

Dissertation zur Erlangung des Grades eines
Doktors der Wirtschaftswissenschaften (Dr. rer. pol.)
an der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften
der Universität Paderborn

Titel der Dissertation:

**Werte und Werteerziehung –
(K)Ein Thema für Berufskollegs in NRW**

*Identifikation, Analyse und Vergleich Subjektiver Theorien von
Schulleitern, Bildungsgangleitern und Lehrkräften in der
beruflichen Bildung in NRW*

vorgelegt von

Sebastian Rohde, M.Sc.

Am Turnplatz 11

33098 Paderborn

betreut durch

Prof. Dr. Marc Beutner

Paderborn, im April 2019

Identifikation, Analyse und Vergleich Subjektiver Theorien von Schulleitern, Bildungsgangleitern und Lehrkräften in der beruflichen Bildung in NRW.

Inhaltsverzeichnis

1	WERTE IN DER BERUFLICHEN BILDUNG – GEFORDERT UND GEFÖRDERT?	1
2	ZIEL DER ARBEIT	5
3	WERTE IN DER BERUFLICHEN BILDUNG	12
3.1	KONZEPTIONELLE ANNÄHERUNG AN DEN BEGRIFF „WERTE“	12
3.2	WERTEERZIEHUNG	20
3.2.1	<i>Romantische Ansätze</i>	21
3.2.2	<i>Technologische Ansätze</i>	23
3.2.3	<i>Progressive Ansätze</i>	24
3.2.4	<i>Synoptische Gegenüberstellung der Werteerziehungsansätze</i>	26
3.2.5	<i>Stellungnahme zu den vorgestellten Werterziehungsansätzen</i>	28
3.3	ZUSAMMENFÜHRUNG UND KONTEXTUALISIERUNG	30
4	DIALOGISCHE HERMENEUTIK UND SUBJEKTIVE THEORIEN ALS METHODOLOGISCHER ZUGANG	34
4.1	BINNENSTRUKTUR SUBJEKTIVER THEORIEN	38
4.2	BEWERTUNGSKRITERIEN SUBJEKTIVER THEORIEN	45
4.3	FUNKTIONEN VON STRUKTUR-LEGE-VERFAHREN	49
4.4	UNTERSUCHUNGSFELD	51
5	DATENERHEBUNG ODER DATENGENERIERUNG	55
5.1	EXPLIKATION DER REFLEXIONS-INHALTE: DAS QUALITATIVE INTERVIEW (DATENERHEBUNG)	58
5.2	REKONSTRUKTION DER SUBJEKTIV-THEORETISCHEN-STRUKTUREN: AUFBAU DES STRUKTURLEITFADENS (DATENERHEBUNG)	62
5.3	ZUSAMMENFÜHRUNG DER DATENGENERIERUNG	69
6	DATENAUSWERTUNG	70
6.1	EXPLIKATION DER REFLEXIONS-INHALTE: AUSWERTUNG DER INTERVIEWS	70
6.1.1	<i>Strukturieren, Generieren und Definieren</i>	72
6.1.2	<i>Definition und Festlegung der Oberkategorien</i>	73
6.1.3	<i>Identifizierung von Textstellen, in den explizit zu den übergeordneten Auswertungsstrukturen Stellung genommen wird</i>	80
6.2	AUSWERTUNG DER STRUKTURBILDER ODER AUCH REKONSTRUKTION DER SUBJEKTIV- THEORETISCHEN STRUKTUREN	83
6.2.1	<i>Kommunikative Validierung</i>	85
6.2.2	<i>Beschreibung der Strukturen anhand der Relationsbereiche</i>	86
6.2.3	<i>Rekonstruktion der Strukturen anhand der Binnenstruktur Subjektiver Theorien</i>	88
6.2.4	<i>Kritische Stellungnahme und erste Einordnung</i>	89

7	EXPLIKATION DER REFLEXIONS-INHALTE UND BESCHREIBUNG DER	
	SUBJEKTIVEN STRUKTURBILDER	91
7.1	FALL (A)	92
7.1.1	<i>Ergebnisse aus dem Interview.....</i>	92
7.1.2	<i>Kommunikative Validierung Fall (A).....</i>	98
7.1.3	<i>Rekonstruktion der Subjektiven Theorie anhand der vier Relationsbereiche</i>	99
7.1.4	<i>Rekonstruktion der Subjektiven Theorie anhand der Binnenstruktur.....</i>	101
7.1.5	<i>Kritische Stellungnahme und erste Einordnung.....</i>	104
7.2	FALL (B)	107
7.2.1	<i>Ergebnisse aus dem Interview.....</i>	107
7.2.2	<i>Kommunikative Validierung Fall (B).....</i>	113
7.2.3	<i>Rekonstruktion der Subjektiven Theorie anhand der vier Relationsbereiche ...</i>	114
7.2.4	<i>Rekonstruktion der Subjektiven Theorie anhand der Binnenstruktur.....</i>	116
7.2.5	<i>Kritische Stellungnahme und erste Einordnung.....</i>	119
7.3	FALL (C).....	121
7.3.1	<i>Ergebnisse aus dem Interview.....</i>	121
7.3.2	<i>Kommunikative Validierung Fall (C)</i>	128
7.3.3	<i>Rekonstruktion der Subjektiven Theorie anhand der vier Relationsbereiche ...</i>	128
7.3.4	<i>Rekonstruktion der Subjektiven Theorie anhand der Binnenstruktur.....</i>	130
7.3.5	<i>Kritische Stellungnahme und erste Einordnung.....</i>	133
7.4	FALL (D)	135
7.4.1	<i>Ergebnisse aus dem Interview.....</i>	135
7.4.2	<i>Kommunikative Validierung Fall (D).....</i>	139
7.4.3	<i>Rekonstruktion der Subjektiven Theorie anhand der vier Relationsbereiche ...</i>	140
7.4.4	<i>Rekonstruktion der Subjektiven Theorie anhand der Binnenstruktur.....</i>	142
7.4.5	<i>Kritische Stellungnahme und erste Einordnung.....</i>	145
7.5	FALL (E).....	146
7.5.1	<i>Ergebnisse aus dem Interview.....</i>	146
7.5.2	<i>Kommunikative Validierung Fall (E)</i>	151
7.5.3	<i>Rekonstruktion der Subjektiven Theorie anhand der vier Relationsbereiche ...</i>	152
7.5.4	<i>Rekonstruktion der Subjektiven Theorie anhand der Binnenstruktur.....</i>	153
7.5.5	<i>Kritische Stellungnahme und erste Einschätzung</i>	157
7.6	FALL (F).....	159
7.6.1	<i>Ergebnisse aus dem Interview.....</i>	159
7.6.2	<i>Kommunikative Validierung Fall (F)</i>	164
7.6.3	<i>Rekonstruktion der Subjektiven Theorie anhand der vier Relationsbereiche ...</i>	165
7.6.4	<i>Rekonstruktion der Subjektiven Theorie anhand der Binnenstruktur.....</i>	167
7.6.5	<i>Kritische Stellungnahme und erste Einschätzung</i>	170
7.7	FALL (G)	172
7.7.1	<i>Ergebnisse aus dem Interview.....</i>	172
7.7.2	<i>Kommunikative Validierung Fall (G).....</i>	177
7.7.3	<i>Rekonstruktion der Subjektiven Theorie anhand der vier Relationsbereiche ...</i>	177
7.7.4	<i>Rekonstruktion der Subjektiven Theorie anhand der Binnenstruktur.....</i>	179
7.7.5	<i>Kritische Stellungnahme und erste Einschätzung</i>	182
7.8	FALL (H)	184
7.8.1	<i>Ergebnisse aus dem Interview.....</i>	184
7.8.2	<i>Kommunikative Validierung Fall (H).....</i>	191

7.8.3	<i>Rekonstruktion der Subjektiven Theorie anhand der vier Relationsbereiche ...</i>	192
7.8.4	<i>Rekonstruktion der Subjektiven Theorie anhand der Binnenstruktur.....</i>	193
7.8.5	<i>Kritische Stellungnahme und erste Einschätzung</i>	196
7.9	FALL (I).....	199
7.9.1	<i>Ergebnisse aus dem Interview.....</i>	199
7.9.2	<i>Kommunikative Validierung Fall (I).....</i>	204
7.9.3	<i>Rekonstruktion der Subjektiven Theorie anhand der vier Relationsbereiche ...</i>	205
7.9.4	<i>Rekonstruktion der Subjektiven Theorie anhand der Binnenstruktur.....</i>	206
7.9.5	<i>Kritische Stellungnahme und erste Einschätzung</i>	209
7.10	FALL (J).....	211
7.10.1	<i>Ergebnisse aus dem Interview.....</i>	211
7.10.2	<i>Kommunikative Validierung Fall (J).....</i>	216
7.10.3	<i>Rekonstruktion der Subjektiven Theorie anhand der vier Relationsbereiche ...</i>	218
7.10.4	<i>Rekonstruktion der Subjektiven Theorie anhand der Binnenstruktur.....</i>	219
7.10.5	<i>Kritische Stellungnahme und erste Einschätzung</i>	222
7.11	FALL (K)	224
7.11.1	<i>Ergebnisse aus dem Interview.....</i>	224
7.11.2	<i>Kommunikative Validierung Fall (K).....</i>	229
7.11.3	<i>Rekonstruktion der Subjektiven Theorie anhand der vier Relationsbereiche ...</i>	230
7.11.4	<i>Rekonstruktion der Subjektiven Theorie anhand der Binnenstruktur.....</i>	232
7.11.5	<i>Kritische Stellungnahme und erste Einschätzung</i>	235
7.12	FALL (L).....	237
7.12.1	<i>Ergebnisse aus dem Interview.....</i>	237
7.12.2	<i>Kommunikative Validierung Fall (L)</i>	242
7.12.3	<i>Rekonstruktion der Subjektiven Theorie anhand der vier Relationsbereiche ...</i>	243
7.12.4	<i>Rekonstruktion der Subjektiven Theorie anhand der Binnenstruktur.....</i>	245
7.12.5	<i>Kritische Stellungnahme und erste Einschätzung</i>	248
7.13	FALL (M)	250
7.13.1	<i>Ergebnisse aus dem Interview.....</i>	250
7.13.2	<i>Kommunikative Validierung Fall (M).....</i>	255
7.13.3	<i>Rekonstruktion der Subjektiven Theorie anhand der vier Relationsbereiche ...</i>	255
7.13.4	<i>Rekonstruktion der Subjektiven Theorie anhand der Binnenstruktur.....</i>	257
7.13.5	<i>Kritische Stellungnahme und erste Einschätzung</i>	260
8	ZUSAMMENFÜHRUNG DER STRUKTURBILDER.....	263
8.1	VERGLEICH DER REFLEXIONS-INHALTE	267
8.2	VERGLEICH DER SUBJEKTIVEN THEORIEN MIT HILFE DES CMAP TOOLS.....	268
9	REFLEXION DER ARBEIT	279
9.1	REFLEXION UND INHALTLICHE BEWERTUNG DER ERGEBNISSE.....	279
9.2	REFLEXION UND BEWERTUNG DES METHODISCHEN VORGEHENS.....	284
10	DESIDERATE	286
	LITERATUR.....	295
	ANHANG	305

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Aufbau der Arbeit	7
Abbildung 2: Aufbau Datenerhebung und Datenauswertung	9
Abbildung 3: Aufbau Teil IV Ergebnisdarstellung.....	11
Abbildung 4: Einzelwerte nach Schwartz (vgl. Schmidt et al 2008)	15
Abbildung 5: Forschungsmodell Subjektiver Theorien (in Anlehnung an Scheele/ Groeben 2010).....	36
Abbildung 6: Schritte des Verstehensprozesses.....	37
Abbildung 7: Teilaspekte Subjektiver Theorien	39
Abbildung 8: Erklärung, Prognose und Technologie (vgl. Hempel-Oppenheim Schema).....	42
Abbildung 9: Hempel-Oppenheim-Schema	42
Abbildung 10: Bewertungskriterien Subjektiver Theorien.....	45
Abbildung 11: Argumentationsschema nach TOULMIN (1975, 95f.) (vgl. auch GROEBEN 1988, 103)	46
Abbildung 12: Funktionen Struktur-Lege-Verfahren	49
Abbildung 13: Vorgehen der Datenerhebung.....	58
Abbildung 14: Aufbau des Interviews	61
Abbildung 15: Beispiel Struktur-Lege-Technik (Auszug Fall A)	64
Abbildung 16: Schritte Struktur-Lege-Leitfaden	68
Abbildung 17: Datenauswertung.....	70
Abbildung 18: Zusammenführung Relationsbereiche und Binnenstruktur Subjektiver Theorien	84
Abbildung 19: Vorgehen Auswertung Strukturbilder	85
Abbildung 20: Verteilung der genutzten Relationen Fall A.....	87
Abbildung 21: Ausschnitt Strukturbild Fall A.....	88
Abbildung 22: Vorgehen bei der Explikation der Reflexions-Inhalte und Beschreibung der Subjektiven Strukturbilder	91
Abbildung 23: Verteilung der Inhaltskarten Fall (A)	92
Abbildung 24: Inhaltskarten zum Bereich Konstrukte und Definitionen Fall (A)...	94
Abbildung 25: Inhaltskarten aus dem Bereich Strategien und Ziele Fall (A)	96
Abbildung 26: Verteilung der vier Relationsbereich Fall (A)	99
Abbildung 27: Strukturbild Fall (A).....	101

Abbildung 28: Verteilung der Inhaltskarten Fall (B)	107
Abbildung 29: Inhaltskarten aus dem Bereich Ziele und Strategien Fall (B)	109
Abbildung 30: Inhaltskarten zum Bereich Konstruktionen und Definitionen Fall (B)	111
Abbildung 31: Inhaltskarten aus dem Bereich Hypothesen und Erklärungen Fall (B)	112
Abbildung 32: Verteilung der vier Relationsbereiche Fall (B)	114
Abbildung 33: Strukturbild Fall (B)	116
Abbildung 34: Verteilung der Inhaltskarten Fall (C)	122
Abbildung 35: Inhaltskarten aus dem Bereich Ziele und Strategien Fall (C)	123
Abbildung 36: Inhaltskarten aus dem Bereich Hypothesen und Erklärungen Fall (C)	125
Abbildung 37: Inhaltskarten aus dem Bereich Konstrukte und Definitionen Fall (C)	126
Abbildung 38: Inhaltskarten aus dem Bereich Diagnosen und Beispiele Fall (C) ..	128
Abbildung 39: Verteilung der vier Relationsbereiche Fall (C)	129
Abbildung 40: Strukturbild Fall (C)	130
Abbildung 41: Verteilung der Inhaltskarten Fall (D)	135
Abbildung 42: Inhaltskarten aus dem Bereich Ziele und Strategien Fall (D)	136
Abbildung 43: Inhaltskarten aus dem Bereich Hypothesen und Erklärungen Fall (D)	137
Abbildung 44: Verteilung der vier Relationsbereiche Fall (D)	140
Abbildung 45: Strukturbild Fall (D)	142
Abbildung 46: Verteilung der Inhaltskarten Fall (E)	146
Abbildung 47: Inhaltskarten aus dem Bereich Konstrukte und Definitionen Fall (E)	147
Abbildung 48: Inhaltskarten aus dem Bereich Ziele und Strategien Fall (E)	149
Abbildung 49: Inhaltskarten aus dem Bereich Hypothesen und Erklärungen Fall (E)	150
Abbildung 50: Verteilung der vier Relationsbereiche Fall (E)	152
Abbildung 51: Strukturbild Fall (E)	153
Abbildung 52: Verteilung der Inhaltskarten Fall (F)	159
Abbildung 53: Inhaltskarten aus dem Bereich Konstrukte und Definitionen Fall (F)	161

