

Forster-Heinzer, Sarah

Zur Situationsspezifität des pädagogischen Ethos. Eine empirische Studie im Bereich der betrieblichen Berufsbildung

Zeitschrift für Pädagogik 65 (2019) 4, S. 584-607



Quellenangabe/ Reference:

Forster-Heinzer, Sarah: Zur Situationsspezifität des pädagogischen Ethos. Eine empirische Studie im Bereich der betrieblichen Berufsbildung - In: Zeitschrift für Pädagogik 65 (2019) 4, S. 584-607 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-239968 - DOI: 10.25656/01:23996

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-239968>

<https://doi.org/10.25656/01:23996>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 4

Juli/August 2019

■ *Thementeil*

**Kompetenzerwerb zukünftiger LehrerInnen
in der universitären Ausbildung**

■ *Allgemeiner Teil*

Der Einfluss von Lehrkräfteverbänden in der Steuerung
von Schulsystemen: Deutschland und Frankreich
im Vergleich

Zur Situationsspezifität des pädagogischen Ethos:
Eine empirische Studie im Bereich der betrieblichen
Berufsbildung

Forschendes Lernen prüfen: Hochschuldidaktische
Gedanken zu einer Theorie des Prüfens

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Kompetenzerwerb zukünftiger LehrerInnen in der universitären Ausbildung

- Olga Zlatkin-Troitschanskaia/Hans Anand Pant/Kai Cortina*
Kompetenzerwerb zukünftiger LehrerInnen in der universitären Ausbildung.
Einführung in den Thementeil 469
- Christoph Vogelsang/Andreas Borowski/David Buschhüter/
Patrick Enkrott/Maren Kempin/Christoph Kulgemeyer/Peter Reinhold/
Josef Riese/Horst Schecker/Jan Schröder*
Entwicklung von Professionswissen und Unterrichtsperformanz
im Lehramtsstudium Physik – Analysen zu valider Testwertinterpretation 473
- Sabrina Mathesius/Moritz Krell/Annette Upmeyer zu Belzen/Dirk Krüger*
Überprüfung eines Tests zum wissenschaftlichen Denken
unter Berücksichtigung des Validitätskriteriums relations-to-other-variables ... 492
- Colin Jeschke/Christiane Kuhn/Anke Lindmeier/
Olga Zlatkin-Troitschanskaia/Hannes Saas/Aiso Heinze*
What is the Relationship Between Knowledge in Mathematics
and Knowledge in Economics? Investigating the professional knowledge
of (pre-service) teachers trained in two subjects 511
- Lara Pohle/Georg Hosoya/Catharina Loftfield/Lars Jenßen*
Indicators Measuring Preschool Teachers' Stimulation Quality –
Theoretical background and empirical testing 525
- Olga Kunina-Habenicht/Christina Maurer/Franziska Schulze-Stocker/
Kristin Wolf/Nora Hein/Detlev Leutner/Tina Seidel/Mareike Kunter*
Zur curricularen Validität des BilWiss 2.0-Tests zur Erfassung
des bildungswissenschaftlichen Wissens von (angehenden) Lehrkräften 542

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Kompetenzerwerb zukünftiger LehrerInnen
in der universitären Ausbildung“ 557

Allgemeiner Teil

Michael Dobbins/Rita Nikolai

Der Einfluss von Lehrkräfteverbänden in der Steuerung von Schulsystemen:
Deutschland und Frankreich im Vergleich 564

Sarah Forster-Heinzer

Zur Situationsspezifität des pädagogischen Ethos: Eine empirische Studie
im Bereich der betrieblichen Berufsbildung 584

Gabi Reinmann

Forschendes Lernen prüfen: Hochschuldidaktische Gedanken
zu einer Theorie des Prüfens 608

Dokumentation

Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen 2018 627

Impressum U3

Table of Contents

Topic: Prospective Teachers' Competence Development in Higher Education

<i>Olga Zlatkin-Troitschanskaia/Hans Anand Pant/Kai Cortina</i> Prospective Teachers' Competence Development in Higher Education. An introduction	469
<i>Christoph Vogelsang/Andreas Borowski/David Buschhüter/ Patrick Enkrott/Maren Kempin/Christoph Kulgemeyer/Peter Reinhold/ Josef Riese/Horst Schecker/Jan Schröder</i> Development of Professional Knowledge and Teaching Skills in Academic Pre-service Physics Teacher Education: Validity analyses concerning the interpretation of test scores	473
<i>Sabrina Mathesius/Moritz Krell/Annette Upmeier zu Belzen/Dirk Krüger</i> An Evaluation of a Scientific Reasoning Test for Pre-service Biology Teachers: Using relations-to-other-variables as source of validity evidence	492
<i>Colin Jeschke/Christiane Kuhn/Anke Lindmeier/ Olga Zlatkin-Troitschanskaia/Hannes Saas/Aiso Heinze</i> What is the Relationship Between Knowledge in Mathematics and Knowledge in Economics? Investigating the professional knowledge of (pre-service) teachers trained in two subjects	511
<i>Lara Pohle/Georg Hosoya/Catharina Loftfield/Lars Jenßen</i> Indicators Measuring Preschool Teachers' Stimulation Quality – Theoretical background and empirical testing	525
<i>Olga Kunina-Habenicht/Christina Maurer/Franziska Schulze-Stocker/ Kristin Wolf/Nora Hein/Detlev Leutner/Tina Seidel/Mareike Kunter</i> On the Curricular Validity of the Bilwiss-2.0-Test for the Assessment of (Pre-service) Teachers' Educational Knowledge	542
<i>Deutscher Bildungsserver</i> Online Ressources "Prospective Teachers' Competence Development in Higher Education"	557

Articles

Michael Dobbins/Rita Nikolai

The Influence of Teachers' Unions on Output- and Competition-Oriented
School Governance: Germany and France in comparison 564

Sarah Forster-Heinzer

On the Situational Specificity of the Pedagogical Ethos:
An empirical study in the field of vocational workplace training 584

Gabi Reinmann

Assessing Research-Based Learning: Thoughts about a theory
of assessment in higher education 608

Habilitation Treatises and Dissertations in Education in 2018 627

Impressum U3

Sarah Forster-Heinzer

Zur Situationspezifität des pädagogischen Ethos

Eine empirische Studie im Bereich der betrieblichen Berufsbildung

Zusammenfassung: In diesem Beitrag werden drei zentrale, aber teils stark vernachlässigte Themen der Erziehungswissenschaft theoretisch-konzeptionell sowie empirisch aufgegriffen; a) die Bedeutung des pädagogischen Ethos, b) die Frage nach dessen situationsspezifischer Artikulation (Situationsbegriff) sowie c) die Berufsbildungsforschung. Mittels einer empirischen Studie mit Berufsbildenden im Kochgewerbe wird anhand von vier sachbezogenen bzw. personenbezogenen Szenarien das pädagogische Ethos operationalisiert. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass der Kontext sowohl das Entscheidungs- als auch das Begründungshandeln der befragten Berufsbildenden beeinflusst. Des Weiteren zeigt sich, dass sich die erfahrene Herausforderung als auch die Anzahl der Lernenden in den beiden sachbezogenen Szenarien als bedeutsam für das pädagogische Ethos erwiesen.

Schlagnote: Ethos, Professionalität, Verantwortung, Situationspezifität, Szenario

1. Einleitung

Nicht nur im alltäglichen Leben, sondern auch am Arbeitsplatz treffen Menschen auf herausfordernde Situationen, die ihre eigenen und ihre professionellen Werte in Frage stellen. Sie müssen entscheiden, ob sie für die eigenen (ethischen) Prinzipien eintreten oder sie zugunsten anderer, konfligierender Interessen zumindest temporär ignorieren. Um in solchen Situationen professionell zu handeln, sind Wissen und Können zwar notwendige, jedoch nicht hinreichende Bedingungen. Dieses Argument wurde auch im Zuge der (pädagogischen) Professionalisierungs- und Professionalitätsdebatte mehrmals in dem Sinne betont, dass neben Wissen und Fähigkeiten, die Wahrnehmung professioneller Verantwortung und ethisch gerechtfertigtes Handeln notwendige Dimensionen sind (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Colby & Sullivan, 2008; Heikkerö, 2008; Shulman, 2003; Whipp, 2009). So akzentuiert Tenorth, dass „[...] die Frage lautet, wie Professionalität fundiert und wie Unterricht möglich ist, und zwar in den zwei Ebenen, die Professionalität zur Einheit fügen muss; Ethos und Kompetenz oder, und alltäglicher Gesinnung und Handwerk“ (Tenorth, 2006, S. 590). Der Frage nach dem Berufsethos kommt demnach (auch) in pädagogischen Professionen eine besondere Bedeutung zu.

Unter den pädagogisch Agierenden nehmen betriebliche Berufsbildner/innen¹ eine

1 Betriebliche Berufsbildende sind Ausbilder/innen im Betrieb, die vorwiegend für die berufspraktische Ausbildung der Lernenden verantwortlich sind.

Doppelrolle bezüglich des Ethos ein, denn sie sind nicht nur für die Ausbildung der Lernenden, sondern gleichzeitig auch für das Renommee des Berufsstands (mit)verantwortlich. Demnach wird beispielsweise von einem Koch mit Berufsbildungsverantwortung erwartet, dass er nicht nur ein Ethos als Koch (Berufsethos) ausbildet, sondern auch ein pädagogisches Ethos als Ausbildender.² Aus dieser Doppelrolle hinaus ergibt sich fast zwangsläufig, dass verschiedene Interessen ab und an kollidieren (vgl. Joho & Heinzer, 2013). Daher scheint zentral, wie Berufsbildende mit unterschiedlichen Interessen, bspw. von Lernenden, Klient/innen, Betriebsinhaber/innen, umgehen und welchen sie den Vorzug geben. Die Auseinandersetzung mit der Frage nach der situativen Beschaffenheit des pädagogischen Ethos von Berufsbildner/innen erfolgte bisher jedoch weder in theoretisch-konzeptioneller noch empirischer Forschung.

Daher werden in diesem Beitrag drei zentrale, teilweise stark vernachlässigte Themen der Erziehungswissenschaft aufgegriffen und miteinander in Verbindung gebracht: (A) Das (pädagogische) Ethos, (B) die Situationsspezifität, sowie (C) die (betriebliche) Berufsbildungsforschung. In einem ersten Schritt wird das Konstrukt des pädagogischen Ethos (von Berufsbildner/innen) umrissen. Es wird argumentiert, dass Ethos als eine Verpflichtung zur professionellen Verantwortung verstanden werden kann. In einem zweiten Schritt wird anhand von vier entwickelten Szenarien das pädagogische Ethos von betrieblichen Berufsbildenden in der Deutschschweiz untersucht und der Frage nachgegangen, inwiefern sich das pädagogische Ethos situationsspezifisch bzw. kontextgebunden artikuliert und durch welche betrieblichen und individuellen Merkmale beeinflusst wird.

