch unterschiedlich ausfallen kann), während Absicherung und unvollständiger Diskurs Unsicherheit erkennen lassen. Für die Ausprägung der ersten Komponente sind dann möglicherweise Situations- und Persönlichkeitsmerkmale im Verbund ausschlaggebend. Insofern bietet sich für weitere Forschungsarbeiten die Kombination der Erfassung des professionellen Ethos mit der Erfassung von Persönlichkeitsmerkmalen an, wie sie in den «Big Five» gebündelt sind.

Dass der Strategie der Alleinentscheidung ein Doppelcharakter innewohnt, haben auch Oser (1998) und Reichenbach (1994) herausgearbeitet. Für die Mehrdimensionalität des Konstrukts finden sich in ihren Arbeiten ebenfalls Anzeichen, die nur nicht konsequent ausgearbeitet sind. Eine retrospektiv angelegte Tiefenstudie zur *Entwicklung* des professionellen Ethos ergibt in vier von fünf Fällen, in denen biographisch eine Veränderung des Ethos festzustellen war, dass diese von der Vermeidung zur Alleinentscheidung bzw. von einer Strategie der Absicherung/Delegation zum unvollständigen Diskurs erfolgte, *ohne* dass die konzeptionell dazwischen liegenden Handlungstypen biographisch durchlaufen wurden.

Abschliessend stellt sich die Frage, ob für die Förderung des professionellen Ethos in der Lehrerausbildung nicht mehr getan werden könnte, als dies gegenwärtig der Fall ist. Ist die Anforderung an das Berufsethos von Lehrpersonen prinzipiell auch nicht neu, stellt sie sich seit einigen Jahrzehnten doch insofern anders dar, als der Verzicht auf eine autoritäre Durchsetzung von Verhaltensweisen (nicht nur mangels geringer Erfolgsaussichten, sondern auch aus prinzipieller Kritik an einer solchen Verfahrensweise) verstärkt Fähigkeiten erfordert, entsprechende Fragen mit den Schülerinnen und Schülern produktiv zu reflektieren und zu diskutieren. Über ein hohes Berufsethos zu verfügen, stellt darüber hinaus einen Schutz der Lehrpersonen dar. Empirische Untersuchungen zeigen, dass von Lehrerinnen und Lehrern mit geringerem moralischem Urteilsvermögen Regelverstösse auf Schülerseite «meist als persönliche Angriffe gesehen werden» (Oser, 1998, S. 32).

Oser (1998) hat ein Konzept für die Lehrerausbildung entwickelt, das auf die Förderung des Berufsethos zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer zielt. In dieses sind situierte Ethos-Kurse integriert. Ausgehend von Fällen aus der alltäglichen Unterrichtspraxis, die ein ethisch-moralisches Dilemma darstellen, werden die Anforderungen an das Berufsethos von Lehrpersonen thematisiert. Evaluationsstudien zeigen den Erfolg solcher Kurse (ebd.). Auch wenn die Lehrerausbildung offensichtlich bereits an sich auf das Ethos wirkt, könnten solche Kurse weiter unterstützend wirken.

Literatur

- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R.** (2006). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Berlin: Springer.
- Brezinka, W.** (1990). Die Tätigkeit der Lehrer erfordert eine verbindliche Berufsmoral. *Die Deutsche Schule*, 82 (1), S. 17–21.
- Hofer, B. K. & Pintrich, P. R.** (2002). *Personal Epistemology. The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- McCrae, R. R. et al.** (2000). Nature over Nurture. Temperament, Personality, and Life Span Development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78 (1), 173–186.
- Mollenhauer, K.** (1973). *Erziehung und Emanzipation*. München: Juventa.
- Oser, F. et al.** (1991). *Der Prozess der Verantwortung. Berufsethische Entscheidungen von Lehrerinnen und Lehrern*. Freiburg: Pädagogisches Institut der Universität (Ms.).
- Oser, F.** (1998). *Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. Opladen: Leske und Budrich (= Schule und Gesellschaft; 16).
- Reichenbach, R.** (1994). *Moral, Diskurs und Einigung. Zur Bedeutung von Diskurs und Konsens für das Ethos des Lehrerberufs*. Bern: Peter Lang (= Europäische Hochschulschriften, Reihe XI Pädagogik; 609).
- Rudolf, M. & Müller, J.** (2004). *Multivariate Verfahren. Eine praxisorientierte Einführung mit Anwendungsbeispielen in SPSS*. Göttingen: Hogrefe.
- Spranger, E.** (1958/1969). Der geborene Erzieher (1958). In E. Spranger (1969), *Gesammelte Schriften. Bd. 1: Geist der Erziehung* (S. 280–338). Tübingen: Niemeyer.
- Stichweh, R.** (1994). *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Terhart, E.** (1987). Vermutungen über das Lehrerehos. *Zeitschrift für Pädagogik*, 33 (6), 787–804.
- Überla, K.** (1969). *Faktorenanalyse*. Berlin: Springer.
- Urban, W.** (1984). *Persönlichkeitsstruktur und Unterrichtskompetenz*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.

Autorinnen

Sigrid Blömeke, Prof. Dr. phil. habil., Universitätsprofessorin für Systematische Didaktik und Unterrichtsforschung, sigrid.bloemeke@staff.hu-berlin.de
Christiane Müller, Dipl.-Psych., christiane.mueller@staff.hu-berlin.de
Anja Felbrich, Dr., Dipl.-Psych., anja.felbrich@staff.hu-berlin.de
 Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät IV/ Institut für Erziehungswissenschaften, Abt. für Systematische Didaktik und Unterrichtsforschung