Abbildung 54: Inhaltskarten aus dem Bereich Ziele und Strategien Fall (F)	162
Abbildung 55: Verteilung der vier Relationsbereiche Fall (F)	165
Abbildung 56: Strukturleitfaden Fall (F)	167
Abbildung 57: Verteilung der Inhaltskarten Fall (G)	172
Abbildung 58: Inhaltskarten aus dem Bereich Konstrukte und Definitionen Fall (G)	174
Abbildung 59: Inhaltskarten aus dem Bereich Hypothesen und Erklärungen Fall (G)	175
Abbildung 60: Inhaltskarten aus dem Bereich Ziele und Strategien Fall (G)	176
Abbildung 61: Verteilung der vier Relationsbereiche (G)	178
Abbildung 62: Strukturbild Fall (G)	179
Abbildung 63: Auszug Strukturbild Fall (G)	181
Abbildung 64: Verteilung der Inhaltskarten Fall (H)	185
Abbildung 65: Inhaltskarten aus dem Bereich Ziele und Strategien Fall (H)	186
Abbildung 66: Inhaltskarten aus dem Bereich Konstrukte und Definitionen	188
Abbildung 67: Inhaltskarten aus dem Bereich Hypothesen und Erklärungen Fall (H)	189
Abbildung 68: Verteilung der vier Relationsbereiche Fall (H)	192
Abbildung 69: Strukturbild Fall (H)	193
Abbildung 70: Verteilung Inhaltskarten Fall (I)	199
Abbildung 71: Inhaltskarten aus dem Bereich Ziele und Strategien Fall (I)	200
Abbildung 72: Inhaltskarten aus dem Bereich Konstrukte und Definitionen Fall (I)	202
Abbildung 73: Inhaltskarten aus dem Bereich Hypothesen und Erklärungen Fall (I)	203
Abbildung 74: Verteilung der vier Relationsbereiche Fall (I)	205
Abbildung 75: Strukturbild Fall (I)	206
Abbildung 76: Verteilung Inhaltskarten Fall (J)	211
Abbildung 77: Inhaltskarten aus dem Bereich Konstrukte und Definitionen Fall (J)	213
Abbildung 78: Inhalte aus dem Bereich Ziele und Strategien Fall (J)	214
Abbildung 79: Inhaltskarten aus dem Bereich Hypothesen Erklärungen Fall (J) ..	215
Abbildung 80: Verteilung der vier Relationsbereiche Fall (J)	218

Abbildung 81: Strukturbild Fall (J)	219
Abbildung 82: Verteilung der Inhaltskarten Fall (K)	225
Abbildung 83: Inhaltskarten aus dem Bereich Ziele und Strategien Fall (K)	226
Abbildung 84: Inhaltskarten aus Bereich Konstrukte und Definition Fall (K)	227
Abbildung 85: Verteilung der vier Relationsbereiche Fall (K)	230
Abbildung 86: Strukturbild Fall (K)	232
Abbildung 87: Verteilung der Inhaltskarten Fall (L)	237
Abbildung 88: Inhalte aus dem Bereich Konstrukte und Definitionen Fall (L)	238
Abbildung 89: Inhaltskarten aus dem Bereich Ziele und Strategien	240
Abbildung 90: Verteilung der vier Relationsbereiche Fall (L)	243
Abbildung 91: Strukturbild Fall (L)	245
Abbildung 92: Verteilung der Inhaltskarten Fall (M)	250
Abbildung 93: Inhaltskarten aus dem Bereich Konstrukte und Definitionen Fall (M)	251
Abbildung 94: Inhaltskarten aus dem Bereich Ziele und Strategien Fall (M)	252
Abbildung 95: Inhaltskarten aus dem Bereich Hypothesen und Erklärungen Fall (M)	254
Abbildung 96: Verteilung der vier Relationsbereiche Fall (M)	256
Abbildung 97: Strukturbild Fall (M)	257
Abbildung 98: Reflexive Gesamtschau und Ausblick	263
Abbildung 99: Verteilung der Inhaltskarten	267
Abbildung 100: abgeleitetes Strukturbild aus den gemeinsamen Verbindungen	278
Abbildung 101: Wertekreis (Abbildung nach Schwarz (2001, 522))	281
Abbildung 102: Prozess Leitbildentwicklung	289
Abbildung 103: Vorgehen didaktische Jahresplanung	292
Abbildung 104: Mindestinhalte Dokumentation Lernsituation (Entnommen vom MSW 2017, 14)	293

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Synoptische Gegenüberstellung der Werterziehungsansätze.....	28
Tabelle 2: Teilnehmende Schulen	52
Tabelle 3: Erkenntnis-Objekte	54
Tabelle 4: Ziel-Hierarchie zur Generierung von Technologien für die dialog- konsensuale Erhebung und Rekonstruktion Subjektiver Theorien (SCHEELE / GROEBEN 1988, 29).....	56
Tabelle 5: Die zwei Schritte der Datenerhebung.....	69
Tabelle 6: Vorgehen Inhaltsanalyse.....	71
Tabelle 7: Beispiele beziehungsweise Einzelwerte zur Kategorie Konstrukt und Definition.....	75
Tabelle 8: Zusammenfassung Pro und Contra Argumente Werteeerziehung.....	77
Tabelle 9: Strategien Werterziehungsansätze.....	79
Tabelle 10: Ziele Werterziehungsansätze	80
Tabelle 11: Vorgehen Auswertung Interviews.....	83
Tabelle 12: Beispiele für Subjektive Konstrukte und Definition Fall (A).....	93
Tabelle 13: Beispiele für Ziele und Strategien Fall (A).....	95
Tabelle 14: Inhaltskarten für den Bereich Hypothesen und Erklärungen Fall (A) .	97
Tabelle 15: Inhaltskarten für den Bereich Diagnosen und Beispiele Fall (A)	98
Tabelle 16: Beispiele für Ziele und Strategien Fall (B).....	109
Tabelle 17: Beispiele für Konstruktionen und Definitionen Fall (B)	110
Tabelle 18: Beispiele für Hypothesen und Erklärungen Fall (B).....	112
Tabelle 19: Beispiele für Diagnosen und Beispiele Fall (B)	113
Tabelle 20: Beispiele für Ziele und Strategien Fall (C).....	123
Tabelle 21: Beispiele für Hypothesen und Erklärungen Fall (C).....	124
Tabelle 22: Beispiele für Konstrukte und Definitionen Fall (C)	126
Tabelle 23: Beispiele für Diagnosen und Beispiele Fall (C).....	127
Tabelle 24: Beispiele für Ziele und Strategien Fall (D)	136
Tabelle 25: Beispiele für Hypothesen und Erklärungen Fall (D)	137
Tabelle 26: Beispiele für Konstrukte und Definitionen Fall (D).....	138
Tabelle 27: Beispiele für Diagnosen und Beispiele.....	139
Tabelle 28: Beispiele für Konstrukte und Definitionen Fall (E)	147

Tabelle 29: Beispiele für Ziele und Strategien Fall (E).....	148
Tabelle 30: Beispiele für Hypothesen und Erklärungen Fall (E).....	150
Tabelle 31: Beispiele für Diagnosen und Beispiele Fall (E).....	151
Tabelle 32: Beispiele Konstrukte und Definitionen Fall (F).....	160
Tabelle 33: Beispiele für Ziele und Strategien Fall (F).....	162
Tabelle 34: Beispiele für Hypothesen und Erklärungen Fall (F).....	163
Tabelle 35: Diagnosen und Beispiele Fall (F)	164
Tabelle 36: Beispiele Konstrukte und Definitionen Fall (G)	173
Tabelle 37: Beispiele für Hypothesen und Erklärungen Fall (G).....	174
Tabelle 38: Beispiele für Ziele und Strategien Fall (G).....	175
Tabelle 39: Inhalte aus dem Bereich Diagnosen und Beispiele Fall (G).....	177
Tabelle 40: Beispiele für Ziele und Strategien Fall (H)	186
Tabelle 41: Beispiele Konstrukte und Definitionen Fall (H).....	187
Tabelle 42: Beispiele Hypothesen und Erklärungen Fall (H)	189
Tabelle 43: Beispiele Diagnosen und Beispiele Fall (H)	190
Tabelle 44: Beispiele Ziele und Strategien Fall (I)	200
Tabelle 45: Beispiele Konstrukte und Definitionen Fall (I).....	201
Tabelle 46: Beispiele Hypothesen und Erklärungen Fall (I)	202
Tabelle 47: Inhalte aus dem Bereich Diagnosen und Beispiele Fall (I)	203
Tabelle 48: Beispiele Konstrukte und Definitionen Fall (J).....	212
Tabelle 49: Beispiele Ziele und Strategien Fall (J)	214
Tabelle 50: Beispiele Hypothesen und Erklärungen Fall (J)	215
Tabelle 51: Beispiele Diagnosen und Beispiele Fall (J)	216
Tabelle 52: Beispiele Ziele und Strategien Fall (K).....	226
Tabelle 53: Beispiele Konstrukte und Definitionen Fall (K)	227
Tabelle 54: Beispiele Hypothesen und Erklärungen Fall (K).....	228
Tabelle 55: Inhaltskarten aus dem Bereich Diagnosehypothesen und Beispiele Fall (K).....	229
Tabelle 56: Beispiele Konstrukte und Definitionen Fall (L).....	238
Tabelle 57: Beispiele Ziele und Strategien Fall (L)	239
Tabelle 58: Inhaltskarten aus dem Bereich Diagnosen und Beispiele Fall (L)	241

Tabelle 59: Inhaltskarten aus dem Bereich Hypothesen und Erklärungen Fall (L)	242
Tabelle 60: Beispiele Konstrukte und Definitionen Fall (M)	251
Tabelle 61: Beispiele Ziele und Strategien Fall (M)	252
Tabelle 62: Beispiele Hypothesen und Erklärungen Fall (M)	253
Tabelle 63: Inhaltskarten aus dem Bereich Diagnosehypothesen und Beispiele Fall (M)	255
Tabelle 64: Unterschiede Vergleichsrichtung	270
Tabelle 65: Vergleich Strukturbilder insgesamt	271
Tabelle 66: Auflistung gemeinsam genannter Inhalte	273
Tabelle 67: Häufigkeiten Verteilung Propositionen	274

1 Werte in der beruflichen Bildung – gefordert und gefördert?

Das Thema ‚Werte‘ ist sowohl für Lehrer¹ als auch für Arbeitgeber relevant. Das BUNDESINSTITUT FÜR BERUFLICHE BILDUNG (BiBB) nimmt beispielsweise gleichermaßen die Schulen und Ausbilder in die Verantwortung, Werte zu vermitteln, um ihrem Erziehungsauftrag² gerecht zu werden (vgl. PÜTZ 2004, WEIß 2009). Die Kultusministerkonferenz weist als Ziel die „selbstbestimmte Bindung an Werte“ aus (KMK 2011, 15). Auch Arbeitgeberverbände fordern den „Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule wieder in den Vordergrund“ zu stellen (vgl. BDA 2002, 4). In diesem Zusammenhang weist die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) den Schulen den Auftrag der Wertevermittlung zu. Werte seien wichtig, da Sie Orientierung geben, Maßstäbe schaffen und die Identität stützen (vgl. BDA 2002, 4). Daher sind Werte insbesondere für Jugendliche und junge Erwachsene von Bedeutung, da sie sich in einer Lebensphase befinden, die von Unsicherheiten geprägt ist und in der die Weichen für die Zukunft gestellt werden (vgl. BDA 2002; ROHDE 2013). Werte sind wichtig, weil sie den Schülern als Wegweiser dienen können, identitätsstiftend sind und Stabilität in einer zunehmend unsicheren Lebensphase geben können. Werte sind aber nicht nur identitätsstiftend, sondern sagen auch etwas über den Wertträger, also den Schüler an sich, aus (vgl. BEUTNER/ ROHDE 2012). Kenntnisse über die Werte der Schüler eröffnen einen Zugang zu den Lebenswelten der Jugendlichen und zu dem, was den Schülern wirklich wichtig ist.

Anlass für die Betrachtung von Werten sind auch Thesen über den Werteverfall, der „Ellbogengesellschaft“, der Individualisierung, der Konsumgesellschaft und der Pluralisierung. Wenn es um den Werteverfall geht, werden damit vorwiegend die Jugendlichen angesprochen (vgl. ABELS 2007). In diesem Zusammenhang ist beispielsweise von „Null-Bock-Generation“ die Rede (vgl. REINDERS 2005). Der Begriff Werteverfall wurde insbesondere durch INGLEHART's Werk „The Silent

¹ Ich spreche hier von „Lehrer“, meine aber auch „Lehrerinnen“. Generell werden in der gesamten Arbeit keine Sprachkonstruktionen wie bspw. „SchülerInnen“ oder „Schüler und Schülerinnen“ verwendet, sondern immer bspw. von „Schülerinnen“ oder „Schülern“ gesprochen, benutzt als ein Geschlecht, gemeint sind immer alle drei Geschlechter: weiblich, männlich oder neutral (für Menschen mit binären Geschlechtsmerkmalen).

² Informationen über den Erziehungsauftrag werden beispielsweise von ANDREAS SCHELTEN (2008) erörtert: Traditionelle und neue Bildungsaufgaben der Berufsschule. In: Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen (Hrsg.): Brennpunkte Beruflicher Bildung, Berlin: dbb Verlag 2008. 45 – 57.

Revolution“ (1977) eingeführt.³ In Deutschland hat KLAGES (1984) die Diskussionen um den Werteverfall bzw. Wertewandel geprägt.⁴ KLAGES verweist auf Probleme durch die Pluralisierungstendenzen in Deutschland. Der zunehmend beschleunigte Wertewandel und der Pluralismus haben zur Folge, dass Jugendliche keine festen Orientierungsstrukturen kennen lernen können (KLAGES 1998). Im Gegenteil, die Jugendlichen wachsen in zunehmend pluralisierten Lebenswelten auf, welche „eine Vielfalt an individualisierten und konkurrierenden Werten enthalten“ (REKUS 2008, 7). Entsprechend führt REKUS (2008) weiter fort, dass die pädagogische Aufgabe nicht darin bestehe, die vermeintlich richtigen Werte zu vermitteln, sondern darin bestehen müsse, „Hilfe zum begründeten eigenständigen Werten- und Entscheiden-Lernen“ anzubieten (REKUS 2008, 9). STEIN (2008) dagegen führt aus, dass gerade wegen der Pluralität ein verbindliches Wertsystem wichtig sei, um das soziale Handeln zu normieren. Dieses Wertesystem, so sind sich die meisten Autoren einig, wurde in der Vergangenheit in erster Linie in der Familie vorgelebt und übertragen (vgl. STEIN 2008). Aber auch der Einfluss der Familie hat sich mit der Veränderung der Familienstrukturen verändert (vgl. STEIN 2008). Der Einfluss von Schule und Lehrern, von der Peergroup und den Medien wurden dagegen bisher weniger betrachtet (vgl. STEIN 2008, 11), obwohl gerade diese Einflussfaktoren mit dem Rückgang der Familienerziehung an Bedeutung gewinnen (vgl. REKUS 2008, 8). Auch MASSING (2000) führt aus, dass ein steigender Bedarf an pädagogischer Betreuung festgestellt werden kann und die Vermittlung von Werten fester Bestandteil der amtlichen Vorgaben der Bundesrepublik sei. Entsprechend sind im Grundgesetz und im Schulgesetz Werte, welche die gesellschaftliche Ordnung sichern und im Wesentlichen auf den Menschenrechten fußen, relevant. Dort heißt es, dass Schule einen Bildungs- und Erziehungsauftrag zu verrichten habe. Vornehmstes Ziel der Erziehung ist es „Achtung vor der Würde des Menschen und Bereitschaft zum sozialen Handeln zu wecken“ (vgl. § 2 Abs. 2 SchulG NRW). Im Schulgesetz werden Freiheit und Toleranz besonders hervorgehoben (vgl. § 2 Abs. 2, 6, 7 SchulG NRW).