2. Zur Bedeutung des pädagogischen Ethos

2.1 *Ethos: Die Verpflichtung zur professionellen Verantwortung*

Gemäss dem Historischen Wörterbuch der Philosophie entstammt der Begriff „Ethos“ der antiken Ethik und bezeichnet in seiner ursprünglichen Bedeutung „die besondere Art und Haltung eines Menschen, seine Überzeugungen, Gepflogenheiten und Verhaltensweisen, die in angeborener Naturlage (auch der Naturanlage zur Vernunft) begründet sind, aber zudem durch Gewohnheit, Übung, Anpassung gemäss dem Herkommen ausgebildet und gefestigt werden können“ (Ritter, 1972, S. 812). Dem Ethos wird in seiner ursprünglichen Bedeutung nicht nur eine deklarative Komponente, sondern auch eine prozedurale Komponente zuteil. Seit dem späten 19. Jahrhundert wird Ethos als Fremdwort gebraucht „zur Bezeichnung der bleibenden Gesinnung und Haltung eines Einzelnen oder einer Gemeinschaft [...]“ (Ritter, 1972, S. 815). Ethos umfasst demnach bei dieser Definition nicht nur eine subjektive Komponente als individuellen Charakter einer Person, sondern auch eine kollektive, d. h. geteilte, als Lebensgewohnheit einer Gemeinschaft oder Sitte. Eine Systematisierung der Literatur zeigt, dass das Kon-

2 Dies trifft selbstverständlich auch für Köchinnen mit Berufsbildungsverantwortung zu.

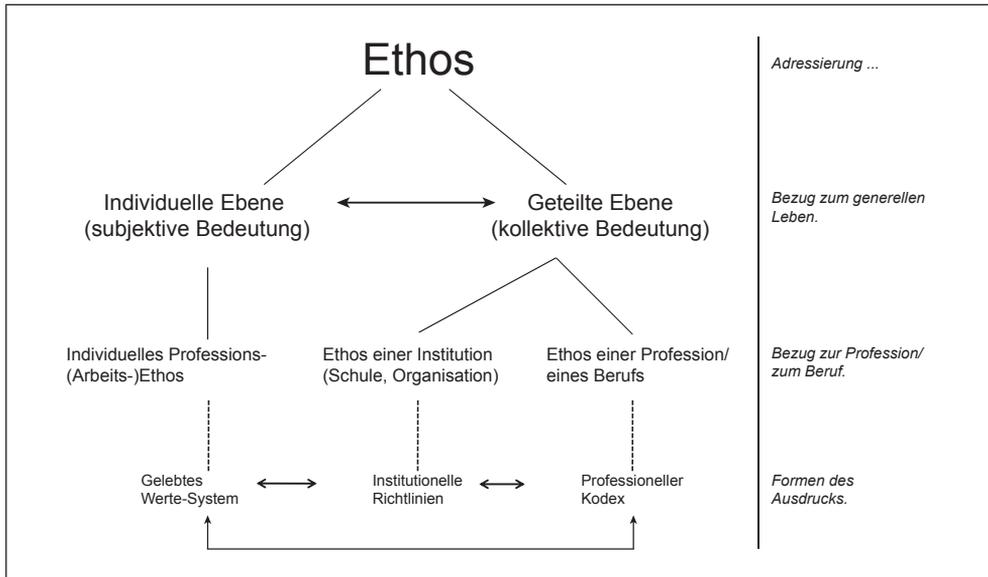


Abb. 1: Verschiedene Bedeutungsebenen des Ethos-Konzepts (siehe auch Forster-Heinzer, 2015, S. 13)

strukt Ethos entweder auf individueller oder geteilter (kollektiver) Ebene gebraucht wird (Abb. 1). Wie Abbildung 1 verdeutlicht, wird Ethos entweder im Zusammenhang mit der individuellen Haltung oder als geteiltes Wertesystem einer Kultur, wie einer Institution (manifest in den Richtlinien) oder einer Profession (manifest im professionellen Kodex) konzeptualisiert (vgl. Greenberg, 2002; Mc Crae, 2009; Roth, 1995).

Befasst man sich mit dem pädagogischen Ethos auf individueller Ebene, so zeigt sich eine Fülle von verschiedenen Ansätzen. Ethos wird beispielsweise als Summe der moralischen Einstellungen/Haltung gegenüber den spezifischen Pflichten und Verantwortung einer Profession verstanden (vgl. Döring, 1990; Maurer-Wengorz, 1994), als Verpflichtung gegenüber dem professionellen Kodex (vgl. Brezinka, 1990; Ernst, 2001; von Hentig, 2009), als eine Tugend (vgl. Fenstermacher, 1990; Fenstermacher & Solitis, 1992) oder als ein prozedurales Entscheidungsethos, das seine höchste Ausprägung im vollständigen Diskurs findet (vgl. Oser, 1998). Für einen Überblick und die vertiefte Betrachtung verschiedener Ansätze siehe beispielsweise Forster-Heinzer (2015) oder Ofenbach (2006). Trotz der Fülle verschiedener Perspektiven zeigen sich jedoch auch einige gemeinsame Aspekte. Unter anderem stimmen die erwähnten Ansätze darin überein, dass Fähigkeiten und Wissen zwar notwendige, nicht aber hinreichende Bedingungen sind, um professionell zu handeln. Ethos wird als wichtiges Element der Professionalität verstanden, das eng mit der professionellen Verantwortung zusammenhängt, welche professionell Agierende wahrzunehmen haben (vgl. Carr, 2010). „Responsibility is a ‚control‘ that ensures that fairness, accountability, honesty, and care will be introduced into any decision-making process in a professional field“ (Oser, Dick & Patry,

1992, S. 12). Reichenbach betont, dass wenn von Berufsethos die Rede ist, man von „Entscheidungen in moralisch relevanten Situationen des Berufsalltags“ (Reichenbach, 1994, S. 16) spricht. Reichenbach führt weiter aus:

[...] eine Situation gilt dann als moralisch relevant, wenn die darin zu treffen möglichen Entscheidungen Stellungnahmen, d. h. implizit oder explizit Wertungen darstellen, die in die Situation eingreifen und sie verändern. Dieses Eingreifen und Verändern liegt im Verantwortungsbereich des Protagonisten, der aus diesem Grund für sein Handeln und seine Entscheidungen zur Rechenschaft gezogen werden kann. (Reichenbach, 1994, S. 188)

Daher sind die Gründe, die hinter der Entscheidung stehen, von zentraler Bedeutung und sollten bei der Konzeption des Ethoskonstrukts berücksichtigt werden.

Als ein weiteres wichtiges Ethos-Element kann die Gestaltung der professionellen Umgebung (beispielsweise das Gestalten eines förderlichen Lernumfeldes innerhalb des Betriebs) identifiziert werden. Der Grund ist, dass Ethos ein aktives Moment (Eingreifen) beinhaltet, das durch die Entscheidung, eine Handlung in eine gewisse Richtung auszuführen oder auch zu unterlassen, initiiert wird. Somit sind die Ziele von Professionellen und die Frage, ob diese Ziele mit der professionellen Verantwortung vereinbar sind, in Hinblick auf die Frage nach der Beschaffenheit des Ethos zentral.³ Des Weiteren stellt sich auch die Frage nach dem motivationalen Fundament dieser Ziele und ob sie verfolgt werden oder nicht. Reichenbach fasst zusammen: „Das Ethos des Lehrberufs ist ein Ethos der asymmetrischen Beziehung, und es ist vor allem ein Ethos der positiven Pflichten – ein Ethos der Förderung, Entwicklung und Veränderung“ (Reichenbach, 1994, S. 39). Auf der Grundlage der vorangehenden Analyse und in Anlehnung an besprochene Ansätze wird das pädagogische Ethos von Professionellen in diesem Beitrag wie folgt definiert: *Das pädagogische Berufsethos bezeichnet das aktive Commitment zur professionellen Verantwortung und der Bemühung ein Umfeld zu gestalten, das förderlich für die Entwicklung aller betroffenen Individuen ist* (vgl. auch Forster-Heinzer, 2015, S. 10).

Die Definition verdeutlicht, dass Ethos mehr als Können und Wissen umfasst. Es bedarf der Entscheidung, die auf Basis der zugrundeliegenden professionellen Verantwortung motiviert ist und es bedarf der Übersetzung dieser Entscheidung in das professionelle Handeln. Und zwar so, dass die einer Person anvertrauten Individuen (z. B. Lernende) von dieser Entscheidung bestmöglich profitieren. Das letztgenannte Element weist darauf hin, dass Ethos stets eine Richtung beinhaltet (eine normative Zielvorgabe), die fordert, dass die professionelle Verantwortung nicht nur wahrgenommen wird, sondern sich der professionell Agierende dieser aktiv verpflichtet.

Wie eingangs erwähnt, ist die Erfüllung dieser Zielvorgabe insbesondere dann eine Herausforderung, wenn Situationen mit widersprechenden Interessen auftreten. So könnte das pädagogische Ethos einer betrieblichen Berufsbildnerin dadurch heraus-

3 Ich bedanke mich bei den Gutachter/innen für diese inhaltliche Schärfung.

gefordert werden, dass ihr Ziel, sich mit der Lernenden hinzusetzen und einen Sachverhalt anzuschauen, durch unerwarteten betriebsbedingten Zeitdruck in Konflikt gerät.

2.2 *Das pädagogische Ethos von betrieblichen Berufsbildenden in der Kochbranche*

Die dieser Arbeit zugrunde liegende allgemeine Definition des Berufsethos (siehe Abschnitt 2.1) dürfte für sämtliche pädagogische Arbeitsfelder gültig sein. Die Definition weist allerdings auf eine notwendige Konkretisierung für die jeweilige Domäne hin, denn es geht um das Commitment zur professionellen Verantwortung und den Bemühungen ein Umfeld zu schaffen, das förderlich für die Entwicklung der betroffenen Individuen ist. Je nach Art der pädagogischen Tätigkeiten (beispielsweise Lehrperson im Primarschulbereich, Berufsbildner/in im Betrieb, Sozialarbeiter/in) variiert nicht nur die Zielgruppe, sondern auch die professionellen Anforderungen und die damit verbundenen Zielsetzungen. In diesem Beitrag wird das pädagogische Ethos von betrieblichen Berufsbildner/innen in der Kochbranche empirisch untersucht (siehe Kapitel 3). Während die in der Literatur diskutierten Aufgaben und Verantwortungsbereiche von betrieblichen Berufsbildner/innen unabhängig von der spezifischen beruflichen Tätigkeit diskutiert werden (vgl. Joho & Heinzer, 2013), stellt im Gegensatz dazu das Curriculum der Lernenden in der jeweiligen beruflichen Ausbildung inhaltspezifische Anforderungen fest, die zwischen Ausbildungsberufen variieren. Eine Analyse der Aufgaben und der Verantwortlichkeiten von betrieblichen Berufsbildner/innen (Joho & Heinzer, 2013, S. 222) zeigt ein vielfältiges Anforderungsprofil. Berufsbildende sind nicht nur mit organisatorischen und administrativen Aufgaben (Selektionsprozess, Lerndokumentationen, Bildungsberichte) betraut. Von ihnen wird ebenso erwartet, dass sie mit den beiden anderen Lernorten (Berufsfachschule, überbetriebliche Kurse), den Eltern sowie den Bildungsämtern in Kontakt stehen und sich der direkten oder auch indirekten beruflichen Ausbildung der Lernenden widmen (Joho & Heinzer, 2013, S. 222). Die Organisation und Struktur des betrieblichen Lernens hängt außerdem von der Betriebsgrösse, den Arbeitsbedingungen, der Infrastruktur sowie der Betriebsgeschichte ab (vgl. Ebbinghaus, 2005; Fuller & Unwin, 2011; Schelten, 2010; Sloane, 2006). Beispielsweise können die oben beschriebenen Ausbildungsaufgaben von Berufsbildenden, in größeren Betrieben unter mehreren Personen aufgeteilt werden. Meist jedoch gibt es für jede/n Lernende/n eine Person, welche die Hauptverantwortung trägt und bei Mislingen auch Rechenschaft ablegen muss (vgl. Ebbinghaus, 2005). Dabei haben sich die Berufsbildenden am jeweiligen Bildungsplan zu orientieren. Massgebend sind dabei die zu erreichenden Ziele, die am Beispiel der Kochbranche auf drei unterschiedlichen Ebenen formuliert sind: Leitziele, Richtziele und Leistungsziele.⁴ Die Leit- und Richtziele gelten für alle drei Lernorte. Die Leistungsziele werden spezifisch für jeden Lernort formu-

4 Bildungsplan für die Grundbildung Köchin EFZ/Koch EFZ verfügbar unter <https://www.hotelgastro.ch/downloads> [18. 03. 2019].

liert und dienen dem Erreichen der Leit- und Richtziele. Für Berufsbildende ist es nicht immer einfach, diesen Zielen bzw. Zielvorgaben gerecht zu werden. Dies hat sich unter anderem in einer bei Köch/innen durchgeführten Pilotstudie gezeigt (Forster-Heinzer, 2015, S. 128). In dieser wurden betriebliche Berufsbildende nach der Organisation der betrieblichen Ausbildung aber auch nach herausfordernden und schwierigen Situationen in Zusammenhang mit der Ausbildung befragt (Forster-Heinzer, 2015, S. 128). Die befragten Berufsbildenden nannten Zeitknappheit, Personalmangel, Teamkonstellation und Ungeübtheit der Lernenden als Herausforderungen. Insbesondere zu Beginn der Ausbildung brauche es viel Zeit, bis Abläufe routiniert sind. Als schwierig wurde von den befragten Berufsbildenden auch die Fehlertoleranz und Produktivität erlebt. Den Lernenden verantwortungsvolle Aufgaben anzuvertrauen und dabei Fehler in Kauf zu nehmen, geht mit einer erhöhten Verminderung der Produktivität und dem Produzieren von Abfällen einher. In den Gesprächen zeigten sich jedoch auch Abhängigkeiten zwischen den gemachten Erfahrungen und Betriebsgrösse bzw. -organisation. Grössere Betriebe mit mehr Küchenpersonal zeigten sich dabei weniger abhängig von der Arbeitskraft der Lernenden, weil sich dort mehr Möglichkeiten böten, Arbeitsabläufe zu ändern oder personelle Rochaden durchzuführen (Forster-Heinzer, 2015, S. 128).

Diese Nennungen illustrieren, dass das pädagogische Ethos von Berufsbildenden, welches sich über die Verpflichtung zur pädagogischen Verantwortung artikuliert und dem Ziel ein förderliches Lernumfeld zu schaffen, demnach stets durch konkurrierende Ziele, situative Umstände und betriebliche Besonderheiten herausgefordert scheint. Für Berufsbildende ist es folglich nicht immer einfach, pädagogische Ziele mit dem betrieblichen Alltag, der vorwiegend auf Produktion und Zufriedenheit der Gäste/Kunden ausgerichtet ist, zu vereinen.

2.3 *Zur Situationsspezifität des pädagogischen Ethos*

Es wurde betont, dass das pädagogische Ethos von Berufsbildenden durch situative Umstände und betriebliche Besonderheiten herausgefordert scheint. Demnach stellt sich die Frage, ob sich das pädagogische Ethos situationsspezifisch oder kontextungebunden artikuliert. Zeigen sich Berufsbildende unabhängig der Situation konsistent der pädagogischen Verantwortung verpflichtet und motiviert oder nehmen situative Bedingungen Einfluss? Die ersten Untersuchungen zur Situationsspezifität wurden in den 30er Jahren von Harthorne und May (1928, zitiert nach Mischel, 1968, S. 23) im Bereich des moralischen Verhaltens von Kindern durchgeführt. Die Autoren beobachteten dieselben Kinder in verschiedenen sozialen Situationen und schlussfolgerten, dass ihr moralisches Verhalten relativ inkonsistent ist (vgl. Mischel, 1968, S. 23). Mischel akzentuiert, dass Menschen zu grosser Differentiation in ihrem Verhalten fähig sind und bemerkenswerte Anpassung und Diskrimination an den Tag legen, wenn sie mit einem sich verändernden Umfeld auseinandersetzen müssen (vgl. Mischel, 1977, S. 335). Neuere Befunde im Bereich der Moralforschung bestätigen, dass „die situativen äusseren Bedingungskonstellationen, unter denen moralisch geurteilt und gehandelt wird“ (Minnameier & Beck,

2012, S. 176) einen entscheidenden Einfluss auf die Art der Urteilsfindung und Handlungsentscheidung haben (Minnameier & Beck, 2012, S. 176). Beck (2000) konnte beispielsweise zeigen, dass abhängig von der Situation, Menschen dazu tendieren unter ihrem kognitiven Niveau zu argumentieren. Dies weist darauf hin, dass die jeweilige Artikulation des moralischen Urteils stärker von dem Kontext oder der Situation abhängt, als bisher angenommen wurde (vgl. Beck, 2000; Beck & Parche-Kawik, 2004).

Weitere Untersuchungen zur Situationsspezifität im Bereich der Moralforschung finden sich bezüglich der Sozialkompetenz als moralische Urteils- und Handlungskompetenz verstanden (vgl. Minnameier, Heinrichs & Kirschbaum, 2016) oder des Happy Victimizer Phänomens⁵ (vgl. Heinrichs, Minnameier, Gutzwiller-Helfenfinger und Latzko, 2015). So schlussfolgern Heinrichs et al., dass dieses Phänomen situationspezifisch auftritt und es sich somit nicht um eine intraindividuell stabile, situationsunabhängige Argumentationsstruktur handelt (Heinrichs et al., 2015, S. 42). Im Bereich der Persönlichkeitspsychologie fanden Mischel und Shoda (1995), dass Personen, die sich als konsistent beschreiben im Vergleich zu jenen, die sich eher als inkonsistent wahrnehmen, hinsichtlich der Verhaltenskonsistenz über verschiedene Situationen hinweg nicht unterschieden. Allerdings zeigten sie sich innerhalb eines Situationstyps (z. B. im Kontext Klassenstunde) als konsistenter (Mischel & Shoda, 1995, S. 251). Hinweise für Situations- bzw. Kontextabhängigkeit fanden sich auch in Bezug auf die Verantwortung, bzw. das Verantwortungsbewusstsein von Lehrpersonen (vgl. Diamond, Randolph & Spillane, 2004; Sherman, 2004; Youn, 2016), die Rolle und Erfahrungen (vgl. Stefanidis & Strogilos, 2015), Emotionen (vgl. Eren, 2014) und Motivation (vgl. Curcio, 2008).

Obwohl die Bedeutung der Situation und der Abhängigkeit des menschlichen Verhaltens nach Situation mittlerweile auch in der Erziehungswissenschaft anerkannt ist, konstatieren Beck (1996), Bienengraber (2009, 2012) und Patry (2000) zurecht die fehlende/zurückhaltende (erziehungs-)wissenschaftliche Begriffsklärung des Situationsbegriffs. Beck (1996) und darauf aufbauend Bienengraber (2009) identifizierten je sechs Strukturelemente einer Situation. Neben Zeit, wahrgenommene Gegenstandskonstellation, begrifflicher Konzepte, aktualisierter Rollen und Bewertungsdimensionen stellen die Ziele und Intentionen ein wichtiges Strukturelement einer Situation dar (vgl. Bienengraber, 2012). „Erst durch die Intention, ein bestimmtes Ziel zu erreichen, entsteht im Individuum das subjektive Konstrukt ‚Situation‘“ (vgl. Bienengraber, S. 162). Die Bedeutung des Ziels für das Handeln und Verhalten wird auch von den Persönlichkeitspsychologen betont. So sind Mischel und Shoda der Auffassung: „Individual differences in the meaning of a situation depend also on the goals and the subjective values that people bring to it. (...) Goals influence both the situations and outcomes individuals seek and create and their cognitive, affective, and behavioral reactions to them“ (Mischel & Shoda, 1995, S. 253). Zudem, so Bienengraber (2012), sei die Ziel- und

5 Das Happy Victimizer Phänomen beschreibt den Befund, dass Menschen „einen moralischen Regelübertritt zwar als falsch bewerten und ihr Urteil angemessen begründen, dem Täter jedoch positive Gefühle zuschreiben und dies mit der Befriedigung hedonistischer Bedürfnisse rechtfertigen“ (Heinrichs et al., 2015, S. 33).

Intentionsbildung wesentlich von der Rolle, die das Individuum einnimmt, beeinflusst. Bienengräber führt aus:

Hat ein Individuum mehrere soziale Positionen inne, deren Handlungserwartungen sich aus Sicht verschiedener Personen gegenseitig ausschliessen, so kann sich daraus nur dann ein Problem auf der Handlungsebene ergeben, wenn diese Rollen einen bedeutsamen Einfluss auf die Auswahl der im Individuum vorliegenden Intentionen haben. Könnten diese Rollen bei der Zielauswahl unbeachtet bleiben, bestünde letztlich kein Konflikt. (Bienengräber, 2012, S. 174)

Dies ist insbesondere mit Blick auf die Frage nach dem pädagogischen Ethos der betrieblichen Berufsbildner/innen spannend. Es geht also um die Frage, wie Situationskonstellationen von Berufsbildner/innen wahrgenommen werden und ob sie die darin artikulierten Zielvorstellungen in Einklang mit ihrer pädagogischen Verantwortung oder betrieblichen Verantwortung bringen können. Um der Frage nach dem pädagogischen Ethos von Berufsbildenden nachzugehen, müssen daher Situationen konstruiert werden, an denen sich zeigt, ob ein/e Berufsbildner/in der pädagogischen Verantwortung (pädagogisches Ethos) verpflichtet ist.