³ INGLEHART vertritt die Annahme, dass sich Wertepreferenzen von Menschen durch sozio-ökonomische Veränderungen verändern können und vice versa. INGLEHART bezieht sich auf die Überlegungen von MASLOW (2010), die von den Bedürfnissen der Menschen ausgehen beziehungsweise abgeleitet werden. Weiter stellt INGLEHART die Mangelhypothese auf: Je weniger man hat, desto wertvoller erachtet man dies. Diese wird durch die Sozialisationshypothese ergänzt. Diese bezieht sich auf die Bedingungen, die in der Jugendzeit des zu betrachtenden Subjekts vorherrschend gewesen sind.

⁴ Er kritisiert die Arbeiten von INGLEHART besonders, da Wertorientierungen bei INGLEHART eindimensional, zwischen materialistisch und postmaterialistisch, seien. KLAGES greift bei seinen theoretischen Überlegungen nicht auf MASLOWS Konzept zurück. KLAGES versteht unter Werte innere Führungsgrößen des Tuns und Lassens, welche das Verhalten steuern (vgl. KLAGES 1984, 10). Des Weiteren sind Werte situationsübergreifend und Dispositionen, die das Verhalten zwar beeinflussen, aber nicht gänzlich determinieren.

Aber auch die Erziehung zur Mündigkeit, zur Selbstständigkeit und zur Entfaltung der Persönlichkeit werden im Schulgesetz betont (vgl. § 2 Abs. 4 SchulG NRW).⁵

Damit sind zwei grundsätzliche Sichtweisen aufgezeigt. Eine gesellschaftliche und eine individuelle Perspektive. Aus einer eher gesellschaftlichen Perspektive betrachtet, sind Werte deshalb von Bedeutung, weil sie Regeln und Grundsätze für das gemeinschaftliche Leben darstellen. Für die individuelle Perspektive sind Werte bedeutend, weil sie Orientierung bieten und Identität stiften können (vgl. Abels 2007).

Entsprechend haben sich auch unterschiedliche Forschungsrichtungen mit dem Thema beschäftigt. Für die Soziologen ist das Wertekonzept ein gesellschaftliches Phänomen, für die Psychologen hingegen ist es eher ein subjektives Phänomen (vgl. zum Beispiel SCHOLL-SCHAAF 1975, KMIECIAK 1976, SCHLÖDER 1993, HILLMANN 2006). In philosophischen Ansätzen schließlich geht es um die Frage nach dem Sinn bzw. nach dem Erstrebenswerten (vgl. zum Beispiel SCHOLL-SCHAAF 1975, KMIECIAK 1976, SCHLÖDER 1993, HILLMANN 2006).

Diese verschiedenen Sichtweisen führen dazu, dass es kein einheitliches Begriffsverständnis gibt. Gleiches gilt auch in der Erziehungswissenschaft und Wirtschaftspädagogik (vgl. REEMTSMA-THEIS 1998, STANDOP 2005, WILBERS 2015). Werteerziehung wird in der Erziehungswissenschaft und auch Wirtschaftspädagogik oftmals mit moralischer Erziehung, Charakterbildung und Persönlichkeitsbildung gleichgesetzt (vgl. OSER/ ALTHOF 1992; DUBS 1995). Lehrkräfte sind durch diese Vielfalt verunsichert. Hinzu kommt, dass Modelle zur Entwicklung von Werten unter Wissenschaftlern zum Teil umstritten sind. Entsprechend finden die Modelle zur Entwicklung von Werten im Unterricht kaum Anwendung (vgl. DUBS 1995, 339). Werteerziehung wird zwar als Aufgabe von Schule und Unterricht verstanden, gleichzeitig wird Schulen und Lehrkräften nicht zugetraut, Werte zu vermitteln (vgl. DUBS 1995, 339). Eine Studie vom INSTITUT FÜR DEMOSKOPIE ALLENSBACH aus dem Jahre 2011 konnte aufzeigen, dass Lehrer die Vermittlung von Wertevorstellungen und Persönlichkeitsbildung zu ihren zentralen Aufgaben zählen. Gleichzeitig sind die Lehrkräfte jedoch auch sehr skeptisch, inwiefern sie diesem Auftrag gerecht werden können (vgl. IfD 2011).⁶ Nach den Gründen, warum die Lehrer ihrer Meinung nach nur einen geringen Einfluss auf die Vermittlung von Werten haben, wird jedoch nicht gefragt. Ebenso bleibt in der Studie offen, wie Lehrkräfte Werte fördern und im Unterricht verankern. Wesentlicher Erfolgsfaktor für die Förderung von Werten ist, so halten es OSER und

⁵ Der Terminus Werte wird in dieser Arbeit noch weiter erläutert und konkretisiert (vgl. Kapitel 3). An dieser Stelle ist jedoch zunächst darauf hinzuweisen, dass Freiheit, Toleranz, Selbstständigkeit, Mündigkeit usw. häufig als ‚(Einzel-)Werte‘ definiert werden.

⁶ Insbesondere an Hauptschulen, haben Lehrer ihrer Meinung nach nur einen geringen Einfluss auf die Schüler. In dieser Studie wurden ausschließlich Lehrer allgemeinbildender Schulen befragt (vgl. IfD 2011).

ALTHOF (1992) fest, nicht mit welchem Ansatz gearbeitet wird, sondern mit welchem Einsatz und mit welchen Überzeugungen die Lehrkräfte Werte vermitteln, da es die Lehrkräfte sind, die die Ansätze in die pädagogische Realität übertragen.

Zusammenfassend kann somit Folgendes festgestellt werden:

Erstens ist festzuhalten, dass das Verständnis von Werten sehr unterschiedlich ist. Die Bedeutung von ‚Werten‘ ist entsprechend unklar und nicht einheitlich definiert. Werte werden häufig intuitiv verwendet, ohne diese weiter zu klären. Hier ist eine Klärung und Eingrenzung des Terminus ‚Werte‘ von Nöten.

Zweitens ist festzustellen, dass es Aufgabe der Schulen ist, Werte zu vermitteln. Gleichzeitig befürchten Kritiker jedoch Werteerziehung „führe zu Puritanismus, Traditionalismus und Indoktrination“ (DUBS 1995, 339). Untersuchungen darüber, ob und wie Schulleiter, Bildungsgangleiter und Lehrer an Berufskollegs in NRW die Förderung von Werten als Aufgabe wahrnehmen, existieren nicht.

Drittens existieren einige Ansätze zur Vermittlung von Werten. Diese Ansätze unterscheiden sich jedoch erheblich voneinander.⁷ Diese Unterscheidungen sind zum Teil auf unterschiedliche Begriffsverständnisse, Lehr-/ Lernverständnisse und Menschenbilder zurückzuführen. Untersuchungen, wie Werte an Berufskollegs gefördert werden und wie der Einfluss auf Werte wahrgenommen wird, gibt es nicht.

Da auf der einen Seite die Überzeugungen und der Einsatz der Lehrkräfte (vgl. OSER/ ALTHOF 1992) und auf der anderen Seite das Werteverständnis und die Menschenbilder für die Förderung von Werten (vgl. STANDOP 2005) elementar sind, sind die Subjektiven Theorien von Lehrkräften über Werte von besonderem Interesse. Was dabei genau unter Subjektiven Theorien verstanden wird, wird im nächsten Kapitel und in Kapitel 4 näher beleuchtet.

⁷ Obwohl einige Ansätze zur Vermittlung von Werten existieren, scheinen Schulen und Lehrkräfte gleichermaßen verunsichert, inwiefern sie diesen Auftrag gerecht werden können. Diese Verunsicherung kann vermutlich auf die Unbestimmtheit des Begriffs selbst zurückgeführt werden. Des Weiteren sind Werte zwar in den Bildungszielen verankert, es wird jedoch nicht expliziert, inwiefern Werte im Unterricht verankert werden. So wird nicht deutlich, ob Werte in bestimmten Fächern, wie beispielsweise Ethik oder Religionslehre, oder ob Werte fächerübergreifend und integrativ gefördert werden sollen.

2 Ziel der Arbeit

Aufgrund der zuvor aufgeführten Gründe ist der Ausgangspunkt dieser Arbeit die Annahme⁸, dass die Förderung von Werten in Schule unter anderem von den Überzeugungen der Lehrkräfte, Bildungsgangleiter und Schulleiter abhängig ist (vgl. OSER 1992). Dies wird damit begründet, dass Lehrkräfte diejenigen sind, welche die pädagogischen Ansätze im Schulalltag umsetzen. Des Weiteren sind Lehrkräfte für die inhaltliche Konkretisierung und Ausgestaltung der Ordnungsvorgaben zuständig.⁹ Damit liegt die Entscheidung, in welchem Maße Werte im Unterricht berücksichtigt werden, insbesondere¹⁰ bei den Lehrkräften. Untersuchungen darüber, was Lehrkräfte an Berufskollegs unter Werten verstehen, wie sie zu Werten stehen und wie sie gegebenenfalls Werte fördern, existieren zurzeit (für Lehrkräfte an Berufskollegs in NRW) nicht.¹¹

Im Mittelpunkt dieser Studie stehen deshalb die Sichtweisen, genauer die Subjektiven Theorien von Lehrkräften, Bildungsgangleitern und Schulleitern an Berufskollegs in NRW über Werte. Unter Subjektive Theorien wird dabei verstanden, „dass das komplexe, argumentative Denken des Alltagstheoretikers vergleichbare Funktionen erfüllt, wie das Theoretisieren des Wissenschaftlers: nämlich die der Erklärung, Prognose und Veränderung von Welt (Technologie)“ (SCHEELE / GROEBEN 1988, 2).

Ziel ist die Identifizierung, Explizierung und Analyse von Subjektiven Theorien von Schulleitern, Bildungsgangleitern und Lehrkräften an Berufskollegs in NRW über Werte in der beruflichen Bildung.

Es wird in dieser Arbeit also nicht darum gehen zu sagen, was Werte sind, sondern etwas darüber aussagen zu können, was die befragten Lehrkräfte denken, was Werte sind und wie sie diese Werte in Schule fördern.¹² DANN (1992) drückt dies wie folgt aus:

⁸ Hierauf wird später im Teil 3 der Arbeit noch einmal genauer eingegangen.

⁹ Vergleiche hierzu auch HALSTEAD und XIAO (2010), die sich mit Werten und dem „hidden curriculum“ auseinandersetzen.

¹⁰ Es ist darauf hinzuweisen, dass die Entscheidung darüber, ob und welche Werte im Unterricht berücksichtigt werden, nicht alleine bei den Lehrkräften liegt. Entsprechend ist hier darauf zu verweisen, dass auch die Gesellschaft, die Ordnungsgrundlagen, die Schule und Schulleitung, die Eltern und die Schüler selbst einen Einfluss auf die Unterrichtsinhalte haben.

¹¹ MÄGDEFRAU (2008) geht der Frage nach, welche Werte Studierende des Lehramts haben und grenzt diese von Studierenden anderer Fachrichtungen ab.

¹² Diese Einschränkung ist hervorzuheben, da hier die Subjektiven Theorien der befragten Lehrkräfte im Fokus stehen und mit Subjektiven Theorien die Theorien der befragten Subjekte gemeint sind.

„Dabei geht es um die verstehende Beschreibung von Handlungen nicht aus der Perspektive des eines außenstehenden Beobachters, sondern aus der Sicht der handelnden Person, des Akteurs selbst.“ (DANN 1992, 2)

Nach der Identifizierung beziehungsweise Explizierung und Analyse der Subjektiven Theorien der Lehrkräfte¹³ über Werte, findet ein erster Abgleich beziehungsweise eine Zusammenführung der Subjektiven Strukturen statt.

Mit Blick auf das Verständnis von Subjektiven Theorien (vgl. insbesondere Kapitel 4), helfen die folgenden erkenntnisleitenden Fragestellungen dabei, die Subjektiven Theorien der befragten Lehrkräfte zu identifizieren, explizieren und analysieren:

- Was sind Werte und welche Werte sollen an Berufskollegs aus Sicht der befragten Lehrkräfte vermittelt werden?
- Warum ist die Förderung von Werten an Berufskollegs aus Sicht der befragten Lehrkräfte wichtig beziehungsweise nicht wichtig?
- Wie können Werte gefördert beziehungsweise aus Sicht der Lehrkräfte vermittelt werden?
- Wovon ist die Förderung von Werten aus Sicht der Lehrkräfte abhängig?

¹³ Wenn im Folgenden von Lehrkräften gesprochen wird, sind auch die Schulleiter und Bildungsgangleiter mit inbegriffen.

Um diese erkenntnisleitenden Fragen zu beantworten, ist diese Studie wie folgt aufgebaut (siehe Abbildung 1).



Abbildung 1: Aufbau der Arbeit

In einem *ersten Teil* werden der Forschungsgegenstand und das Forschungsfeld skizziert. Das heißt, es wird ein Überblick über Wertansätze, Werterziehungsansätze und Studien über Werte gegeben. Aktuelle Diskussionen um den Terminus Werte in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik werden hier aufgenommen. Des Weiteren erfolgt in diesem Zusammenhang auch eine

Beschreibung des Forschungsfelds und der Erkenntnis-Objekte¹⁴ – Lehrkräfte an Berufskollegs in NRW.

Im *zweiten Teil* wird die methodologische und methodische Ausrichtung erläutert. Da in dieser Arbeit Subjektive Theorien expliziert werden, wird der Fokus auf das Forschungsprogramm Subjektiver Theorien liegen. Die Kernideen des Forschungsprogramms sowie das Vorgehen zur Erhebung Subjektiver Theorien werden in diesem Teil erläutert und auf diese Studie übertragen. Außerdem wird ein Schwerpunkt darauf liegen, die Binnenstruktur Subjektiver Theorien zu erläutern. Diese Binnenstruktur ist im weiteren Verlauf der Arbeit von Bedeutung, da diese grundlegend für die Strukturierung der Auswertung und Ergebnisdarstellung ist. Wesentlicher Bestandteil des Forschungsprogramms Subjektiver Theorien ist die Rekonstruktion der Subjektiv Theoretischen Strukturen. Um diese zu erheben, schlagen SCHEELE/ GROEBEN (1988) ein Strukturlegeverfahren vor. Mit diesem Verfahren werden Strukturbilder entwickelt, welche die Subjektiven Theorien der Erkenntnis-Objekte widerspiegeln. Entsprechend werden hier die Funktionen des Strukturlegeverfahrens erläutert. Dieser Teil leitet zum dritten Teil der Arbeit über und ist grundlegend für eben diesen Teil.