Da zu dieser Fragestellung keine spezifischen Arbeiten vorliegen, wird in vorliegender Studie der Situationsspezifität des pädagogischen Berufsethos nachgegangen. Dabei werden Vignetten entwickelt, die eine konflikthafte Ausbildungssituation konstruieren, die eine Entscheidung der Berufsbildenden fordert sowie das dahinterliegende Begründungsmuster sichtbar macht.

3. Fragestellung und Hypothesen

Im Fokus der Untersuchungen stehen Berufsbildner/innen, die für die berufliche Ausbildung ihrer Lernenden verantwortlich sind, meist aber noch zusätzliche Verantwortungen tragen, die nicht ihr pädagogisches Ethos, sondern eher ihr Berufsethos betreffen. Zu letztgenanntem gehören beispielsweise der Umgang mit Klient/innen und Kund/innen, finanzieller Erfolg des (eigenen) Unternehmens und Teambildung. Da zum pädagogischen Ethos von betrieblichen Berufsbildenden kaum Forschung vorliegt, sollen folgende explorative Fragestellungen untersucht werden:

- 1) Wie entscheiden sich betriebliche Berufsbildende in pädagogisch-relevanten Situationen?
- 2) Zeigt sich eine gewisse Konsistenz im Entscheidungsverhalten der Berufsbildenden über verschiedene Situationen hinweg?
- 3) Sind die Entscheidungen der Berufsbildenden motivational der pädagogischen Verantwortung verpflichtet?
- 4) Inwieweit ist die Begründungsstruktur über die verschiedenen Situationen hinweg konsistent?

- 5) Welche betrieblichen und individuellen Merkmale leisten einen Beitrag zur Varianzaufklärung des Ethos (Kombination aus Entscheidung und Begründung)?

Basierend auf den bisher dargestellten theoretischen Überlegungen (Abschnitte 2.1 und 2.2) sowie den empirischen Erkenntnissen (Abschnitt 2.3) wird vermutet, dass a) das Entscheidungsverhalten in ähnlichen Situationen stärker korreliert (also konsistenter ist) als in weniger ähnlichen Situationen, b), dass das Begründungsverhalten durch die Situation beeinflusst wird und c) sowohl betriebliche (z. B. Unternehmensgrösse) als auch individuelle Merkmale (z. B. individuelle Erfahrungen) das pädagogische Ethos in der Situation beeinflussen. Das pädagogische Ethos ist dabei so operationalisiert, dass es eine Kombination aus pädagogischer Entscheidung und pädagogischer Begründung ausmacht und somit dem ersten Teil der Definition (aktives Commitment zur professionellen Verantwortung) entspricht.

4. Versuchsplan und Befragungsinstrument

Um die oben genannten Fragestellungen beantworten zu können, wurden vier Szenarien (Vignetten) entwickelt, in denen Berufsbildende ein pädagogisches Ziel mit ihren Lernenden verfolgen, das jedoch durch konkurrierende unternehmerische Interessen herausgefordert wird.

4.1 Kriterien der Vignettenentwicklung

Vignetten gelten als eine Möglichkeit komplexe Sachverhalte und Situationen abzubilden und werden oft eingesetzt „to allow actions in context to be explored; to clarify people’s judgements; and to provide a less personal and therefore less threatening way of exploring sensitive topics.“ (Barter & Renold, 1999, S. 1). In Anlehnung an die Empfehlungen von Barter und Renold (1999) wurden die Vignettenentwicklung und die Formulierung der Szenarios an folgende Kriterien gebunden (siehe auch Forster-Heinzer, 2015, S. 140):

- *Realität*: Die Szenarien sollten so real wie möglich formuliert sein und der Kontext möglichst genau beschrieben.
- *Häufigkeit*: Die Szenarien sollten Situationen spezifizieren, die für alle befragten Personen mögliche Herausforderungen darstellen.
- *Ehrlichkeit*: Die Antwortvorgaben sollten sozial erwünschte Antworten vermeiden.
- *Vollständigkeit*: Die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten sollten erschöpfend sein.

4.2 Entwicklungsprozess der Vignetten

Die Formulierung der Szenarien erfolgte über einen mehrstufigen Validierungsprozess (AERA, 2014). In einem ersten qualitativen Schritt wurden die Vignetten mittels Interviews, Beobachtungsstudien und Gruppendiskussionen in der Kochbranche entwickelt und von Expert/innen validiert. Anschliessend wurden sie einer grösseren Stichprobe vorgelegt (vgl. Forster-Heinzer, 2015). Das quantitative Befragungsinstrument umfasst die Vignetten und den Begleitfragebogen, der nachfolgend beschrieben wird. Aus den Ergebnissen der Beobachtungen, Interviews sowie Gruppendiskussionen wurden sechs Szenarios für die Berufsausbildung in der Kochbranche entwickelt und anschliessend von Berufsbildenden sowie erfahrenen Erziehungswissenschaftlern mittels Fragebogen validiert. Die Auswertung der Rückmeldungen führte sowohl zur Überarbeitung als auch zur Reduktion auf vier Szenarios. Folgende Gründe trugen zur Beschränkung der Vignettenanzahl und der Überarbeitung der Vignettenformulierungen bei:

- *Umfang*: Die Teilnehmenden brauchten viel Zeit (> 2h), um die sechs Szenarios zu bearbeiten. In der Folge traten Ermüdungserscheinungen auf, was von der Validierungsstichprobe stark kritisiert wurde.
- *Inhalt*: Inhaltlich mussten die Szenarios adaptiert werden, weil sie entweder unrealistische Vorkommnisse, fehlerhafte Beschreibungen oder ungenügende Kontextinformationen enthielten.
- *Vollständigkeit*: Ein anderer Kritikpunkt betraf die Nicht-Vollständigkeit der Antwortoptionen. Teils sahen die Expert/innen mehr als nur zwei mögliche Vorgehensalternativen oder führten weitere, nicht aufgeführte Gründe an.
- *Varianz*: In einem Szenario zeigte sich keine Varianz im Antwortmuster der befragten Expert/innen, weil sich alle Befragten einstimmig für dieselbe Vorgehensweise entschieden.

4.3 Aufbau der Vignetten

Jede Vignette beschreibt ein Szenario, in welchem der/die Berufsbildende 1) mit einem bestimmten Lernenden, 2) ein pädagogisches Ziel verfolgt (sach- oder personenbezogen), das 3) durch andere konfligierende Interessen herausgefordert wird.

- 1) Die in den Vignetten beschriebenen Lernenden waren männlich und wurden mit einem Vornamen personalisiert. Es wurden bewusst keine weiblichen Lernenden beschrieben, um allfällige geschlechtsspezifische Einflüsse auszuschliessen und Vergleichbarkeit über die Szenarios hinweg sicherzustellen.
- 2) Der/die verantwortliche Berufsbildner/in verfolgt in den beschriebenen Ausbildungssituationen ein sachbezogenes oder ein personenbezogenes Ziel, das durch unvorhergesehene konkurrierende Interessen in dessen Realisierung herausgefordert wird. Mit einem sachbezogenen Ziel ist gemeint, dass die Entwicklung einer be-

stimmten beruflichen Fähigkeit (Sachkompetenz, z. B. Fleisch anbraten) gefördert werden soll. Bei personenbezogenen Zielen rückt die Arbeit am Selbst (Selbstkompetenz, z. B. Aufbau von Selbstvertrauen) des jeweiligen Lernenden in den Fokus der Bemühungen der/s Berufsbildners/in.

- 3) In jedes Szenario wurde ein Konflikt eingebaut. Die Herausforderungen waren entweder ökonomischer (finanzieller), sozialer oder individueller Natur. In jedem Szenario wird die Bedeutung des anvisierten pädagogischen Ziels betont, um die gegenseitige Ausschliesslichkeit der konfligierenden Interessen zu verdeutlichen.

In Tabelle 1 ist die Struktur der jeweiligen Szenarien festgehalten.

Die Szenarien wurden den Berufsbildenden mittels eines online Fragebogens präsentiert. Im Anschluss an jede Szenario-Beschreibung wurden die Berufsbildenden aufgefordert, sich zwischen zwei möglichen vorgegebenen Handlungsalternativen A und B zu entscheiden. In der Handlungsoption A stand jeweils das Interesse des Lernenden im Fokus (pädagogische Entscheidung). Die Handlungsoption B verfolgte stärker die betrieblichen Interessen (betriebliche Entscheidung). Nachdem sich die Berufsbildenden zwischen A und B entschieden hatten, sollten sie den wichtigsten Grund für ihre Entscheidung nennen. Dazu standen ihnen für jede der Entscheidungen acht vorgegebene Gründe zur Auswahl. Vier der acht Gründe bezogen sich auf das Wohl des Lernenden oder die Ausbildungsverantwortung (Begründung ist der pädagogischen Verantwortung verpflichtet). Die anderen vier Gründe heben nicht-ausbildungsbezogene Aspekte wie Firmenpolitik, persönliche oder finanzielle Interessen hervor (betrieblich verpflichtet, siehe beispielhaft Tab. 2 und die weiteren Szenarien). Zudem musste jeder Grund auf einer 6-stufigen Likert-Skala hinsichtlich dessen Bedeutung für die Entscheidung eingeschätzt werden (1 = überhaupt nicht wichtig, 6 = sehr wichtig).

Szenario	Pädagogisches Ziel	Bedeutung	Herausforderung
Sandro	Sachbezogenes Ziel (praktisches Fertigkeitstraining)	Letzte Gelegenheit diese Fertigkeit aufzubauen.	Zeit- und Kostendruck drängen dazu, den Lernenden als produktive Arbeitskraft einzusetzen.
Mark	Sachbezogenes Ziel (praktisches Fertigkeitstraining)	Die betroffene Fertigkeit ist noch nicht erworben.	Schlechte soziale Atmosphäre beeinträchtigt den Lernerfolg, wenn die Arbeitssituation nicht verändert wird.
Beat	Personenbezogenes Ziel (Zuverlässigkeit fördern)	Dem Lernenden die Verantwortung für sein Handeln geben, selbst wenn der Output unsicher ist.	Ein „netter Kerl“ zu sein, steht dem Ziel, die Zuverlässigkeit des Lernenden zu fördern, gegenüber.
Daniel	Personenbezogenes Ziel (Selbst-Vertrauen etablieren)	Das Vertrauen in den Lernenden und seine Fähigkeiten stehen in Frage.	Der Ausgang der Situation ist unsicher. Das Risiko die Gäste zu verärgern ist gross (Frage nach Fehlertoleranz).

Tab. 1: Gemeinsamkeiten und Unterschiede der vier Szenarien (siehe auch Forster-Heinzer, 2015, S. 161)

Szenario Sandro: Stellen Sie sich Folgendes vor ...

Sie haben einen Lernenden, Sandro, der im letzten Jahr seiner Lehre als Koch ist. Seine schulische und betriebliche Leistung sind durchschnittlich. Auch sein Verhalten und sein Einsatz sind vergleichbar mit den Lernenden, die sonst in Ihrem Betrieb arbeiten. Sie stehen vor folgender Situation: Neben den üblichen Menüs steht für ein Verbandsessen ein fünf Gang Menu mit verschiedenen rohen und gekochten Fischspeisen, die frisch zubereitet werden müssen, auf dem Plan. Dies ist eine gute Lerngelegenheit für Sandro. Denn er hat derartige Fischgerichte noch nie zubereitet. Sandro ist dem Koch zugeteilt, der diese speziellen Gerichte für die Gruppe herrichtet. Kurzfristig erfahren Sie allerdings, dass der Gardemanger wegen akuter Krankheit ausfallen wird. Dies stellt ein Problem dar, da alle verfügbaren Köche mit ihrem eigenen Posten ausgelastet sind. Der Lernende Sandro arbeitet zuverlässig und selbständig. Wenn Sie ihn den Posten des Gardemangers übernehmen lassen, wird er wenig Neues lernen, weil er nicht dabei sein könnte, wenn die Fischgerichte zubereitet werden. Bleibt der Posten des Gardemangers hingegen unbesetzt, wird die Arbeitsdynamik beeinträchtigt und es muss mit längeren Wartezeiten für die Gäste gerechnet werden.

Wie würden Sie realistischerweise handeln, wenn Sie diese Situation in Ihrer Garage/Küche antreffen? Bitte entscheiden Sie sich für eine der beiden Optionen.

Option A: Ich würde Sandro wie geplant dem Koch, der die Fischspeisen zubereitet, zuteilen, so dass Sandro von A bis Z dabei sein und mithelfen kann, auch wenn deshalb in der Küche nicht alles rund laufen wird.

Option B: Ich würde Sandro als selbständig kochenden Gardemanger einteilen, da seine Arbeitskraft dringend benötigt wird und so sichergestellt ist, dass die Arbeitsprozesse dynamisch verlaufen und die Gäste vollumfänglich zufriedengestellt werden können.

Gründe für Option A (Beispiele)*pädagogisch verpflichtet:*

- Bezüglich der professionellen Entwicklung von Sandro ist es im Moment die Fischzubereitung, von der er am meisten profitiert.

betrieblich verpflichtet:

- Es entspricht der Art und Weise wie in unserem Betrieb mit solchen Situationen umgegangen wird.

Gründe für Option B (Beispiele)*pädagogisch verpflichtet:*

- Durch das Einteilen als Gardemanger erfährt Sandro, dass er ein wichtiger Teil des Arbeitsteams ist, was sich positiv auf seine Berufsidentität auswirken kann.

betrieblich verpflichtet:

- Es entspricht der Art und Weise wie in unserem Betrieb mit solchen Situationen umgegangen wird.

Tab. 2: Szenario Sandro mit Handlungsoptionen und Begründungen

Die drei weiteren Szenarien lauten wie folgt:

Szenario Mark: Sie haben einen Lernenden, Mark, dessen schulische und betriebliche Leistung durchschnittlich sind. Auch sein Verhalten und sein Einsatz sind vergleichbar mit den Lernenden, die sonst in Ihrem Betrieb arbeiten. Sie stehen vor folgender Situation. Mark war die letzten Monate auf dem Posten der Patisserie und ist kürzlich weiter zum Entremétier rotiert. Der Entremétier Tim Schwanden ist als begnadeter und exzellenter Suppen- und Vorspeisekünstler bekannt. Der Lernende Mark und der Sous Chef Tim Schwanden verstehen sich leider überhaupt nicht. Bisherige Gespräche mit den beiden haben wenig gebracht. Beide geben sich zwar Mühe, aber Sie können sehen, dass die Situation für Marks Lernerfolg nicht optimal ist. Die gesamte Ausbildungssituation deswegen umzustrukturieren und die Postenzuständigkeit zu verändern, würden allerdings grosse Umstände machen und möglicherweise auch die Arbeitseffizienz beeinträchtigen.

Szenario Beat: Sie haben einen Lernenden, Beat, dessen schulische und betriebliche Leistung durchschnittlich sind. Sein Problem allerdings ist die Zuverlässigkeit. Für

einen angehenden Koch übernimmt er zu wenig Verantwortung für sein Handeln. Sie haben ihm deshalb anfangs der Woche mehrere Aufträge mit unterschiedlicher Dringlichkeit gegeben. Denn Beat arbeitet nicht sehr zuverlässig. Er braucht für die meisten Arbeiten zu lange und trödelt oft vor sich hin. Beat hat einen Zeitplan erstellt und gesehen, dass die Arbeitsaufträge in der gegebenen Zeit realisiert werden können. Sie fragen mehrere Male nach, wo er steht und erinnern ihn daran, dass am Donnerstagmorgen um 9 Uhr der von einer Firma bestellte Apéro Riche abgeholt wird. Beat versichert Ihnen, dass er in der Zeit ist. Am späteren Mittwochnachmittag muss Beat aber zugeben, dass er die Prioritäten und seinen Zeitplan vernachlässigt und die Aufträge in der Reihenfolge der grössten Motivation erfüllt hat. Sie sehen, dass es Beat auf keinen Fall möglich sein wird, bis am Abend alle bestellten Häppchen zuzubereiten, da er wegen eines Fussballmatches mit seiner Mannschaft frei hat beziehungsweise bereits um 19 Uhr gehen muss.

Szenario Daniel: Sie haben einen Lernenden, Daniel, dessen schulische und betriebliche Leistung durchschnittlich sind. Auch sein Verhalten und sein Einsatz sind vergleichbar mit den Lernenden, die sonst in Ihrem Betrieb arbeiten. Allerdings zweifelt Daniel an seinen eigenen Fähigkeiten. Um sein Selbstvertrauen als Koch zu stärken, erteilen Sie ihm den Auftrag am Abend den Posten der kalten Vorspeisen (hors d'oeuvre) selbständig zu führen. Unerwartet wird es allerdings ein hektischer Abend mit vielen Gästen und verhältnismässig wenig Küchenpersonal. Es ist Ihnen bewusst, dass es kaum möglich sein wird, alle von Daniel angerichteten Teller zu kontrollieren. Sie hätten allerdings die Möglichkeit den Einsatzplan umzustrukturieren und Daniel einer Arbeit, die nicht speziell kontrolliert werden muss, zuzuteilen.

4.4 Weitere erfasste Variablen

Der Fragebogen erfasste zusätzlich sozio-demographische Variablen wie Geschlecht, Alter, Funktion, Anzahl der zu betreuenden Lernende, Anzahl betreuender Berufsbildenden, Anteil des Pensums, das für die Ausbildung der Lernenden aufgewendet wird, Grösse des Unternehmens sowie Art der Küche. Des Weiteren wurden die Berufsbildenden gefragt, was es für sie bedeutet, Lernende auszubilden. Auf einer 6-stufigen Likert-Skala (1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 „trifft voll und ganz zu“) konnten die Berufsbildenden folgende drei Aussagen bewerten:

- Ausbilden bedeutet, stets im Interesse des/der Lernenden (fachgerechte Ausbildung, Entwicklung als Berufsmann/frau) zu handeln und dieses gegenüber dem betrieblichen Interesse vorzuziehen.
- Ausbilden bedeutet, den (finanziellen) Bedürfnissen des Betriebs Vorrang zu geben, um auch künftig Ausbildungsplätze anbieten zu können.
- Ausbilden bedeutet, ein Ausbalancieren zwischen betrieblichem Interesse und Ausbildungsinteresse des/der Lernenden.

Skala	Beispielitem	Mittelwert (SD)	Cronbach's Alpha
Eigene Signifikanz	Als Berufsbildner übe ich einen grossen Einfluss auf die berufliche Entwicklung der Lernenden aus.	4.89* (.69)	.60
Herausforderung	Ich erlebe es zeitweise als schwierig, die Produktivität des Betriebs und meine Ausbildungsverantwortung in Einklang zu bringen.	2.88 (1.01)	.67
Administrative Überlastung	Ein Berufsbildner muss heutzutage zu viel Bürokratie erledigen, worunter schliesslich die Ausbildung leidet.	3.54 (1.19)	.72

Anmerkungen: +6-stufige Likert-Skala mit 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 „trifft voll und ganz zu“

Tab. 3: Kennwerte der eingesetzten Skalen

Darüber hinaus wurden die Teilnehmenden zu ihren Erfahrungen bezüglich der eigenen wahrgenommenen Signifikanz für die Lernenden, der erlebten Herausforderung und administrativer Überlastung befragt (Tab. 3). Jede Skala setzt sich aus drei Items zusammen. Das Cronbach's Alpha lag zwischen .60 und .72, was darauf hindeutet, dass die Reliabilität der Skalen Verbesserungspotential hat. Der Goodness of Fit des latenten Messmodells zeigte jedoch zufriedenstellende Werte: $\chi^2 = 40.706$, $df = 24$, $p < .05$; $CFI = .977$; $RMSEA = .035$, $SRMR = .034$ (vgl. Forster-Heinzer, 2018, S. 96).

4.5 Stichprobenbeschreibung

Insgesamt wurden 348 Berufsbildende⁶ von angehenden Köchen und Köchinnen der Schweiz mittels eines online zugänglichen Fragebogens befragt. Die Rekrutierung erfolgte über die kantonalen Berufsbildungsämter sowie die Berufsverbände. Es handelt sich daher um eine Gelegenheitsstichprobe. Mit einem Anteil von knapp 14% stellen die weiblichen Berufsbildenden (48 Personen) die Minderheit dar. Dieser geringe Anteil repräsentiert jedoch das Geschlechterverhältnis von Auszubildenden in der erwähnten Berufsbranche. Im Durchschnitt waren die Befragten 44 Jahre alt ($SD = 9.3$) und hatten 13.9 Jahre ($SD = 9.4$) Erfahrung als Berufsbildner/in. In der Stichprobe waren 64 Inhaber/innen (18%) mit zusätzlicher Berufsbildungsfunktion vertreten. Im Durchschnitt wird gut ein Fünftel (23.58%) des Arbeitspensums für die Ausbildung der Lernenden aufgewendet ($SD = 19.57\%$). 3.4 Angestellte ($SD = 3.36$) sind im Durchschnitt in einem Betrieb mit Ausbildungsaufgaben von durchschnittlich 3.54 Lernenden ($SD = 9.6$) betraut.