Im *dritten Teil* stehen die Datenerhebung und die Datenauswertung im Fokus. Diese sind jeweils wie folgt aufgebaut. Der Forschungsprozess dieser Studie besteht im Kern aus zwei Schritten. Im ersten Schritt geht es um die Identifizierung und Explikation der Reflexionsinhalte. Das heißt, dass die zentralen Inhalte zur Thematik – Werte in der beruflichen Bildung – expliziert werden. Zur Erhebung dieser Inhalte wird in der Regel ein halbstandardisiertes Interview vorgeschlagen (vgl. SCHEELE/ GROEBEN 1988). In dieser Studie wurden halbstandardisierte Interviews mit 13 Lehrkräften an Berufskollegs in NRW durchgeführt. Entsprechend wird im Kapitel der Datenerhebung auch die Entwicklung und der Aufbau des Interviewleitfadens vorgestellt. Im zweiten Schritt geht es um die Rekonstruktion der Subjektiv Theoretischen Strukturen. Aufbauend auf die jeweiligen Interviews haben die Erkenntnis-Objekte mit Unterstützung des Forschers Strukturbilder entwickelt. Hierfür wurde vom Forscher ein Leitfaden entwickelt. Dieser Leitfaden zur Legung von Strukturen wird in diesem Kapitel vorgestellt. Nachdem die zentralen Elemente zur Datenerhebung erläutert sind, wird Bezug auf die Datenauswertung zu den beiden Schritten genommen. Das heißt, dieser Teil ist wie folgt aufgebaut:

¹⁴ Das *Erkenntnis-Subjekt* ist nach Scheele (1991) der Forscher, das *Erkenntnis-Objekt* ist der Untersuchungspartner, hier also die Lehrkräfte (siehe auch Kapitel 4).

Datenerhebung

I. Explikation der Reflexionsinhalte

II. Rekonstruktion der Subjektiv Theoretischen Strukturen

Datenauswertung

I. Explikation der Reflexionsinhalte

II. Rekonstruktion der Subjektiv Theoretischen Strukturen

Abbildung 2: Aufbau Datenerhebung und Datenauswertung

Im Teil der Datenauswertung wird für die Explikation der Reflexionsinhalte erläutert, wie die Interviews ausgewertet wurden. In dieser Arbeit wird sich dabei im Wesentlichen an das Vorgehen von MAYER (2010) und SCHREIER (2012) orientiert. Ziel dieser ersten Auswertung ist das Identifizieren und Explizieren von relevanten Inhalten zur Thematik. Diese Inhalte werden auf sogenannten Inhaltskarten¹⁵ übertragen, die Grundlage für die Rekonstruktion der Subjektiv Theoretischen Strukturen darstellen. Die Inhaltskarten werden dabei immer spezifisch für das jeweilige Erkenntnis-Objekt entwickelt. Vorgegangen wird dabei deduktiv und induktiv. Deduktiv werden zunächst aus der Binnenstruktur Subjektiver Theorien Kernbereiche entwickelt. Zu diesen Kernbereichen werden jeweils Beispiele aus der Theorie beziehungsweise Literatur über Werte vorgestellt. Diese Beispiele dienen als Hilfestellung für die Auswertung. Induktiv werden dann die Inhalte zu den Kernbereichen identifiziert und expliziert.

Die Kapitel zur Rekonstruktion der Subjektiv Theoretischen Strukturen im Teil der Datenauswertung ist unterteilt in Kommunikative Validierung, in Rekonstruktion anhand der Relationsbereiche, Rekonstruktion anhand der Kernbereiche Subjektiver Theorien und einer ersten kritischen Stellungnahme. Kommunikative Validierung meint dabei die Rückversicherung, dass das Erkenntnis-Objekt richtig verstanden worden ist. Diese Rückversicherung wird in dieser Arbeit vorgenommen, in dem das Erkenntnis-Objekt Stellung zu den explizierten Inhaltskarten nehmen kann und indem es wiederholt gefragt wird, ob das Strukturbild die eigene Sichtweise über Werte widerspiegelt. In den Teilen zur Rekonstruktion der Subjektiven Theorien werden die Strukturbilder vorgestellt. Zum einen werden die Bilder anhand der verwendeten Relationsbereiche¹⁶ und

¹⁵ Das Strukturlegeverfahren unterscheidet zwischen Inhalts- und Relationskarten. Die Inhaltskarten werden in dem zweiten Schritt mit Relationskarten verknüpft. Diese werden später noch einmal genauer definiert beziehungsweise erläutert.

¹⁶ Die Relationsbereiche werden im weiteren Verlauf noch vorgestellt. Dabei handelt es sich um Bereiche aus der Strukturlegetechnik.

zum anderen anhand der Kernbereiche Subjektiver Theorien beschrieben. Auf diese Beschreibung folgt jeweils eine kritische Stellungnahme.

Im *vierten Teil* werden die Ergebnisse vorgestellt, indem die Ergebnisse der einzelnen Erkenntnis-Objekte – der 13 befragten Lehrkräfte – aufgeführt und beschrieben werden. Orientierung für die Beschreibung bietet die im Kapitel zur Datenauswertung vorgestellte Struktur. Das heißt, dass in diesem Teil für jedes Erkenntnis-Objekt die folgenden Ergebnisse beschrieben werden. Erstens wird auf die explizierten Inhalte eingegangen. Das heißt, dass die Inhaltskarten, die aus den jeweiligen Interviews expliziert wurden, aufgeführt werden. Zweitens werden diese Inhalte in den Unterkapiteln zur kommunikativen Validierung mit den tatsächlich verwendeten Inhaltskarten abgeglichen. Sofern das Erkenntnis-Objekt nicht zufrieden oder nicht einverstanden mit dem Strukturbild ist, wird in diesem Unterkapitel dazu Stellung genommen. Sodann wird das Strukturbild zunächst anhand der Relationsbereiche und dann anhand der Kernbereiche Subjektiver Theorien beschrieben. Abschließend erfolgt jeweils eine kritische Stellungnahme, in der jeweils auf die Bewertungskriterien Subjektiver Theorien Bezug genommen wird. Zuletzt erfolgt noch ein Vergleich der Erkenntnis-Objekte. Hierzu werden zum einen die explizierten Inhaltskarten der einzelnen Erkenntnis-Objekte miteinander verglichen als auch die Strukturbilder. Der Teil der Ergebnisdarstellung kann wie folgt graphisch dargestellt werden:

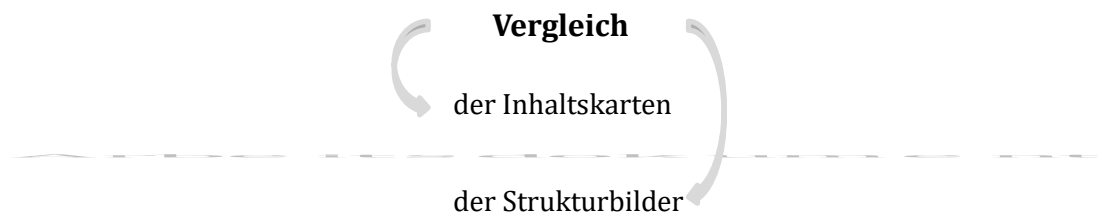
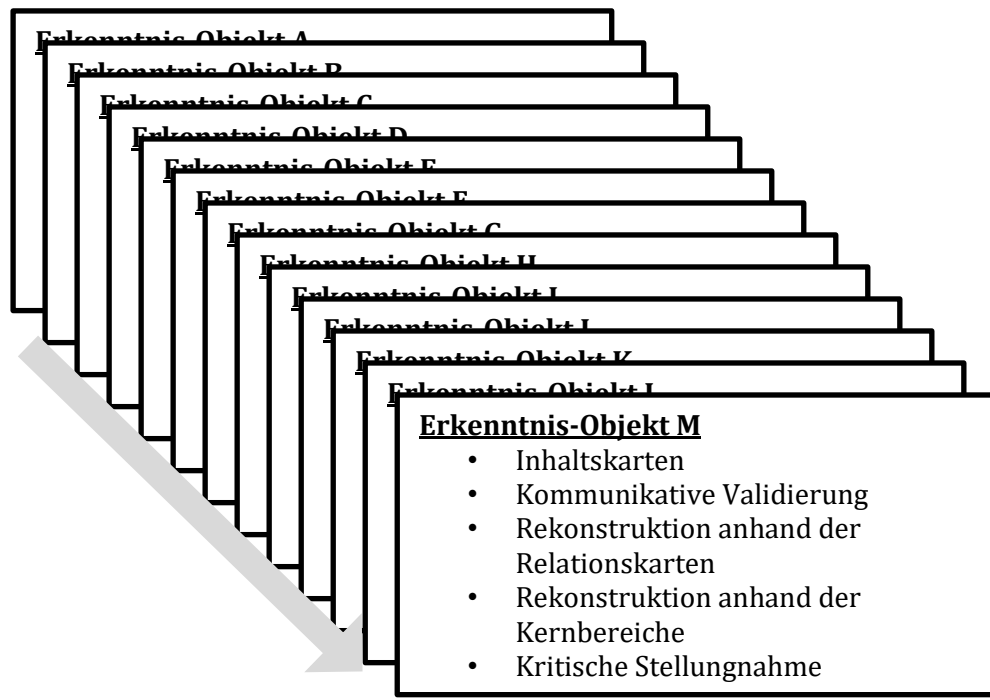


Abbildung 3: Aufbau Teil IV Ergebnisdarstellung

In einem *abschließenden Teil* werden das gesamte Vorgehen sowie die Ergebnisse noch einmal kritische reflektiert. Dabei werden auch die erkenntnisleitenden Fragestellungen noch einmal aufgegriffen. Zudem werden Grenzen und gesehene Forschungsdesiderate beleuchtet. Außerdem wird das gesamte methodologische und methodische Vorgehen reflektiert. Mit einer kritischen Würdigung der Ergebnisse schließt diese Arbeit ab.

3 Werte in der beruflichen Bildung

Wie einleitend bereits erwähnt, handelt es sich bei der Thematik Werte und Förderung von Werten oder Werteerziehung um ein sehr vielschichtiges und komplexes Thema. Dies zeigt sich auch darin, dass Werte sowohl von Philosophen (vgl. zum Beispiel LOTZE (1841); KANT (1785), NIETZSCHE (1886), SCHELER (1980), HARTMANN (1956)) und Sozialwissenschaftlern (vgl. WEBER (1922); DURCKHEIM (1984); PARSONS (1951)) wie auch von Kulturanthroposophen (vgl. KLUCKHOHN (1954)), Psychologen (vgl. SPRANGER (1915); ALLPORT (1959); ROKEACH (1973); SCHWARTZ und BILSKY (1987)) und Pädagogen (vgl. Spranger (1927); Kohlberg (1996), Standop (2005)) betrachtet werden. Diese Vielschichtigkeit ist es auch, die es erschwert, den Begriff Werte zu definieren. Der Terminus „Werte“ wird nicht nur seitens der Wissenschaft sehr unterschiedlich definiert, sondern auch im Alltag zum Teil sehr unterschiedlich verwendet beziehungsweise aufgezeigt.

Daher ist es wichtig zu diskutieren, was unter Werte verstanden wird beziehungsweise was Werte sind. Diese theoretische Differenzierung kann dabei helfen, die unterschiedlichen subjektiven Sichtweisen zu ordnen und zu strukturieren.¹⁷ Die Differenzierung hilft außerdem dabei, die bestehenden Ansätze und Konzepte zur Förderung und Entwicklung von Werten besser nachvollziehen und unterscheiden zu können. Entsprechend erfolgt im *ersten* Unterkapitel eine konzeptionelle Annäherung an den Begriff Werte. In einem *zweiten Schritt* werden Werte aus wirtschaftspädagogischer Sicht betrachtet und erläutert. Im *dritten Schritt* werden Werterziehungsansätze vorgestellt und voneinander abgegrenzt, da es in dieser Arbeit auch um Fördermöglichkeiten von Werten an Berufskollegs geht.

3.1 Konzeptionelle Annäherung an den Begriff „Werte“

In der Literatur existieren zahlreiche Versuche, Werte zu bestimmen (vgl. zum Beispiel SCHOLL-SCHAAF 1975, KMIECIAK 1976, SCHLÖDER 1993, HILLMANN 2006). Da Werte in vielen Disziplinen¹⁸ und unterschiedlichen Gesichtspunkten analysiert wurden, kann eine enorme Spannweite des Begriffs aufgezeigt werden. Dies führt

¹⁷ Eine solche Strukturierung ist für den weiteren Verlauf der Arbeit, insbesondere für die Auswertung der Interviews, hilfreich (siehe Kapitel 6.1).

¹⁸ In der Ökonomie findet sich die Wertediskussion beispielsweise bei den englischen Empiristen rund um Thomas HOBBS, John LOCKE, David HUME und Adam SMITH wieder. Aktuelle Diskussionen über Werte im Bereich der Wirtschaftswissenschaften finden sich insbesondere in der Wirtschaftsethik (vgl. zum Beispiel BRODBECK, K.-H. (2012); SCHNEBEL, E. (2017), uvm.). Zudem findet sich die Auseinandersetzung auch, wenn es um Fragestellungen der Organisationskultur und der Führung geht (vgl. zum Beispiel SCHEIN, E. H. (1985), GÖBEL, E. (2013); NEUBAUER, W. F. (2003), uvm.).

zu einem weiten Interpretationsspielraum, erschwert jedoch auch einen exakten beziehungsweise präzisen Umgang mit dem Begriff. In der Literatur (vgl. zum Beispiel SCHOLL-SCHAAF 1975, KMIĘCIAK 1976, SCHLÖDER 1993, HILLMANN 2006) finden sich zumeist inhaltliche, formale und/ oder funktionale Klassifizierungsversuche. Diese werden hier vorgestellt, da sie bei der Identifizierung relevanter Inhalte nützlich sind (vgl. Kapitel 6.1.2.1).

Die *inhaltlichen* Klassifizierungsversuche unterscheiden sich nach dem Inhalt. KLUCKHOHN unterscheidet zum Beispiel zwischen ästhetischen, moralischen und kognitiven Werten (vgl. KLUCKHOHN 1951, 413). Grundlegend für viele inhaltliche Klassifizierungsversuche sind die Arbeiten von Eduard SPRANGER (1927). Dieser unterscheidet beispielsweise sechs Sinn- und Wertrichtungen voneinander.¹⁹ Die inhaltlichen Klassifizierungsversuche gehen in der Regel davon aus, dass eine begrenzte Menge an Werten besteht (vgl. SPRANGER 1927, MORRIS 1956, ROKEACH (1973), SCHWARTZ (1987)). ROKEACH (1973) nimmt zum Beispiel an, dass nur eine kleine Anzahl an Werten existiert und alle Menschen die gleichen Werte in unterschiedlicher Ausprägung haben (vgl. ROKEACH 1973, 3). Inhaltlich bestimmt er jeweils 18 terminale und 18 instrumentelle Werte eher intuitiv.²⁰ Auch die philosophischen Fragen nach dem Erstrebenswerten können hier zugeordnet werden, sofern diese inhaltlich spezifiziert werden. Entsprechend können als Werte zum Beispiel die Werte der Aufklärung zusammengefasst werden.²¹ Diese inhaltlichen Klassifizierungen unterscheiden sich sowohl inhaltlich als auch in ihrer Anzahl²² zum Teil erheblich voneinander. Im schulischen Kontext werden die inhaltlichen Komponenten dann relevant, wenn es um die Frage geht, welche Werte gefördert werden sollen.