⁶ Die Stichprobe stellt ein Sub-Sample der in Forster-Heinzer (2015) befragten Berufsbildenden dar. Alle Berufsbildenden, die nicht direkt im Betrieb tätig sind (sondern z. B. Berufsbildende in überbetrieblichen Berufszentren), die keine Zeit mit der Ausbildung der Lernenden verbringen sowie allgemein verantwortliche Berufsbildende ohne gleiche fachspezifische Qualifikation (Personalberater) wurden ausgeschlossen.

5. Ergebnisse

5.1. Deskriptive Analysen des Entscheidungs- und Begründungsverhaltens

Im ersten Schritt wurden die Daten deskriptiv analysiert. Zunächst wurde ausgewertet, wie oft sich die befragten Berufsbildenden für die Weiterverfolgung des pädagogisch anvisierten Ziels entscheiden und inwieweit diese Entscheidung pädagogisch motiviert ist. Anschliessend wurden die verschiedenen Kombinationen zwischen pädagogischer vs. betrieblicher Entscheidung und pädagogischer vs. betrieblicher Begründung analysiert (Tab. 4). Die Operationalisierung des pädagogischen Ethos ergibt sich aus der Kombination von pädagogischer Entscheidung und pädagogischer Begründung.

Es wird deutlich, dass sich im *Szenario Sandro* 40.5% der Befragten trotz personeller Engpässe dafür entschieden, dem Lernenden die Möglichkeit zu geben, eine noch nicht erworbene Fähigkeit aufzubauen (definiert als die pädagogische Entscheidung). Von 53% der Befragten war die Entscheidung pädagogisch motiviert. Allerdings waren bei nur 26% der Berufsbildenden sowohl die Entscheidung als auch der Grund pädagogischer Natur (Ethos). Im *Szenario Mark* würden 45% der Befragten die Betreuungssituation ändern und sich somit für die pädagogische Handlung entscheiden. Bei der überwiegenden Mehrheit, nämlich 65%, war die Entscheidung pädagogisch motiviert. Demgegenüber fällt auf, dass bei 39% der Berufsbildenden die Handlungsentscheidung zwar zu Gunsten des Betriebs ausfiel, die Entscheidung aber dennoch pädagogisch motiviert war. 25.6% der Berufsbildende entschieden sich für das pädagogische Ziel und zogen ihre pädagogische Verantwortung als Grund herbei.

In *Szenario Beat* entschied sich die Mehrheit (84% der Berufsbildenden) nicht nur pädagogisch für die Förderung der Zuverlässigkeit, sondern war auch ihrer pädagogischen Verantwortung verpflichtet (86% der Berufsbildenden). Betrachtet man sich die Kombination zwischen Entscheidung und Begründung, so waren 81% der Befragten ihrem pädagogischen Ethos verpflichtet. Ähnlich dem Szenario Beat, entschied sich auch in *Szenario Daniel* die Mehrheit der Befragten, nämlich 73% der Berufsbildenden, pädagogisch für die Förderung der Selbständigkeit. 80% der Befragten gaben zudem an,

Szenario	Sandro			Mark			Beat			Daniel		
	1 ^a	0	Σ	1	0	Σ	1	0	Σ	1	0	Σ
Entscheidung												
Begründung												
1 ^b	91	94	185	89	137	226	283	16	299	240	39	279
0	50	113	163	69	53	122	11	38	49	13	56	69
Σ	141	207	348	158	190	348	294	54	348	253	95	348

Anmerkungen: ^a pädagogische Entscheidung (1), ^b Begründung ist pädagogisch motiviert (1)

Tab. 4: Kreuztabelle des Entscheidungs- und Begründungsverhaltens

ihr Grund sei pädagogisch motiviert. Darüber hinaus zeigen sich 69 % der Berufsbildenden ihrem pädagogischen Ethos verpflichtet (pädagogisch entschieden und begründet).

Die weitere Analyse hat gezeigt, dass sich – in der Summe – vier Berufsbildende nie für die a priori definierte pädagogische Handlung entschieden. Demgegenüber zeigten 37 Berufsbildende (10.6 %) in allen vier Szenarien eine Präferenz für die pädagogische Entscheidung. Zwischen den Szenarien fanden sich keine signifikanten Korrelationen (Phi) hinsichtlich der Entscheidungen (Tab. 5). Das heisst, dass wenn sich eine berufsbildende Person für die pädagogische Handlung in einem Szenario entschied, sie dies nicht mit einer grösseren Wahrscheinlichkeit in einer anderen Situation auch tat. Trotz fehlender Korrelationen wird deutlich, dass in den beiden Szenarien Beat und Daniel, in denen die Berufsbildenden ein personenbezogenes Ziel verfolgten, öfters pädagogisch entschieden, wie auch eine pädagogische Begründung für die Entscheidung angebracht wurde, als in den beiden sachbezogenen Szenarien Sandro und Mark.

Bezogen auf die Begründungsstruktur der Entscheidung zeigten weitere deskriptive Analysen, dass sieben Berufsbildende nie ankreuzten, ihre Entscheidung aus dem besten Interesse des Lernenden getroffen zu haben, im Gegensatz dazu waren 99 Berufsbildende (28 %) in allen vier Szenarien pädagogisch motiviert. Tabelle 5 gibt neben den Zusammenhängen zwischen den Entscheidungen in den einzelnen Szenarien auch Aufschluss über die Korrelationen zwischen den Begründungen. So fand sich, dass Berufsbildende, die in Szenario Beat angaben ihre (pädagogische oder betriebliche) Entscheidung sei pädagogisch motiviert, sich auch in Szenario Mark ($\Phi = .135$; $p < .05$) tendenziell stärker pädagogisch motiviert zeigten. Ähnlich starke Zusammenhänge fanden sich zwischen den Begründungen im Szenario Daniel mit den Begründungen in Szenario Sandro ($\Phi = .154$; $p < .01$) sowie Szenario Beat ($\Phi = .151$; $p < .01$).

Darüber hinaus fand sich eine positive Korrelation zwischen der Summe der pädagogischen Entscheidungen sowie Summe der pädagogisch motivierten Begründung ($r = .35$; $p < .001$).

	Sandro	Mark	Beat	Daniel
Sandro	–	–.035 ^{ns}	.047 ^{ns}	.02 ^{ns}
Mark	.059 ^{ns}	–	–.102 ^{ns}	–.087 ^{ns}
Beat	.10 ^{ns}	.135*	–	–.013 ^{ns}
Daniel	.154**	.012 ^{ns}	.151**	–

Anmerkung: Oberhalb der Diagonale Phi-Koeffizient zwischen den Entscheidungen, unterhalb der Diagonale (kursiv) Phi-Koeffizient zwischen den Gründen.

Tab. 5: Korrelation (Phi) des Entscheidungs- bzw. Begründungsverhaltens zwischen den Szenarien

5.2 Varianzkomponenten-Analyse zum Begründungsverhalten

Um das Begründungsverhalten und den erklärenden Anteil der Situation zu analysieren, wurde auf ein von Endler (1966) vorgestelltes Verfahren, die Varianzkomponenten-Analyse, zurückgegriffen.⁷ Endler hat Probanden in 11 Situationen dieselben 14 unterschiedlichen Reaktionsweisen vorgegeben. Sein methodischer Ansatz ähnelt daher dem vorliegenden, wo in vier Situationen (Szenarien) jeweils acht Gründe (zugehörig zu denselben Kategorien) hinsichtlich deren Bedeutsamkeit eingeschätzt werden mussten.⁸ Endler empfiehlt trotz Vorbehalten, die Faktoren a) Person, b) Situation und c) Grund als zufällige Variablen zu behandeln (Endler, 1966, S. 566). Für die Analyse wurde der MINQUE-Schätzer (in SPSS implementiert) gewählt, der sich als robust gegen Verletzungen in der Normalverteilungsannahme zeigt (vgl. Garson, 2012). In Tabelle 6 sind die Resultate dargestellt.

Es zeigt sich, dass die Variabilität des Begründungsverhaltens zu 14% durch den jeweiligen Grund erklärt ist. Gleichzeitig zeigt sich aber auch eine Varianzerklärung zu ähnlichem Anteil durch die Interaktion zwischen Person und Grund (10%) und Situation und Grund (12%). Das heisst, dass obwohl die einzelnen Situationen nicht bedeutsam zur Erklärung der Variabilität des Begründungsverhaltens beitragen, dieselben Gründe in unterschiedlichen Situationen dennoch unterschiedlich beurteilt wurden (Interaktionsverhalten). Zudem fand sich, dass sich die Personen selbst in ihrem Begründungsverhalten unterscheiden, ihre Gründe für die jeweilige Entscheidung demnach unterschiedlich motiviert sind (9% Varianzanteil).

Komponente	Schätzung	Prozentualer Anteil
Person	.199	9%
Situation (Szenario)	-.001 ^a	approx. 0%
Grund	.318	14%
Person*Situation	.047	2%
Person*Grund	.224	10%
Situation*Grund	.254	12%
Residualvarianz	1.194	

Anmerkungen: ^a Für eine negative Varianz mit dem MINQUE – Schätzer kommen verschiedene Gründe in Frage. Zu kleine Stichprobe, Ausreisser, Varianz nähert sich 0 oder auch Modellmisspezifikation. Das Verfahren wurde mit dem REML-Schätzer wiederholt und es fand sich eine 0-Varianz bei der Situation.

Tab. 6: Varianzkomponenten im Begründungsverhalten

7 Ich bedanke mich bei den Gutachter/innen für diesen statistischen Hinweis.

8 Kritisch muss allerdings bedacht werden, dass die jeweiligen Gründe sich je nach Entscheidung und Szenario im Wortlaut leicht unterschieden (was bei Endler nicht der Fall war). Die Gründe können aber denselben acht inhaltlichen Kategorien zugeordnet werden.