Neben solchen inhaltlichen Klassifizierungsversuchen existieren einige *formale* Klassifizierungsversuche. Hierunter wird auch die Definition von SCHWARTZ und BILSKY (1987) gefasst. SCHWARTZ und BILSKY (1987) greifen den Ansatz von ROKEACH auf, versuchen diesen inhaltlich und strukturell zu gliedern. Dabei beziehen sie sich insbesondere auf die Arbeiten von ALLPORT und VERNON, MASLOW, MORRIS und ROKEACH. Sie machen fünf Merkmale aus, die typisch für Werte sind. *Erstens* sind Werte Konzepte oder Meinungen, vergleichbar mit dem, was ROKEACH als *Beliefs* bezeichnet. *Zweitens* beziehen sich Werte auf wünschenswerte Zielzustände oder

¹⁹ SPRANGER (1927) unterscheidet den theoretischen, ökonomischen, ästhetischen, sozialen, Macht- und religiösen Menschen voneinander.

²⁰ Zur Unterscheidung zwischen terminalen und instrumentellen Werten vergleiche ROKEACH (1976). Terminale Werte sind auf Endzustände bezogen, instrumentelle Werte auf Verhaltensweisen.

²¹ Zu den Werten der Aufklärung zählen: Humanität und Menschenwürde, Toleranz, individuelle Freiheit, Gleichheit, Eigentumssicherung, persönliches Glück, Vervollkommen des Menschen, Fortschrittsoptimismus (vgl. HILLMANN 2003, 20).

²² Während SPRANGER (1927) sechs Werttypen unterscheidet, differenzieren SCHWARTZ et al (2001) zehn Werttypen voneinander.

Verhaltensweisen. Damit beziehen sie sich direkt auf das, was ROKEACH instrumentelle und terminale Ziele genannt hat. Diese Ziele sind *drittens* situationsübergreifend. *Viertens* steuern Werte die Selektion und Bewertung von Verhaltensweisen. *Fünftens* sind Werte nach ihrer relativen Wichtigkeit geordnet. Inhaltlich beziehen SCHWARTZ und BILSKY (1987) Werte immer auf die biologischen Bedürfnisse, auf soziale Motive oder auf institutionelle Anforderungen.

Die *funktionalen* Klassifizierungsversuche unterscheiden die Funktionen von Werten. Beispielsweise kann hier zwischen der Bedeutung von Werten für die Gesellschaft und die Bedeutung von Werten für das Individuum unterschieden werden. SCHOLL-SCHAAF (1975, 115f.) stellt die Orientierungsfunktion, Integrationsfunktion und Adaptionfunktion von Werten beziehungsweise Werthaltungen in den Fokus.²³

Hier sind insbesondere die Arbeiten von ROKEACH (1973, 1976) als auch die Arbeiten von SCHWARTZ und BILSKY (1987 und später) von Bedeutung, da diese eine *inhaltliche* Abgrenzung von Werten vornehmen, die für die Explikation der Reflexionsinhalte von Bedeutung sind (vgl. Kapitel 6.1.2). Zudem geben SCHWARTZ und BILSKY (1987) eine konzeptionelle Definition von Werten mit dem Versuch allgemeingültige Werthaltungen zu definieren. Die Autoren definieren Werte wie folgt:

„[...] values are (a) concepts or beliefs, (b) about desirable end states or behaviors, (c) that transcend specific situations, (d) guide selection or evaluation of behavior and events, and (e) are ordered by relative importance.“ (SCHWARTZ / BILSKY 1987, S.551).

SCHWARTZ und BILSKY beziehen sich mit dem unter (b) genannten wünschenswerten Zielzuständen oder Verhaltensweisen zum einen auf KLUCKHOHN und zum anderen auf ROKEACH, da sie die Unterscheidung Zielzustände – Verhaltensweisen mit terminalen – instrumentalen Zielen gleichsetzen. Um diese Aspekte inhaltlich zu füllen, treffen die Autoren die theoretische Annahme, dass Werte kognitive Repräsentanten dreier menschlicher Ansprüche seien:

„biologically based needs of the organism, social interactional requirements for interpersonal coordination, and social institutional demands for group welfare and survival.“ (SCHWARTZ / BILSKY 1987, S. 551).

Inhaltlich lassen sich Werte somit immer auf die biologischen Bedürfnisse, auf soziale Motive oder auf institutionelle Anforderungen beziehen. SCHWARTZ und BILSKY nennen drei Facetten von Werten:

²³ Werthaltungen werden dabei von Scholl-Schaaf wie folgt von Werten abgegrenzt. „Werthaltungen sind erworbene und zentrale Dispositionen zu Wertungen.“ (SCHOLL-SCHAAF 1975, 65) Wertungen wiederum sind der aktuelle Vollzug von Werten (vgl. SCHOLL-SCHAAF 1975, 62).

- das Ziel (terminal oder instrumentell)
- Interessen (Person oder Gruppe)
- Motivationale Domäne

Die motivationale Domäne wurde von den Autoren weiter spezifiziert, indem aus der Literatur zunächst sieben, später zehn motivationale Domänen abgeleitet wurden (vgl. SCHWARTZ 1992; SCHMIDT et al. 2007). Entsprechend werden von Schwartz zehn Werttypen ausgemacht. Diesen Werttypen ordnet SCHWARTZ jeweils sogenannte Einzelwerte zu (vgl. SCHMIDT et al 2007, 262).

MACHT: Sozialer Status und Prestige, Kontrolle oder Dominanz über Menschen und Ressourcen. (soziale Macht, Autorität, Reichtum, mein öffentliches Ansehen wahren)

LEISTUNG: Persönlicher Erfolg durch die Demonstration von Kompetenz bezüglich sozialer Standards. (erfolgreich, fähig, ehrgeizig, einflussreich)

HEDONISMUS: Vergnügen und sinnliche Belohnungen für einen selbst. (Vergnügen, das Leben genießen)

STIMULATION: Aufregung, Neuheit und Herausforderungen im Leben. (wagemutig, ein abwechslungsreiches Leben, ein aufregendes Leben)

SELBSTBESTIMMUNG: Unabhängiges Denken und Handeln, schöpferisch Tätigsein, erforschen. (Kreativität, Freiheit, unabhängig, neugierig, eigene Ziele auswählen)

UNIVERSALISMUS: Verständnis, Wertschätzung, Toleranz und Schutz des Wohlergehens aller Menschen und der Natur. (tolerant, Weisheit, soziale Gerechtigkeit, Gleichheit, eine Welt in Frieden, eine Welt voll Schönheit, Einheit mit der Natur, die Umwelt schützen)

BENEVOLENZ: Bewahrung und Erhöhung des Wohlergehens der Menschen, zu denen man häufigen Kontakt hat. (hilfsbereit, ehrlich, vergebend, treu, verantwortungsbewusst)

TRADITION: Respekt vor, Verbundenheit mit und Akzeptanz von Gebräuchen und Ideen, die traditionelle Kulturen und Religionen für ihre Mitglieder entwickelt haben. (fromm, meine Stellung im Leben akzeptieren, demütig, Achtung vor der Tradition, gemäßigt)

KONFORMITÄT: Beschränkung von Handlungen, Neigung und Impulsen, die andere beleidigen oder verletzen könnten oder gegen soziale Erwartungen und Normen verstoßen. (Höflichkeit, Gehorsam, Selbstdisziplin, ehrerbietig gegenüber Eltern und älteren Menschen)

SICHERHEIT: Sicherheit, Harmonie und Stabilität der Gesellschaft, von Beziehungen und des Selbst. (familiäre Sicherheit, nationale Sicherheit, soziale Ordnung, sauber, niemandem etwas schuldig bleiben)

Abbildung 4: Einzelwerte nach Schwartz (vgl. Schmidt et al 2008)

Damit ist eine erste Orientierung gegeben, was unter dem Terminus Werte verstanden wird.

In der *Berufs- und Wirtschaftspädagogik* hat sich insbesondere HEID (2006)²⁴ mit Werten auseinandergesetzt. Heid führt aus:

„Werte und Normen sind zunächst einmal Worte. Sätze, in denen die Worte „Wert“ und „Norm“ verwendet werden, können unterscheidbare Strukturen besitzen bzw. Funktionen erfüllen.²⁵ Sie können das mit Werten und Normen Bezeichnete bzw. Gemeinte und Bezweckte (also auch Wertungen bzw. wertende Stellungnahmen) zum Gegenstand nicht-wertender Aussagen (Behauptungen, Beschreibungen, Erklärungen) haben. Wertungen und Normen können aber auch Inhalt selbst wertender oder vorschreibender Sätze sein, also wertende Stellungnahmen oder Gebote versus Verbote ausdrücken.“ (HEID 2006, 33f.)

HEID orientiert sich weiter an der analytischen Philosophie (vgl. HEID 2006). Es geht um Fragen nach dem Guten oder Gesollten, nach Schönheit und Wahrheit sowie nach Gerechtigkeit. Er führt aus, dass das Wissen über „das Gute“ oder „das Gesollte“ meist entweder in Sozialisationsprozessen gelernt oder durch regulative Bedingungen des Denkens und Handelns, worin „das Gute“ oder „das Gesollte“ konkret inhaltlich besteht, erfahren wird (vgl. HEID 2006, 34). Damit ist keineswegs eindeutig und unstrittig geklärt, was „das Gute“ oder „das Gesollte“ ist.

HEID führt weiter aus, dass Wertbegriffe verschiedene Arten des Wertvollseins kennzeichnen und stets eine wertende und eine sachliche Komponente besitzen, wenn sie handlungs- oder orientierungsbedeutsam sind (vgl. HEID 2006, 34f.). Damit

²⁴ Auch REEMTSA-THEIS (1998) hat sich in der Wirtschaftspädagogik mit Werten und Werteerziehung auseinandergesetzt. REEMTSA-THEIS fokussiert moralisches Urteilen und Handeln und führt in diesem Zusammenhang auch einige Werterziehungsansätze auf, die auch in dieser Arbeit zum Teil genannt und erläutert werden.

²⁵ Normen grenzt HEID im weiteren Verlauf wie folgt von Werten ab: „Während Wertungen als (wertende) Stellungnahmen zu Sachverhalten angesehen werden (können), gelten Normen (im ethischen Sinne) als Sollens-Regeln, Forderungen oder Vorschriften, die in verschiedener (sprachlicher) Form (vgl. u. a. KUTSCHERA 1973, S. 11ff.; PRIM/TILMANN 1975, S. 114ff.), aber letztlich niemals ohne (konkrete) Autoren und Adressaten „existieren“ (können). Normen wie Wertungen sind „nicht an eine bestimmte grammatische Satzart gebunden“ (ALBERT 1961, S. 639). „Oft wird der Forderungscharakter einer Norm, die mitunter auch die Form einer Aussage haben kann, aus dem Kontext oder durch die Betonung des Sprechers ... deutlich“ (ZECHA 1984, S. 9). Über den Unterschied und Zusammenhang zwischen Wert und Norm gibt es in der Literatur verschiedene Auffassungen (vgl. z. B. KUTSCHERA 1973, S. 115ff.; HERRMANN 1982, S. 46ff.; ZECHA 1984, S. 9). Normen – so eine von vielen verschiedenen Auffassungen bzw. Entscheidungen – „stellen ... Verbindungen zwischen den Werten und realen Problembereichen her und regeln ... deren Anwendung in der Praxis“ (REBSTOCK 1988, S. 125).

zeigt HEID in Anlehnung an KRAFT (1951)²⁶ auf, dass Werte nicht an sich beobachtbare Objekte sind, sondern immer mit einem wertenden Subjekt einhergehen.

„Werte sind also keine beobachtbaren Objekte, an sich existierende Wesenheiten oder nur Merkmale bewerteter Sachverhalte, sondern Resultate von Stellungnahmen wertender Subjekte zu feststellbaren Objekten.“ (HEID 2006, 35)

Daher lassen sich Werte, nach dieser Auffassung, auch nur durch den Vorgang der Bewertung beobachten. Mit dieser Definition grenzt sich HEID von anderen Sichtweisen bewusst ab, die Werte als ein extrapersonelles existierendes „ideales Sein“ zu billigen (vgl. HEID 2006, 36).

Als wesentliche Funktion weist HEID Werten die Handlungsregulierung zu, da Wertungen als Stellungnahmen zu Sachverhalten verstanden werden und diese Wertungen wiederum auf Werten basieren. Aussagen über Wertungen werden Werturteile genannt. Liegt eine relativ dauerhafte Bereitschaft vor, einem Wert oder einer Norm zu folgen und als Prinzip anzuerkennen, kann nach den Ausführungen von HEID auch von Wertorientierung oder Werthaltung gesprochen werden (vgl. HEID 2006, 37).

Für die berufliche Bildung sind Werte und Normen nach HEID (2006) nun deshalb von Bedeutung, da sie bei „[...] der Auswahl bzw. Bestimmung von Zielen, die für pädagogisches, wie für jedes menschliche Handeln konstitutiv sind, [...]“ (HEID 2006, 37). Für die Auswahl und Bestimmung dieser Ziele sind nun in der beruflichen Bildung unterschiedliche Akteure zuständig. Akteure in diesem Sinne können beispielsweise Lehrer, Ausbilder, Organ des Staates und der Wirtschaft etc. sein.

²⁶ KRAFT (1951) spricht Werten den Absolutheitscharakter ab. KRAFT (1951) geht auf die oben genannten Schwierigkeiten bzw. Extreme ein und versucht sich den Terminus über eine Begriffsbestimmung zu nähern. Im Kern seiner Überlegungen steht dabei die Unterscheidung zwischen Wert und Wertträger. „Was wertvoll ist, hat Wert, ist aber kein Wert, sondern ein Wertträger, ein Gut. Ein Wertträger ist dasjenige, dem Wert zugeschrieben wird“ (KRAFT 1951, 10). Weiter führt Kraft aus: „Werte im eigentlichen Sinn sind etwas, das Wertvollem in gleicher Weise zukommt, das ihm gemeinsam ist, den Kunstwerken die Schönheit, den Mitteln die Nützlichkeit, Gesinnungen die Sittlichkeit usw. Werte im eigentlichen Sinn sind damit allgemeine, begriffliche Gehalte. Wie dem Wertvollen treten die Werte auch den Wertungen gegenüber. Wertungen sind einzelne konkrete Erlebnisse in der Zeit, sind empirische Tatsachen. Die Werte sind etwas, das in den vielfachen Wertungen als dasselbe aufzuweisen ist. Sie sind ihnen gegenüber etwas Einheitliches und etwas Zeitloses. Werte sind „ideelle Bedeutungseinheiten“ – eben als Begriffsgehalte. Diese stellen sich in den Wertbegriffen dar“ (KRAFT 1951, 11). Weiter unterscheidet Kraft Wertarten nach einem Sinn- und einem Sach- bzw. deskriptiven Gehalt. Entsprechend nennt Kraft als große Klassen Wertbegriffe der sittlichen Sphäre, der ästhetischen Sphäre und der Nützlichkeit. Ähnliche Klassen werden auch später noch einmal aufgenommen.

Entsprechend wird auf die Debatten um Qualifikationsanforderungen verwiesen, in denen Wertorientierungen diskutiert werden.

Zusätzlich dazu macht HEID (2006) auch auf die Bedeutung der Werthaltungen der Lerner aufmerksam, da diese für die Gestaltung von Lernprozessen eine zentrale Rolle spielen.