5.3 Regressionsmodelle

Um der Frage nach individuellen und betrieblichen Merkmalen, welche das Ethos beeinflussen, nachzugehen, wurden mit Hilfe des Statistikprogramms *Mplus* (vgl. Muthén & Muthén, 2012) pro Szenario mehrstufige regressive Modelle gerechnet. Da es sich bei der Variable Ethos um ein dichotomes Item handelt, wurde eine logistische Regression gerechnet. Auf Seiten der erklärenden Faktoren wurden sozio-demographische (Geschlecht, Alter) und betriebliche Merkmale eingeführt. Als betriebliche Merkmale wurden Rolle als Chef des Unternehmens (dichotom); Anzahl der Lernenden im Betrieb; Anzahl der Berufsbildenden im Betrieb; Anteil des Pensums, der für die Ausbildung der Lernenden aufgewendet wird; kleiner Betrieb (dichotom, < 10 Mitarbeitende), sowie Art der Küche (Hotel/Restaurant, dichotom) berücksichtigt. Es zeigte sich, dass insgesamt nur wenige der einbezogenen Variablen einen signifikanten Einfluss auf das gezeigte Ethos in der jeweiligen Situation (Szenario) haben. Eine Ausnahme stellten die beiden Szenarien Sandro und Mark – beide mit sachbezogenem Ziel – dar, in denen durch die einbezogenen Prädiktoren eine signifikante Varianzaufklärung geleistet wurde (siehe Tab. 7). Im *Szenario Sandro* wurde Ethos positiv durch die Anzahl Lernende im Betrieb beeinflusst ($\beta = .145$; $p < .01$). Zudem zeigte sich, dass Berufsbildende, die in einem Hotel oder Restaurant ausbilden, weniger stark dazu neigen, Ethosverhalten zu zeigen ($\beta = -.19$; $p < .01$) als Berufsbildende in anderen Küchenarten wie Kantinen. Ebenfalls mit einem verringerten Ethosverhalten geht die erfahrene Heraus-

Ethos in Szenarien	Sandro	Mark	Beat	Daniel
1) Soziodemographische und betriebliche Merkmale:				
1a) Geschlecht	ns	ns	ns	ns
1b) Alter	ns	ns	ns	ns
1c) Chef	ns	ns	ns	ns
1d) Anzahl Lernende/Betrieb	.15**	.104*	ns	ns
1e) Anzahl Berufsbildende/Betrieb	ns	ns	ns	ns
1f) Anteil Pensum für Ausbildung	ns	ns	ns	ns
1g) kleiner Betrieb (< 50 Personen)	ns	ns	ns	ns
1h) Hotel/Restaurant	-.19**	ns	ns	ns
2) Ausbildungsbedeutung:				
2a) Lernende vor Betrieb	.267***	ns	ns	ns
2b) Betrieb vor Lernenden	ns	ns	ns	-.151*
2c) Balance	ns	ns	ns	ns
3) Erfahrungen:				
3a) eigene Signifikanz für Lernende	ns	ns	ns	ns
3b) Herausforderung	-.468***	-.329*	ns	ns
3c) administrative Überlastung	ns	ns	ns	ns
R ²	.305***	.114*	.16 ^{ns}	.09 ^{ns}

Anmerkung: ns = nicht signifikant; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Tab. 7: Beta Koeffizienten der Regressionsmodelle

forderung einher. Je mehr die Berufsbildenden die Wahrnehmung der pädagogischen Verantwortung als eine Herausforderung erleben, desto weniger zeigen sie Ethosverhalten in der Situation Sandro ($\beta = -.468$; $p < .01$). Hingegen steht die Einstellung: „Lernende vor Betrieb“ in einem positiven Zusammenhang mit dem Ethosverhalten ($\beta = .267$; $p < .01$). Mit Blick auf das zweite sachbezogene *Szenario Mark*, fand sich ebenfalls ein negativer Pfad von der erlebten Herausforderung ($\beta = -.329$; $p < .05$) auf das Ethosverhalten und einen positiven Zusammenhang mit der Anzahl Lernender im Betrieb ($\beta = .104$; $p < .05$). Keine der einbezogenen Variablen erwies sich als signifikanter Prädiktor für das Ethosverhalten in *Szenario Beat*. Hinsichtlich des Ethosverhaltens in *Szenario Daniel* war nur eine Regression signifikant. So zeigten Berufsbildende, mit stärkerer Bejahung der Einstellung Betrieb vor Lernenden weniger Ethosverhalten ($\beta = -.151$; $p < .05$).

6. Diskussion

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Berufsbildenden in Situationen mit ähnlichen Zielen (sachbezogen vs. personenbezogen) nicht systematisch häufiger die eine oder andere Entscheidung wählten. So fanden sich keine signifikanten Zusammenhänge zwischen dem Entscheidungsverhalten. Diese fehlenden Zusammenhänge weisen auf die Bedeutung der situativen Gegebenheiten (Situationsspezifität) für das Entscheidungsverhalten hin. Ebenso wenig korrelierten die als am wichtigsten identifizierten Gründe für die Entscheidung pro Szenario höher, wenn es sich um Szenarien mit ähnlichen Zielen handelt, was der Erwartung widerspricht. Zwar fand sich eine positive Korrelation in der Wahl des wichtigsten Grundes der Szenarien Daniel und Beat (personenbezogenes Ziel, $\Phi = .151$), nicht aber in den Szenarien Mark und Sandro. Dafür aber korrelierte die Identifikation des wichtigsten Grundes in Szenario Sandro mit jenem in Szenario Daniel ($\Phi = .154$) und Szenario Mark mit Szenario Beat ($\Phi = .135$).

Hinsichtlich der Wichtigkeitseinschätzung von den acht Gründen zeigte sich ebenfalls, dass die Interaktion mit der Situation und dem jeweiligen Grund sowie der Person und dem Grund eine Rolle spielen. Die Berufsbildenden scheinen über die Situationen hinweg Gründe derselben Kategorie ähnlich eingeschätzt zu haben, in ihrem Einschätzungsverhalten zeigen sich jedoch auch gewisse Kontextabhängigkeiten. Betrachtet man sich das Entscheidungs- und Begründungsverhalten rein deskriptiv, so fällt dennoch auf, dass in den beiden sachbezogenen Szenarien (Sandro und Mark) weniger als die Hälfte pädagogisch entschieden (40.5 % und 45 %), in den personenbezogenen Szenarien (Beat und Daniel) hingegen deutlich mehr als die Hälfte (84 % und 73 %). Allgemein lässt sich feststellen, dass die betrieblichen Berufsbildner/innen in ihren Entscheidungen stark auf das Wohl der Lernenden bedacht sind. So waren die Entscheidungen der Berufsbildner/innen in allen Szenarien mehrheitlich pädagogisch motiviert. Aber auch hier zeigen sich ähnliche Unterschiede. So wurde in den sachbezogenen Szenarien in 53 % bzw. 65 % der Fälle ein pädagogisch motivierter Grund als der wichtigste identifiziert, während es bei den personenbezogenen Szenarien deutlich mehr waren (86 % bzw. 80 %).

Dieses Muster zieht sich entsprechend auch im Ethosverhalten (Kombination aus Entscheidung und Grund) durch. Während in den sachbezogenen Szenarien lediglich 26 % der Befragten ein Ethosverhalten zeigten, waren dies in den personenbezogenen Verhalten deutlich mehr (81 % und 69 %). Demnach scheinen in Situationen, in denen es um die Förderung der Selbstkompetenz geht, Berufsbildende stärker der pädagogischen Verantwortung verpflichtet als in Situationen, in denen die Sachkompetenz im Fokus steht. In letzteren Situationen scheinen Berufsbildende weniger Bedenken zu haben, den betrieblichen Interessen den Vorzug zu geben. Insbesondere das personenbezogene Szenario Beat mit 81 % Ethosverhalten sticht heraus. Diese Schiefverteilung mag mitunter ein Grund sein für die nicht gefundenen signifikanten Zusammenhänge im Ethosverhalten und den erklärenden Variablen. Allgemein zeigte sich, dass bezüglich der personenbezogenen Szenarien die herbeigezogenen erklärenden Variablen keine Varianz erklären können. In beiden sachbezogenen Szenarien erwiesen sich die erfahrende Herausforderung als auch die Anzahl Lernender als bedeutsam.

Selbstverständlich darf nicht über die Grenzen der Studie hinweggesehen werden. So wurde eine nicht-randomisierte, sehr spezifische Berufsgruppe mit nur vier Szenarien zu ihrem Entscheidungs- und Begründungsverhalten befragt. Mit dieser Auswahl an Szenarien und der Forcierung auf Handlungsalternativen kann nur ein kleiner sehr spezifischer Teil der pädagogischen Verantwortung aufgefangen werden. Zudem wurden die Berufsbildenden nicht bezüglich der eingeschätzten Relevanz der Szenarien befragt. Und auch die Einflussfaktoren bleiben beschränkt auf die in dieser Studie getroffene Auswahl. Dem Einfluss weiterer Faktoren wie Rollenverständnis oder Emotionen wäre gezielt nachzugehen. Je zwei Szenarien waren sich ähnlich hinsichtlich des pädagogischen Ziels, die herausfordernden Einflüsse (Widerstände) waren jedoch unterschiedlich. Interessant wäre zu prüfen, inwiefern sich Berufsbildende in ähnlichen Situationstypen konsistenter im Ethosverhalten zeigen als in unterschiedlichen Situationstypen. Dies kann hier nur annähernd beantwortet werden.

Dennoch sind vorliegende Ergebnisse von praktischer Relevanz insofern, als dass sie auf die Wichtigkeit hinweisen, mit (angehenden) Berufsbildenden, herausfordernde Bedingungen zu analysieren und mögliche Lösungswege zu diskutieren. Es ist anzunehmen, dass Betriebe mit mehr Lernenden auch über mehr Ressourcen verfügen und die Lernenden dadurch auch weniger für die Produktivität des Betriebs eingespannt sind. Dies könnte die gefundenen signifikanten Zusammenhänge zwischen der Anzahl der Lernenden und dem Ethosverhalten in den sachbezogenen Szenarien begründen. Insofern wäre es relevant, zu prüfen, inwiefern Berufsbildende besonders auch mit weniger Lernenden und Ressourcen unterstützt werden können, um gleichzeitig den pädagogischen wie auch andersweitigen Verpflichtungen gerecht werden zu können. Von einem theoretisch-konzeptionellen Gesichtspunkt ist die Frage nach dem professionellen und pädagogischen Selbstverständnis von Berufsbildenden wichtig. Die gefundenen Häufigkeiten in den pädagogischen bzw. betrieblichen Entscheidungen, aufgeschlüsselt nach anvisiertem Ziel (personenbezogen vs. sachbezogen) könnte darauf hinweisen, dass Berufsbildende in schwierigen Situationen stärker dem Betrieb den Vorzug geben, wenn es um sachbezogene Kompetenzen geht, auf die der/die Lernende auch nach der

Lehrzeit noch aufbauen können sollte. Bei kumulierten Vorkommnissen könnte dies Auswirkung auf die Qualität des Fachpersonals haben und sich somit auch negativ auf die Professionalität des Berufsstandes auswirken.