Neben HEID diskutiert SCHELLEN (2010) im Zusammenhang mit Werten den Bildungsauftrag von beruflichen Schulen. Hier hält er insbesondere fest, dass die beruflichen Schulen als Stätte der Erziehung dem Wandel der Werte und Normen in unserer Gesellschaft unterliegen. In diesem Zusammenhang führt SCHELLEN die Bedeutung der Sozial- und Humankompetenz heraus. Ferner hält er fest, dass der Religionsunterricht in der beruflichen Schule Werte und Normen vermittelt, die Orientierung geben (vgl. SCHELLEN 2010).

KOCH (2014) diskutiert Werte in Verbindung mit der Schul- beziehungsweise Personalentwicklung. Werte geben der Schule und den Lehrkräften einen Bezugsrahmen und somit Orientierung (vgl. KOCH 2014). Werte können, so KOCH, in einem Kompetenzrahmen ausgedrückt werden. „In einem Kompetenzrahmen legt eine Schule den kleinsten gemeinsamen Nenner derjenigen Kompetenzen fest, der für alle Mitarbeitenden einer Schule relevant und verbindlich ist“. (KOCH 2014, 2). Hier bezieht sich KOCH auf das Kompetenzmodell von ERPENBECK und HEYSE (2004). ERPENBECK (2003) beschreibt den Zusammenhang von Kultur, Werten und Kompetenzen. Dazu bezieht sich ERPENBECK auf Ansätze von SCHELER²⁷, SPRANGER²⁸

²⁷ Max SCHELER ist gegen einen Wertrelativismus. Für Scheler sind Werte nicht an einem Subjekt oder Objekt gebunden und setzen diese auch nicht voraus. Vielmehr sind Werte Tatsachen (vgl. SCHELER 1980, 195). Ähnlich wie bei LOTZE besitzen Werte eine eigene Existenz, ein eigenes Reich, das Reich der Werte. Nach SCHELER ergibt sich die Qualität der Werte aus Wertmodalitäten. Modalitäten bestehen aus einem Sachwert, einem Funktionswert und einem Zustandswert (vgl. HILLMANN 2003, 28). Die erste Wertmodalität ist das Angenehme und Unangenehme (Sachwert), welches sich im sinnhaften Fühlen zeigt (Funktionswert) und durch Schmerz oder Lust Ausdruck gewinnt (Zustandswert). Als zweite Wertmodalität weist er Werte des vitalen Fühlens aus. Als dritte Wertmodalität erläutert SCHELER die geistigen Werte. Als vierte und höchste Wertmodalität grenzt SCHELER die Werte des Heiligen und Unheiligen ab. Werte liegen nicht im Verstand des Menschen, sondern im Gefühlsleben (vgl. HILLMANN 2003, 30). Das heißt, dass SCHELER „die sittliche Erkenntnis im Emotionalen fundiert“ (SCHOLL-SCHAFF 1974, 25). Obwohl auch Tiere und die gesamte Natur Werte besitzen, ist der Mensch höchster „Wertträger“ und „werthöchstes“ Wesen. Somit bleibt auch der Wert der Person, „der Wert der Werte“ (vgl. HILLMANN 2003, 30).

²⁸ SPRANGER macht sechs Lebensformen und Wertrichtungen aus. Als Typen können die Theoretischen (Wahrheit), die Ästhetischen (Schönheit), die Ökonomischen (Nutzen), die Politischen (Macht), die Sozialen (Liebe) und die Religiösen (Religion) unterschieden werden. Werte haben nach SPRANGER einen teleologischen Charakter, sind aber gleichzeitig in geschichtlichen und gesellschaftlichen Geistesakten verflochten. Aus diesen Überlegungen entwickelt er die verschiedenen

und KLAGES²⁹ und bezieht diese Grundwerte und Grundkompetenzen mit ein. Auch SLOANE (2007) hat sich insbesondere im Zusammenhang mit dem Kompetenzmodell mit Werten im weiteren Sinne auseinandergesetzt, indem er im Kategorialen Kompetenzmodell die Kategorie ethische³⁰ Kompetenz aufführt. Zusammen mit GERHOLZ konkretisiert SLOANE die Kategorie ethische Kompetenz vor dem Hintergrund einer wirtschaftswissenschaftlichen Hochschulbildung (vgl. GERHOLZ/ SLOANE 2010). Entsprechend führen sie auf: „Das Subjekt muss vor dem Hintergrund der Situation auf seine ethischen Kompetenzen – als Teilbereich einer Handlungskompetenz – reflektieren und analysieren, vor welchen Werthaltungen, motivationalen Orientierungen und wirtschaftlichen Anforderungen es handeln möchte, um die Situation zu bewältigen“ (GERHOLZ/ SLOANE 2010, 109). Was die Autoren konkret unter Werthaltungen verstehen, bleibt hier zunächst offen. Auch KREMER (2007, 2013) greift im Zusammenhang mit dem Kompetenzmodell das Wissensformat „Verantwortungswissen“ auf, zu dem er ethisches Wissen zuordnet (vgl. KREMER 2013). Auch hier werden Wertevorstellungen aufgeführt jedoch nicht weiter konkretisiert (vgl. KREMER 2013, 43). Auch in den Diskussionen um die Termini Schlüsselqualifikationen und Ausbildungsreife fließen Werte mit ein (vgl. HEINRICHS 1997, GILFERT 2013).

REEMTSMA-THEIS (1998) setzt sich ebenfalls in der Wirtschaftspädagogik mit Werten auseinander, indem Sie die Moralerziehung als wirtschaftspädagogische Fragestellung diskutiert. In diesem Zusammenhang stellt REEMTSMA-THEIS unter anderem auch Werterziehungsansätze vor. Erkenntnisleitende Fragestellung ihrer Arbeit ist, „Was hat die Wirtschaftspädagogik mit Moralerziehung zu tun?“ (REEMTSMA-THEIS 1998, 2). REEMTSMA-THEIS grenzt Werte jedoch nicht als Terminus selbst von Moral ab. Vielmehr wird die Nähe zu Moralerziehung deutlich, da Werte insbesondere in den Kapiteln über Moralerziehung erläutert werden. Entsprechend werden von REEMTSMA-THEIS beispielsweise die Ziele und Methoden der Wertübermittlung und der Wertklärung erläutert.

Auch WILBERS (2015) diskutiert in seinem Lehrbuch Werte im Zusammenhang mit der Moralerziehung und verweist auf unterschiedliche Positionen zur Moral in der Schule. Auf diese Positionen wird im Kapitel 3.2 weiter eingegangen. Entsprechend finden sich zu den einzelnen Ansätzen, die im Folgenden erläutert werden, zum Teil

Sinnrichtungen. Die Grundtypen, die SPRANGER entwickelt hat, sind Grundlage vieler Ansätzen, da sie eine gute Ausgangsbasis für eine Operationalisierung und inhaltliche Zuordnung bieten.

²⁹ KLAGES versteht unter Werten innere Führungsgrößen des Tuns und Lassens, welche das Verhalten steuern (vgl. KLAGES 1984, 10). Auf die Überlegungen von KLAGES bauen die Shell Jugendstudien auf, die den Zeitgeist und die Wertorientierungen von Jugendlichen zwischen 12 und 25 Jahren erheben.

³⁰ Werte werden in der philosophischen Ethik diskutiert, wenn es um eine „vernunftgemäße Begründung menschlichen Verhaltens“ (SCHOLL-SCHARF 1974, 11), nach dem Streben nach etwas Höherem, geht.

Beispiele, wie die Ansätze in der Praxis umgesetzt werden (vgl. LÜDECKE-PLUMER 2007).

ROHDE und BEUTNER haben sich insbesondere im Kontext der Berufsorientierung, Gewaltprävention und im Rahmen eines europäischen Projektes mit Werten auseinandergesetzt (vgl. Beutner/ Rohde 2014 und Rohde/ Beutner 2013). Im Rahmen des europäischen Projektes wurden sowohl terminologische als auch didaktische Fragestellungen diskutiert (vgl. <http://evive.eduproject.eu/>).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Werte in unterschiedlichen Kontexten und Diskussionen in der Wirtschaftspädagogik aufgenommen werden. Zumeist wird der Terminus Wert oder Werte jedoch intuitiv verwendet, das heißt nicht weiter konkretisiert.³¹ Dies zeigt sich auch im folgenden Kapitel, in dem nun einige Konzepte zur Werteerziehung vorgestellt werden.

3.2 Werteerziehung

Die Förderung von Werten oder Werteerziehung hängt eng mit dem Konstrukt „Werte“ zusammen. Da dieses aber ein weites Verständnissfeld aufweist, ist es auch nicht verwunderlich, dass unterschiedliche Ansätze zur Förderung von Werten existieren. Diese Ansätze unterscheiden sich zum Teil erheblich voneinander und sollen in diesem Kapitel kurz vorgestellt werden.

SUPERKA et al (1976) haben Ansätze und Materialien zur Förderung von Werten erforscht und gegenübergestellt, die auch heute noch im Wesentlichen aufgegriffen werden. Die Autoren haben 1976 fünf Ansätze ausgemacht und voneinander abgegrenzt (*Inculcation*³², *Moral Development*³³, *Analysis*³⁴, *Clarification*³⁵ und *Action Learning*³⁶). Aktuelle Abgrenzungen greifen diese Ansätze wiederum auf. Zurzeit

³¹ Für diese Arbeit bedeutet das, dass zunächst immer geklärt werden muss, was genau unter Werten verstanden wird. Denn wie soll etwas gefördert werden, von dem man nicht weiß, was es genau ist.

³² SUPERKA et al (1976) beschreiben diesen Ansatz wie folgt: „The purpose of the inculcation approach is to instill or internalize certain values that are ,considered desirable.“ (SUPERKA et al 1976, 7). Dieser Ansatz kann hier insbesondere der Value Education und auch den technologischen Ansätzen zugeordnet werden.

³³ Unter „Moral Development“ werden Ansätze zusammengefasst, die auf die moralische Urteilsfähigkeit von Studierenden und Schülern zielen. Bekanntester Ansatz ist die moralische Urteilskompetenz nach Kohlberg.

³⁴ „The purpose of the analysis approach is to help students use logical thinking' and scientific investigation procedures in dealing with value issues.“ (SUPERKA et al 1976, 55). Analysis können den technologischen Ansätzen zugeordnet werden.

³⁵ In diesen Ansätzen geht es darum, die Lernenden dabei zu unterstützen Entscheidungen zu treffen und diese zu vertreten. Es geht um eine Bewusstmachung eigener Werte. Clarification wird an späterer Stelle unter den romantischen Ansätzen weitergeführt.

³⁶ „The distinguishing characteristic of the action learning-approach is that it provides specific opportunities for learners to act on their values.“ SUPERKA et al

wird meist zwischen *Value Education*, *Critical Thinking* und *Moral Development* differenziert (vgl. HALSTEAD/ TAYLOR 1996). Value Education zielt in erster Linie auf den Transfer von Werten. Es geht darum (explizite und meist bestehende) Werte zu vermitteln. Critical Thinking zielt dagegen auf die Reflektion von Werten. Das heißt, hier geht es um die Analyse und den Vergleich unterschiedlicher Meinungen und Handlungen sowie unterschiedlicher Werte. Moral Development zielt auf eine kognitive Entwicklung. Es geht darum zu lernen, Werte kritisch zu reflektieren. HALSTEAD/ TAYLOR (2000) geben zudem eine Übersicht über die englischsprachige Literatur zum Thema „Entwicklung von Werten in der Schule“. Die Autoren unterteilen die Ansätze auf curricularer Ebene, von Ansätzen auf Ebene der Schulentwicklung und Ansätzen auf Ebene des Unterrichtens. Dabei gehen die Autoren insbesondere auf britische Besonderheiten ein.

In Deutschland werden in der Regel drei Richtungen voneinander abgegrenzt werden. Im Wesentlichen die folgenden drei Richtungen³⁷ unterschieden:

- Romantische Ansätze, z.B. Wertklärung nach RATH et al
- Technologische Ansätze; z.B. Wertvermittlung / Wertübermittlung
- Progressive Ansätze; z.B. Entwicklung moralischer Urteilskompetenz

Eine detaillierte Betrachtung aller Konzepte kann hier nicht geleistet werden.³⁸ Im Fokus dieser Abgrenzung stehen dabei zum einen die Ziele der Ansätze sowie die Wege und Vorschläge, wie diese Ziele erreicht werden sollen. Begonnen wird mit den romantischen Ansätzen. Im Anschluss daran werden Ziele und Strategien der technologischen und abschließend die der progressiven Ansätze aufgezeigt.

3.2.1 Romantische Ansätze

Vertreter des *romantischen Ansatzes*³⁹ gehen davon aus, dass sich die Jugendlichen weitgehend selbstständig entwickeln. Aufgabe der Erzieher ist es, das Lernen zu erleichtern, indem günstige Entwicklungsbedingungen bereitgestellt werden. Der romantische Ansatz geht von einem Menschenbild aus, in dem Werte⁴⁰, das Gute

1976, 177). Dieser Ansatz kann sowohl zu den romantischen als auch zu den entwicklungsorientierten Ansätzen zugeordnet werden.

³⁷ Neben diesen existieren zum Teil noch weitere Ansätze (vgl. dazu zum Beispiel OSER / ALTHOF 2001; STANDOP 2005; REEMTSMA-THEIS 1998).

³⁸ Werterziehungsansätze in der deutschen Literatur finden sich in unterschiedlichen Werken, wie zum Beispiel OSER / ALTHOF (2001) oder REEMTSMA-THEIS (1998) und können dort nachgelesen werden. Hier werden die Ansätze aus der deutschen Literatur aufgegriffen.

³⁹ Beispielsweis kann hier der Wertklärungsansatz nach RATHS et al (1976) aufgeführt werden.

⁴⁰ Hier liegt ein sophistisches Werteverständnis, also ein relatives Werteverständnis, zugrunde. Die Sophisten sagten „Der Mensch ist Maß aller Dinge“ (Protagoras). An diesem Beispiel wird deutlich, dass das, was wertvoll ist, vom Einzelnen abhängt. Das bedeutet, dass es für die Sophisten nichts Höheres gibt als die freie Selbstentfaltung und damit das Durchsetzen der eigenen Interessen.

und die Potentiale angeboren sind. Erziehen bedeutet, günstige Bedingungen zu schaffen, um diese Werte und Potenziale entfalten zu können. Es müssen Rahmenbedingungen geschaffen werden, in denen die Jugendlichen zu sich selbst finden. Das höchste Gut leitet sich somit immer aus dem Individuum ab. Das Werteverständnis ist folglich relativ, denn Werte werden immer vom Individuum her bestimmt. Das birgt die Gefahr, dass nur das als Wert anerkannt wird, was vom Individuum als gut empfunden wird, ganz unabhängig davon, was das für den Anderen oder für die Gesellschaft für eine Bedeutung hat. Gleichzeitig aber betonen die romantischen Ansätze die Achtung vor Freiheit und die Rechte der Kinder (vgl. OSER / ALTHOF 2001). Es geht darum, „[...] sich der eigenen Werte besser bewußt zu werden und auf diese Weise die eigene Persönlichkeit weiterzuentwickeln“ (OSER / ALTHOF 2001, 92) und nicht darum, gemeinsame gesellschaftliche Werte vorzuschreiben. Entsprechend kritisieren OSER und ALTHOF (2001, 94), dass in romantischen Ansätzen nicht zwischen sozialen, moralischen und ästhetischen und auf die Wahrheit ausgerichteten Werten unterschieden wird.⁴¹ An dieser Stelle wird deutlich, wie wichtig es ist, Werte klar zu definieren und von Moral abzugrenzen. Denn der zweite Kritikpunkt von OSER und ALTHOF (2001), dass es nicht um eine Auseinandersetzung über die moralische Richtigkeit und Legitimität von Werten und Handlungen ginge, ist nur dann folgerichtig, wenn ein anderes Werteverständnis und Menschenbild zugrunde liegt. Der romantische Ansatz geht davon aus, dass das Gute im Menschen ist und alles Schlechte erst durch die Gesellschaft und durch äußere Zwänge an den Menschen herantritt. Dies müsste schließlich bedeuten, dass keine *schlechten* Werte aus dem Menschen heraus entstehen. Nun sind äußere Einflüsse jedoch nicht abzuschalten, das heißt, es können auch *schlechte* Werte entstehen. Als Beispiel führen die Autoren die Ellenbogengesellschaft an, in denen für persönlichen Erfolg über Leichen gegangen wird. „Konkurrenzfähigkeit wird zum Wert, weil die Welt sie - angeblich - verlangt“ (OSER / ALTHOF 2001, 94). Dieses Beispiel ist problematisch da es einen äußeren Zwang darstellt, durch den der Selbstfindungsprozess eher verhindert als gefördert wird. Da sich jedoch niemand vor äußeren Einflüssen schützen kann, ist die Gefahr groß, dass das Gute im Kind verdrängt wird und Werte entstehen, die moralischen Fragen nicht standhalten (siehe oben genanntes Beispiel). Die romantischen Ansätze verdeutlichen, wie wichtig es ist, Kindern und Jugendlichen ihre Freiräume zu lassen und ihre Andersartigkeit zu respektieren und ihre Potenziale und Begabungen zu fördern und bei ihren natürlichen Reifungsprozessen zu unterstützen. Das Problem dieses Ansatzes ist, dass *der Mensch Maß aller Dinge* ist, deshalb wird an dieser Stelle auch von relativistischen Ansätzen gesprochen.

Kritiker sprechen in solchen Fällen von Werterelativismus, da Werte allein von der Sichtweise des Einzelnen abhängen.

⁴¹ Gleichzeitig sei aber gesagt, dass bei anderen (folgenden) Ansätzen unter Werteerziehung eine Erziehung zur Moral verstanden wird und somit Erziehung zur Moral gleichgesetzt wird mit Werteerziehung.

Methodische Hinweise sowie Unterrichtsmaterialien zur Umsetzung eines romantischen Ansatzes finden sich beispielsweise in den Ausführungen von RATHS es al. (1976) zum Wertklärungsansatz.

3.2.2 Technologische Ansätze

Im Gegensatz dazu vertreten die Verfechter eines *technologischen Ansatzes* die Meinung, dass Werte⁴² im Kind verankert werden müssen. Entsprechend ist die Überlieferung und das Aufoktroyieren von bewährten Werten Aufgabe der Erzieher. Erziehen bedeutet, bestehende Werte und Tugenden weiterzugeben. Im Gegensatz zu den romantischen Ansätzen geht es den Vertretern eines technologischen Ansatzes darum, den Menschen, der als leeres Gefäß oder Blatt verstanden wird, aktiv zu formen. Erziehung ist dann erfolgreich, wenn die Jugendlichen die Werte der Erzieher beziehungsweise die angestrebten Werte übernommen haben. Es geht darum, gesellschaftliche Werte im Jugendlichen zu verankern. Die Jugendlichen verinnerlichen somit bestimmte, von der Gesellschaft abhängige, Werte. Diese Werte werden in Gesetzen, Verordnungen und / oder Curricular festgehalten. Die Gefahr des technologischen Ansatzes besteht darin, dass die Jugend zwar bestimmte Werte verinnerlicht und erlernt, diese Werte jedoch nicht hinterfragt werden. Die Frage danach, welche Werte erlernt werden müssen und warum genau diese Werte relevant und wichtig sind, wird nicht gestellt. Es besteht die Gefahr des blinden Konformismus, Werte also nicht verinnerlicht und verstanden, sondern nur kopiert und vorgetäuscht werden. Die Gefahr, die diese Ansätze in sich bergen ist, dass zwar wichtige Werte wie Fleiß und Ordnungsliebe vermittelt werden, dass aber vergessen wird, dass diese Werte sowohl zum Guten als auch zum Schlechten eingesetzt werden können. RAWLS (2002) schreibt dazu über KANT:

„Talente des Geistes, Eigenschaften des Temperaments und Glücksgaben können größte Übel sein, wenn der Wille, der sich ihrer bedient, kein guter Wille ist. Sogar die sekundär Tugenden, wie man sie vielleicht nennen darf – Mut und Selbstbeherrschung, Entschlossenheit und nüchterne Überlegung – haben nur unter der Bedingung Wert, daß sie den Willen beim Streben nach allgemeinen Zwecken unterstützen.“ (RAWLS 2002, 215).

In den technologischen Ansätzen geht es, wie bereits erwähnt, nicht um die Hinterfragung der Werte oder um ihre Begründung, sondern darum, diese Werte möglichst verhaltenswirksam zu internalisieren. Dann ist auch die Gefahr der Indoktrination sehr groß, weshalb die technologischen Ansätze häufig kritisiert werden. Schließlich werden individuelle Entwicklungsmöglichkeiten der Jugendlichen vernachlässigt, da nur die Werte gefördert werden, die vom Erzieher erwünscht sind. Dieser Ansatz würde zu einer Stagnation führen, denn es wird nur

⁴² Hier liegt ein absolutes Werteverständnis zugrunde. Das, was die Erzieher für wertvoll erachten, ist auch von Wert.

die Übernahme, nicht aber die Hinterfragung und Weiterentwicklung bestehender Werte gefördert.

Methodische Hinweise zur Umsetzung eines technologischen Ansatzes finden sich zum Beispiel bei BREZINKA (1993) und bei REEMTSMA-THEIS (1998). REEMTSMA-THEIS (1998) führt aus, dass diese Ansätze typischerweise mit Instruktionen arbeiten sowie mit „behavioristisch orientierten Formen der Verhaltensmodifikationen, bei denen über Belohnung des Vorbildverhaltens der Erzieher, das zur Nachahmung anregen soll“ (REEMTSMA-THEIS 1998, 191) gearbeitet werden soll.

3.2.3 Progressive Ansätze

Vertreter eines *progressiven Ansatzes* sind der Meinung, dass die Jugendlichen Werte durch die aktive Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt entwickeln. Erzieher müssen wiederum solche Bedingungen schaffen, die eine solche Auseinandersetzung ermöglichen (vgl. OSER/ALTHOF 2001, 13). Hier geht es nicht um die Übernahme oder Entwicklung von Werten, sondern um den „Aufbau moralischer Urteilsfähigkeit“ (STANDOP 2005, S. 78). Der bekannteste Ansatz ist KOHLBERGS moralische Urteilskompetenz. Ziel des Ansatzes ist nicht Werte zu fördern, sondern die nächste Moralstufe zu erreichen. KOHLBERG hat aufbauend auf PIAGET's Überlegungen sechs Moralstufen entwickelt.

Den Prozess der Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit beschreibt KOHLBERG in drei Schritten. Erstens erläutert er, wie eine Zuordnung zu einer Moralstufe getroffen werden kann. Das heißt er stellt Methoden vor, die eine Identifizierung der aktuellen Stufe ermöglichen. Zweitens geht er auf Theorien des Moralerwerbs ein und drittens grenzt er diese dann von Ansätzen ab, die Moralentwicklung als soziales Lernen begreifen (vgl. KOHLBERG 1996, 123).

Die Identifizierung der Stufen ist wichtig, um die moralische Urteilsfähigkeit zu fördern. Deshalb müssen die Stufen genau voneinander abgegrenzt werden. KOHLBERG hält fest, dass die Stufen nur in der Reihenfolge eins bis sechs durchlaufen werden können. Es ist nicht möglich eine Stufe zu überspringen. Gleichzeitig zieht er Parallelen zu den kognitiven Entwicklungen nach PIAGET und vergleicht dessen Hauptphasen, intuitives, konkret-operatorisches und formal-operatorisches Denken mit seinen Entwicklungsniveaus (vgl. KOHLBERG 1996, 124). „Die logische Entwicklung ist eine notwendige Bedingung für Moralentwicklung, sie ist aber keine hinreichende Voraussetzung“ (KOHLBERG 1996, 124 f.). Erster Schritt zur Identifizierung der Stufe ist somit die Betrachtung der logischen Entwicklung.

Als zweiten Schritt zeigt KOHLBERG auf, dass die Definition einer Moralstufe immer auch eine Beschreibung der Rollenübernahme enthält. Kohlberg hält dazu fest:

„Sie erfassen das Niveau, auf dem die Person andere Menschen wahrnimmt, ihre Gedanken und Gefühle interpretiert und ihre Rolle bzw. Stellung in der Gesellschaft versteht.“ (KOHLBERG 1996, 125).

Die Reihenfolge zwischen logischer Entwicklung und der Rollenübernahme ist dabei nicht zufällig. Im Gegenteil, KOHLBERG führt auf, dass die Entwicklung zum moralischen Urteil immer eine Bewegung von der Logik zur sozialen Wahrnehmung voranstellt.

Der abschließende Schritt ist das moralische Verhalten. Moralisches Verhalten setzt voraus, dass man die moralischen Prinzipien, nach denen man handelt, auch versteht. Das Verhalten in einer Situation aber wird durch eine Vielzahl unterschiedlicher Faktoren beeinflusst. Die Moralstufe erlaubt zwar Verhalten gut vorherzusagen, bestimmen lässt sie sich jedoch nur aufgrund des moralischen Urteils.

Um die Moralstufe zu identifizieren, ist nun eine genaue theoretische Beschreibung der Stufen wichtig. KOHLBERG beschreibt die Stufen zum einen nach dem Inhalt, nach dem, was rechtens ist und nach den Gründen, das Rechte zu tun und nach der sozialen Perspektive der Stufe (vgl. KOHLBERG 1996, 128 ff.). Zur Messung der Entwicklung schlägt KOHLBERG das Issue Scoring vor. Demnach geht es vorwiegend nicht darum, *wie* etwas bewertet wird, sondern *was* bewertet wird. Die Stufen sind für die Entwicklung der Moralität wichtig, da sie bestimmte Implikationen mit sich bringen. Deshalb wird sich zunächst an kognitive Entwicklungstheorien orientiert. Diesen wiederum sind gemein, dass Moralität auf einer motivationalen Basis beruht (vgl. KOHLBERG 1996, 162) und immer einen Bezug zu anderen Menschen aufweist. KOHLBERG hält weiter fest, dass Moralstufen „durch Strukturen der Interaktion zwischen dem Selbst und anderen“ definiert werden (KOHLBERG 1996, 162). Von diesen Annahmen grenzt er jene Theorien des sozialen Lernens ab. Moralentwicklung ist nach KOHLBERG immer von einer kognitiv-strukturellen und einer sozialen Stimulierung abhängig.

„Das jeweilige Niveau der Rollenübernahme ist somit eine Brücke zwischen den logischen bzw. kognitiven und den moralischen Urteilsfähigkeiten; es ist das Niveau der sozialen Kognition.“ (KOHLBERG 1996, 166).

Zusätzlich zu den Gelegenheiten der Rollenübernahme und des Niveaus der Moral sind kognitiv-moralische Konflikte für die Entwicklung von zentraler Bedeutung.

„Erfahrungen von kognitiven Konflikten können entweder gemacht werden, wenn man Entscheidungssituationen ausgesetzt ist, die innere Widersprüchlichkeiten in den eigenen moralischen Urteilsstrukturen zutage treten lassen; oder sie resultieren aus der Begegnung mit einem Denken bedeutsamer Bezugspersonen, das in Struktur oder Inhalt dem eigenen Denken widerspricht.“ (KOHLBERG 1996, 171).

Betrachtet man nun Möglichkeiten die moralische Urteilsfähigkeit in der Schule zu fördern, werden vielfach die Dilemma-Situationen von KOHLBERG aufgegriffen. Um Schüler zu fördern, müssen sie mit solchen Problemsituationen konfrontiert werden. Da diese Konfrontation und Begegnung nach Möglichkeit immer auf der nächst-höheren Stufe stattfinden soll, besteht eine Schwierigkeit des Lehrers darin,

die Schüler und ihr Urteilsniveau richtig zu identifizieren. Eine weitere Problematik ist, dass es eher unwahrscheinlich ist, dass alle Schüler einer Klasse auf derselben Niveaustufe stehen. Kohlberg hat weiter herausgefunden, dass besonders solche Situationen und Probleme erfolgreich sind, die die Personen auch privat betreffen. Daraus folgt, dass nicht nur die von KOHLBERG aufgeführten Dilemma Situationen (1996, 495 ff.) im Unterricht aufgegriffen werden können, sondern dass besonders solche Situationen erfolgreich sein können, die für die Jugendlichen im Alltag relevant sind.

Methodische Hinweise zur Umsetzung im kaufmännischen Unterricht finden sich zum Beispiel bei LÜDECKE-PLÜMER (2007). Hier wird KOHLBERGS Ansatz auf kaufmännische Berufe übertragen.

3.2.4 Synoptische Gegenüberstellung der Werteerziehungsansätze

In der untenstehenden Tabelle werden die drei Ansätze noch einmal synoptisch von aneinander abgegrenzt und zusammengefasst:

	Romantische Ansätze	Technologische Ansätze	Progressive Ansätze
Menschen- bild / Annahmen	<ul style="list-style-type: none"> • Werte sind angeboren und der Mensch ist von Natur aus gut. • Werte leiten sich immer aus dem Individuum selbst ab. 	<ul style="list-style-type: none"> • Der Mensch als Tabula rasa • Werteerziehung ist dann erfolgreich, wenn die Jugendlichen die Werte der Lehrkraft verhaltenswirksam verinnerlicht haben. Die Hinterfragung dieser Werte spielt in diesen Ansätzen keine Rolle. 	<ul style="list-style-type: none"> • Werte müssen durch die aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt entwickelt werden. Lehrkräfte müssen Bedingungen schaffen, die eine solche Auseinandersetzung ermöglicht. • Werte als Bezugsrahmen (Was wird bewertet?) • Moralische Urteile als Argumentationsmuster (Wie wird bewertet?)
Stichwort	<ul style="list-style-type: none"> • Gärtnerpädagogik 	<ul style="list-style-type: none"> • Überlieferung von bewährten Werten 	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung moralischer Urteilskompetenz

Kritik	<ul style="list-style-type: none"> • Wertrelativismus 	<ul style="list-style-type: none"> • Indoktrination • Blinder Konformismus • Handlungsmotive/-begründungen bleiben unberücksichtigt. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gleichsetzung von moralischer Urteilskompetenz und Werten • Verkürzung des Wertebegriffs auf moralische Fragestellungen
Kernziele	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler sollen dabei unterstützt werden, zu erkennen, was für sie eigentlich wichtig ist, welche Ziele sie haben und nach welchen Maßstäben sie handeln möchten. • Hilfe zur Selbstverwirklichung • Akt des Bewertens steht im Vordergrund • Werte werden als Leitbilder für das Verhalten verstanden, die sich wie Erfahrungen entwickeln und reifen. Sie können als Muster des Bewertens und Verhaltens verstanden werden. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tradierung von Kultur und Werten • Der junge Mensch mit einem Bündel von erlernten Tugenden • Verankerung bestehender Werte und Tugenden 	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung moralischer Urteilskompetenz • Erreichung der nächsthöheren moralischen Stufe

Strategien	<ul style="list-style-type: none"> • Freiräume • Entscheidungsmöglichkeiten • Alternativen anbieten • Konsequenzen aufzeigen • Selbstreflexion anregen • Darstellungsmöglichkeiten anbieten • Wiederholungen ermöglichen 	<ul style="list-style-type: none"> • Lob und Tadel • Messbarkeit und Testbarkeit von Werten anstreben • klare Fixierung von Werten in Curricular, Gesetzen, Leitbildern, usw. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dilemmasituationen • Problemsituationen • Konfrontation mit Herausforderungen auf der nächsthöheren Entwicklungsstufe
Beispiel	<ul style="list-style-type: none"> • Wertklärungsansatz 	<ul style="list-style-type: none"> • Nürnberger Trichter • Direct Teaching 	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung moralischer Urteilskompetenz (Kohlberg) • Just Community

Tabelle 1: Synoptische Gegenüberstellung der Werterziehungsansätze

3.2.5 Stellungnahme zu den vorgestellten Werterziehungsansätzen

Wie dargestellt, ist die Wahl des Werterziehungsansatzes insbesondere vom Menschenbild und vom Werteverständnis abhängig. Alle drei Richtungen haben ihre Berechtigung und finden sich in unterschiedlicher Ausprägung in der Praxis wieder. Die Frage danach, wie Werte entwickelt und gefördert werden können, hängt im Wesentlichen davon ab, wie Werte verstanden werden.