Literatur

- AERA = American Educational Research Association (Ed.) (2014). *Report and Recommendations for the Reauthorization of the Institute of Education Sciences*. Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Barter, C., & Renold, E. (1999). The Use of Vignettes in Qualitative Research. *Social Research Update*, (25), 1–5.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 9(4), 469–520.
- Beck, K. (1996). Die „Situation“ als Bezugspunkt didaktischer Argumentationen – Ein Beitrag zur Begriffspräzisierung. In W. Seyd & R. Witt (Hrsg.), *Situation Handlung Persönlichkeit. Kategorien wirtschaftspädagogischen Denkens* (Festschrift für Lothar Reetz, S. 87–98). Hamburg: Feldhaus.
- Beck, K. (2000). Die Moral von Kaufleuten – über die Urteilsleistungen und deren Beeinflussung durch Berufsausbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46(3), 349–372.
- Beck, K., & Parche-Kawik, K. (2004). Das Mäntelchen im Wind? Zur Domänenspezifität moralischen Urteilens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(2), 244–265.
- Bienengräber, T. (2009). Es gibt nichts Gutes, außer: man tut es – Berufsmoralische Entwicklung im Lichte des didaktischen Situationismus. *Pädagogische Rundschau*, 63(1), 319–329.
- Bienengräber, T. (2012). *Eine Theorie der Situation: Mit Beispielen für ihre Konkretisierung im Bereich der kaufmännischen Berufsbildung*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Brezinka, W. (1990). Die Tätigkeit der Lehrer erfordert eine verbindliche Berufsmoral. *Die Deutsche Schule*, 82(1), 17–21.
- Carr, D. (2010). Personal and Professional Values in Teaching. In T. Lovat, R. Toomey & N. Clement (Eds.), *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing* (S. 63–74). New York: Springer.
- Colby, A., & Sullivan, W.M. (2008). Formation of Professionalism and Purpose: Perspectives from the preparation for the professions program. *University of St. Thomas Law Journal*, 5(2), 404–427.
- Curcio, G.-P. (2008). Verantwortungsmotivation zwischen Moralität und Gerechtigkeit. Münster: Waxmann Verlag.
- Diamond, J. B., Randolph, A., & Spillane, J. P. (2004). Teachers' Expectations and Sense of Responsibility for Student Learning: The importance of race, class, and organizational habitus. *Anthropology & Education Quarterly*, 35(1), 75–98.
- Döring, K. W. (1990). Berufsethos, Lehrerverhalten und wissenschaftlicher Referenzrahmen. *Die Deutsche Schule*, 82(1), 10–16.
- Ebbinghaus, M. (2005). Ergebnisse einer Betriebsbefragung ‚Stand und Perspektiven der Qualitätssicherung in der betrieblichen Ausbildung‘. In BLK für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung* (Workshop der Bund-Länder-Kommission am 29. 11. 2005, Heft 134, S. 20–32). www.blk-bonn.de/papers/heft134.pdf [18.03.2019].
- Endler, N.S. (1966). Estimating Variance Components from Mean Squares for Random and Mixed Effects Analysis of Variance Models. *Perceptual and Motor Skills*, 22(2), 559–570.

- Eren, A. (2014). Uncovering the Links Between Prospective Teachers' Personal Responsibility, Academic, Hope, and Emotions About Teaching: A mediation analysis. *Social Psychology of Education, 17*, 73–104.
- Ernst, H. (2001). *Das Berufsethos des Lehrers. Diskussionsgrundlagen und Regeln edukativer und re-edukativer Schulentwicklung*. Norderstedt: Books on Demand GmbH.
- Fenstermacher, G.D. (1990). Some Moral Considerations of Teaching as a Profession. In J.I. Godland, R. Soder & K.A. Sirotnik (Eds.), *The Moral Dimensions of Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Fenstermacher, G.D., & Soltis, J.F. (1992). *Approaches to Teaching* (2. Ed.). New York: Teachers College Press.
- Forster-Heinzer, S. (2015). Against All Odds: An empirical study about the situative pedagogical ethos of vocational trainers. Rotterdam: Sense Publishers.
- Forster-Heinzer, S. (2018). Responsibility as the Principle Denominator of Pedagogical Ethos. An empirical analysis of pedagogical responsibility from the vocational trainers' perspective. In A. Weinberger, H. Biedermann, J.-L. Patry & S. Weyringer (Hrsg.) *Professionals' Ethos and Education for Responsibility* (S. 89–105). Rotterdam: Sense Publishers.
- Fuller, A., & Unwin, L. (2011). Workplace Learning and the Organization. In M. Malloch, L. Cairns, K. Evans & B.N. O'Connor (Hrsg.), *Workplace Learning* (S. 46–59). London: Sage.
- Garson, G.D. (2012). *Variance Components Analysis*. Asheboro, NC: Statistical Associates Publishers.
- Greenberg, J. (2002). Who Stole the Money and When? Individual and situational determinants of employee theft. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 89*, 985–1003.
- Heikkerö, T. (2008). How to Address the Volitional Dimension of the Engineer's Social Responsibility. *European Journal of Engineering Education, 33*(2), 161–168.
- Heinrichs, K., Minnameier, G., Gutzwiller-Helfenfinger, E., & Latzko, B. (2015). „Dont worry, be happy“? Das Happy-Victimizer-Phänomen im berufs- und wirtschaftspädagogischen Kontext. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 111*(1), 31–55.
- Joho, C., & Heinzer, S. (2013). Eine facettenreiche Rolle: Zu den Aufgaben der betrieblichen Berufsbildenden. In F. Oser, T. Bauder, P. Salzmann & S. Heinzer (Hrsg.), *Ohne Kompetenz keine Qualität. Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen* (S. 217–231). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Maurer-Wengorz, M. (1994). Berufsethos von Lehrern – Schwerpunkte und Dimensionen: Eine Fallstudie an Kollegien von fünf Gymnasien zum pädagogischen Konsens. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Mc Crae, R.R. (2009). Personality Profiles of Cultures: Pattern of ethos. *European Journal of Personality, 23*, 205–227.
- Minnameier, G., & Beck, K. (2015). Selbstorganisation und Situationsspezifität im Bereich der (Berufs-)Moral. In A. Rausch, J. Warwas, E. Wuttke & J. Seifried. *Konzepte und Ergebnisse in Forschungs- und Innovationsfeldern der Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 175–191). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Minnameier, G., Heinrichs, K., & Kirschbaum, F. (2016). Sozialkompetenz als Moralkompetenz – Theoretische und empirische Analysen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 112*(4), 636–666.
- Mischel, W. (1968). *Personality and Assessment*. New York, NY: Wiley.
- Mischel, W. (1977). The Interaction of Person and Situation. In D. Magnusson (Hrsg.), *Personality at the Crossroads Current Issues in Interactional Psychology* (S. 333–352). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mischel, W., & Shoda, Y. (1995). A Cognitive-Affective System Theory of Personality: Re-conceptualizing situations, dispositions, dynamics, and invariance in personality structure. *Psychological Review, 102*(2), 246–268.

- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2012). *Mplus User's Guide* (7th Ed.). Los Angeles: Muthén & Muthén.
- Ofenbach, B. (2006). *Geschichte des pädagogischen Berufsethos. Realbedingungen für Lehrerhandeln von der Antike bis zum 21. Jahrhundert*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Oser, F. (1998). *Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Oser, F., Dick, A., & Patry, J.-L. (1992). Responsibility, Effectiveness, and the Domains of Educational Research. In F. Oser, A. Dick & J.-L. Patry (Hrsg.), *Effective and Responsible Teaching: The new synthesis* (S. 3–13). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Patry, J.-L. (2000). Kaktus und Salat – Zur Situationsspezifität in der Erziehung. In J.-L. Patry & F. Riffert (Hrsg.), *Situationsspezifität in pädagogischen Handlungsfeldern* (S. 13–52). Innsbruck: Studien Verlag.
- Reichenbach, R. (1994). Moral, Diskurs und Einigung. Zur Bedeutung von Diskurs und Konsens für das Ethos des Lehrberufs. Bern: Peter Lang.
- Ritter, J. (1972). Ethos. In J. Ritter (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie* (Band II D–F, S. 813–815). Basel: Schwabe & Co.
- Roth, J. K. (1995). Professional Ethics. In J. K. Roth (Hrsg.), *International Encyclopedia of Ethics* (S. 703–706). London: Fitzroy Dearborn Publishers.
- Schelten, A. (2010). *Einführung in die Berufspädagogik* (4. Aufl.). Stuttgart: Franz Steiner.
- Sherman, S. (2004). Responsiveness in Teaching: Responsibility in its most particular sense. *The Education Forum*, 68(2), 115–124.
- Shulman, L. S. (2003). *Learning to Teach: Sharing the wisdom of practice*. Stanford.
- Sloane, P. F. E. (2006). Weiterbildung des betrieblichen Ausbildungspersonals. In D. Euler (Hrsg.), *Facetten des beruflichen Lernens* (S. 449–499). Bern: h. e. p. Verlag.
- Stefanidis, A., & Strogilos, V. (2015). Union Gives Strength: Mainstream and special education teachers' responsibility in inclusive co-taught classrooms. *Educational Studies*, 41(4), 393–413.
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 9(4), 580–597.
- von Hentig, H. (2009). Das Ethos der Erziehung. Was ist in ihr elementar? *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(4), 509–527.
- Whipp, J. (2009). *Developing Teacher Ethos for Culturally Responsive Teaching* (Paper presented at the 13th Biennial Conference for Research on Learning and Instruction EARLI). Amsterdam.
- Youn, M. (2016). Learning More than Expected: The influence of teachers' attitudes on children's learning outcomes. *Early Child Development and Care*, 186(4), 578–595.

Abstract: In this contribution three relevant, but mostly neglected topics within educational research are addressed theoretical-conceptually as well as empirically. These topics are a) the importance of pedagogical ethos, b) the question of its situation-specific articulation as well as c) research on vocational education and training. By means of an empirical study with vocational in-company trainers in the catering industry, the pedagogical ethos is operationalized based on four content- and person-related scenarios. The results indicate, that context influences the trainers' decisions and their reasoning. Moreover, in terms of the content-related scenarios, it was found that challenges experienced by trainers as well as the number of apprentices being supervised influenced pedagogical ethos significantly.

Keywords: Ethos, Professionalism, Responsibility, Situation-Specificity, Scenario

Anschrift der Autorin

Dr. Sarah Forster-Heinzer, Universität Zürich,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Abt. Allgemeine Erziehungswissenschaft,
Freiestrasse 36, 8032 Zürich, Schweiz
E-Mail: sarah.forster-heinzer@ife.uzh.ch