Für die berufliche Bildung sind meiner Ansicht nach insbesondere die romantischen und die progressiven Ansätze von Bedeutung. Im Wertklärungsansatz werden Werte eindeutig definiert. Werte sind im Individuum verankert und umfassen den Vorgang des Bewertens. Im Ansatz von KOHLBERG geht es in erster Linie um moralische Urteilskompetenz. Es wird nicht eindeutig abgegrenzt, was Werte sind. Moralische Entwicklung wird mit der Bildung innerer, verhaltensbestimmender Standards umschrieben (vgl. KOHLBERG 1996, 11), somit hat die moralische Entwicklung gewisse Ähnlichkeiten zur Definition von Werten nach Kluckhohn. Kohlberg geht weiter auf moralische Urteile ein. Er sagt:

„Moralische Urteile sind Urteile über das Gute und Rechte des Handelns. Nicht alle Urteile über das Gute und Rechte sind jedoch moralische Urteile; in diese Kategorie gehören auch Urteile über Gutheit und Richtigkeit im ästhetischen, im technologischen Sinne oder im Sinne von Klugheit und

Umsicht. Anders als Urteile über Klugheit oder ästhetischen Wert sind Moralurteile darauf gerichtet, eine allgemeingültige, umfassende konsistente Form anzunehmen und sich auf objektive, unpersönliche oder ideelle Grundlagen abzustützen.“ (vgl. KOHLBERG 1996, 28 f.).

Moralische Werte müssen folglich von anderen Werten abgegrenzt werden. Die Stufen spiegeln „die Ablösung oder Differenzierung moralischer Werte und Urteile von anderen Wert- und Urteilstypen“ (KOHLBERG 1996, 28) wider. KOHLBERG definiert Werte, die in jeder Stufe zu finden sind, als das, was Individuen bewerten, beurteilen und worauf sie sich berufen (vgl. KOHLBERG 1996, S. 151). Insgesamt entwickelt KOHLBERG elf Werte ⁴³, die in jeder Stufe zu finden sind. Die Werte selbst unterscheiden sich von Stufe zu Stufe nicht, sondern die Argumentationsmuster differieren. Bei der Frage danach, was nun konkret moralisch ist, grenzt er vier Grundorientierungen ⁴⁴ voneinander ab und macht den Kern der Moral in der Gerechtigkeit aus (vgl. KOHLBERG 1996, 143). Zur Einordnung in die Stufen unterscheidet KOHLBERG solche, die nach dem Nutzenprinzip argumentieren und solche, die nach dem Gerechtigkeitsprinzip argumentieren. Letztere sind in den Stufen immer etwas höher einzuordnen. Werte bilden somit eine Art Bezugsrahmen, also das, was bewertet wird. Moralische Urteile meinen aber das *wie* bewertet wird.

Der Hauptunterschied zwischen den Ansätzen ist, dass sich Werte im Wertklärungsansatz immer auf das Individuum und auf den Prozess des Bewertens beziehen. Im Ansatz von Kohlberg hingegen sind Werte der Bezugsrahmen für das Bewerten. Der Prozess des Bewertens wird als ‚moralische Urteilsfähigkeit‘ bezeichnet. Die Entwicklung der Bewertungsprozesse unterscheidet sich nun insofern als das RATHS et al. (1976) davon ausgehen, dass Werte das Ergebnis eines individuellen und lebenslangen Prozesses sind, welche auf Erfahrungen aufbauen. Dem Individuum kommt hier eine intelligente und selbstbestimmte Entscheidungskraft zu. Im Ansatz von KOHLBERG ist die Entwicklung der moralischen Urteilskompetenz von der Fähigkeit zur Rollenübernahme und von der kognitiven Entwicklung abhängig. Die Werte sind auf jeder Stufe zu finden, lediglich die Argumentation ändert sich. Die moralische Urteilsfähigkeit hingegen entwickelt sich von Stufe zu Stufe.

Für den Wertklärungsansatz bedeutet das, dass Anlässe geschaffen werden müssen, Bewertungen zu treffen. Dabei sollen die Jugendlichen nicht beeinflusst werden, sondern lernen, Entscheidungen selbst zu vollziehen und zu reflektieren.

⁴³ Gesetze und Regeln; Gewissen; Personenorientierte Zuneigungsrollen; Autorität; Bürgerrechte; Vertrag, Vertrauen und Tauschgerechtigkeit; Bestrafung und Gerechtigkeit; der Wert des Lebens; Eigentumsrechte und -werte; Wahrheit; Sexualität und geschlechtliche Liebe (vgl. KOHLBERG 1996, S. 152).

⁴⁴ Normative Ordnung; utilitaristisch; Gerechtigkeit; ideales Selbst (vgl. KOHLBERG 1996, S. 143).

In der beruflichen Bildung haben insbesondere Handlungssituationen beziehungsweise Lernsituationen das Potenzial, solche Anlässe aufzunehmen. Darüber hinaus sollten Handlungssituationen auch mehrere Perspektiven aufgreifen. Eine solche Multiperspektivität fördert die Fähigkeit zur Rollenübernahme und trägt somit auch zur Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit bei.

Mit Blick auf die technologischen Ansätze und ihrer Forderung nach einer klaren Fixierung von Werten, kann auf die nachfolgende Zusammenfassung verwiesen werden, denn hier werden die rechtlichen Rahmenbedingungen aufgenommen, die für die Schule konstitutiv sind.

3.3 Zusammenführung und Kontextualisierung

Bisher wurde das Konstrukt Werte und Möglichkeiten zur Förderung von Werten losgelöst vom Kontext der beruflichen Bildung an Berufskollegs in NRW geführt. Jedoch finden sich in den allgemeinen Ausführungen bereits einige Hinweise, die eine Verortung vereinfachen und ermöglichen. Lediglich bei der wirtschaftspädagogischen Betrachtung von Werten wurde bereits ein erster Bezug zur beruflichen Bildung aufgenommen. Entsprechend macht HEID (2006), wie oben bereits aufgeführt, darauf aufmerksam, dass Werte für die berufliche Bildung von Bedeutung sind, da sie bei der Auswahl bzw. Bestimmung von Zielen konstitutiv seien. Für die Auswahl und Bestimmung der Ziele in der beruflichen Bildung sind nun unterschiedliche Akteure zuständig.

In NRW bilden Berufskollegs die beruflichen Schulen und sind Schulen der Sekundarstufe II. Berufskollegs in NRW enthalten sechs Bildungsangebote ⁴⁵, weshalb sie auch relativ vielschichtig sind. Diese Bildungsangebote wiederum bieten verschiedene Bildungsgänge an, die in der Ausbildungs- und Prüfungsverordnung (APO-BK) zusammengefasst sind. Bildungsgänge sind „abschlussbezogen und führen in einem differenzierten Unterrichtssystem einzel- und doppelqualifizierend zu beruflichen Qualifikationen (beruflichen Kenntnissen, beruflicher Grund- und Fachbildung, beruflicher Weiterbildung und Berufsabschlüssen) und ermöglichen den Erwerb der allgemeinbildenden Abschlüsse der Sekundarstufe II. Die Abschlüsse der Sekundarstufe I können nachgeholt werden“ (§ 1 Abs. 2 APO-BK). In dieser Arbeit wird der Fokus auf keinen speziellen Bildungsgang gelegt. Es ist jedoch zu erwarten, dass die Lehrkräfte unterschiedliche Bildungsgänge fokussieren, hervorheben oder ausschließen.

Deshalb werden an dieser Stelle nur die allgemeinen Ordnungsgrundlagen von Bund und Länder betrachtet, die für alle Bildungsgänge gelten. Zunächst einmal

⁴⁵ In NRW existieren die folgenden Bildungsangebote an Berufskollegs: Berufsschule, Berufsfachschule, Höhere Berufsfachschule, Berufliches Gymnasium, Fachoberschule, Fachschule (vgl. <http://www.berufsbildung.nrw.de/cms/das-berufskolleg-in-nordrhein-westfalen/>).

kann hier auf die Ordnungsgrundlagen verwiesen werden, in denen der Bildungsauftrag fixiert wird. Die Ziele der Berufskollegs in NRW können ganz allgemein zunächst aus dem Schulgesetz abgeleitet werden. In NRW wird der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule im Schulgesetz (§ 2 SchulG NRW) geregelt.

Explizit werden Werte im zweiten Paragraphen des Schulgesetzes an drei Stellen erwähnt. In Absatz 4 heißt es:

„Die Schule vermittelt die zur Erfüllung ihres Bildungs- und Erziehungsauftrags erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Werthaltungen und berücksichtigt dabei die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler.“ (§ 2 Abs. 4 SchulG NRW).

Hier wird explizit von Werthaltungen gesprochen. In § 2 Abs. 5 S. 5 SchulG NRW werden Werte ebenfalls direkt erwähnt. Dort heißt es:

„Die Schülerinnen und Schüler sollen insbesondere lernen Menschen unterschiedlicher Herkunft vorurteilsfrei zu begegnen, die Werte der unterschiedlichen Kulturen kennenzulernen und zu reflektieren sowie für ein friedliches und diskriminierungsfreies Zusammenleben einzustehen.“ (§ 2 Abs. 5 S. 5 SchulG NRW).

Und schließlich wird im § 2 Abs. 7 SchulG NRW noch explizit von Wertvorstellungen gesprochen.

„Die Schule ist ein Raum religiöser wie weltanschaulicher Freiheit. Sie wahrt Offenheit und Toleranz gegenüber den unterschiedlichen religiösen, weltanschaulichen und politischen Überzeugungen und Wertvorstellungen.“ (§ 2 Abs. 7 SchulG NRW).

Was nun genau unter Werthaltungen, Wertvorstellungen und Werten verstanden wird, wird jedoch auch hier nur angedeutet. Mit Blick auf die oben genannten Klärungsversuche lassen sich jedoch noch einige weitere Werte aus den Zielen herauslesen. So werden die folgenden Werte direkt in § 2 SchulG NRW angesprochen:

- Ehrfurcht vor Gott
- Achtung vor der Würde des Menschen
- Bereitschaft zum sozialen Handeln
- Demokratie
- Freiheit
- Achtung des Anderen
- Frieden
- Meinungsfreiheit
- Eigenverantwortlichkeit
- Offenheit

- Toleranz

Die Bildungsziele von Berufskollegs in NRW werden des Weiteren in der Verordnung über die Ausbildung und Prüfung in den Bildungsgängen des Berufskollegs (Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg - APO-BK) konkretisiert. Dort heißt es im § 1 APO-BK:

„Das Berufskolleg vermittelt den Schülerinnen und Schülern eine umfassende berufliche, gesellschaftliche und personale Handlungskompetenz und bereitet sie auf ein lebensbegleitendes Lernen vor. Es qualifiziert die Schülerinnen und Schüler, an zunehmend international geprägten Entwicklungen in Wirtschaft und Gesellschaft teilzunehmen und diese aktiv mitzugestalten.“ (§ 1 APO-BK).

An dieser Stelle ist nun weiter zu klären, was genau unter berufliche, gesellschaftliche und personale Handlungskompetenz zu verstehen ist. Einen Hinweis darauf findet sich beispielsweise in den Empfehlungen der Kulturlministerkonferenz (KMK). Dort wird Handlungskompetenz wie folgt definiert:

„Handlungskompetenz wird verstanden als die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten.“ (KMK 2011, 15).

Die KMK stellt weiter heraus, dass sich die Handlungskompetenz in den Dimensionen Fachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz entfaltet. Explizit werden Werte in der Definition Selbstkompetenz erwähnt. Diese lautet:

„Bereitschaft und Fähigkeit, als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln. Sie umfasst Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein. Zu ihr gehören insbesondere auch die Entwicklung durchdachter Wertvorstellungen und die selbstbestimmte Bindung an Werte.“ (KMK 2011, 15).

Was hier nun genau unter Wertvorstellungen beziehungsweise Werte gefasst wird, bleibt ebenfalls offen. Auch werden in den Dimensionen Eigenschaften expliziert, die zum Teil als Werte definiert werden. Entsprechend werden unter Selbstkompetenz Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein aufgezählt. In der Konkretisierung des Terminus Sozialkompetenz werden soziale Verantwortung und Solidarität aufgeführt, die teilweise ebenfalls als Werte definiert werden (vgl. KMK 2011).

Aus den Ordnungsgrundlagen geht nun klar heraus, dass Werte ein Bestandteil des Bildungs- und Erziehungsauftrags von Schule darstellen. Der Terminus Werte wird

ausdrücklich in den Ordnungsgrundlagen aufgenommen, wird jedoch nicht konkretisiert. Zusätzlich können auch Eigenschaften und Fähigkeiten in den Ordnungsgrundlagen identifiziert werden, die typischerweise in unterschiedlichen Ansätzen als Werte definiert sind bzw. diesen zugeordnet werden können.

Für die Auswahl bzw. Bestimmung von Zielen, die für pädagogisches wie menschliches Verhalten konstitutiv sind, sind neben den Ordnungsgrundlagen auch Lehrkräfte zuständig, welche ja auch die Ordnungsgrundlagen und Bildungs- und Erziehungsziele umsetzen sollen.

Daher ist es besonders wichtig mehr darüber zu erfahren, was genau Lehrkräfte unter dem Terminus „Werte“ verstehen. Ansätze dazu, wie Lehrkräfte an Berufskollegs in NRW Werte verstehen, gibt es nicht. Daher wird im Folgenden der Versuch unternommen, zu klären, was Lehrkräfte dieser Schulen unter dem Terminus „Werte“ verstehen und welche Werte Lehrkräfte an Berufskollegs in NRW fördern oder fördern möchten.

Dazu wird im nächsten Kapitel auf die *Methodologie und Methodik* eingegangen.

4 Dialogische Hermeneutik und Subjektive Theorien als methodologischer Zugang

Qualitative Forschung kann mit den Schlagwörtern Kommunikation, Verstehen, Subjekt und Lebenswelt versehen werden (vgl. zum Beispiel LAMNEK 1995, 21). „Hieran orientieren sich auch ihre Methoden, die größtenteils Systematisierungen von Alltagspraktiken sind“ (LAMNEK 1995, S. 21 aus BOGUMIL/ IMMERFALL 1985, 111).

Kennzeichnend für die qualitative Forschung ist der „offene Charakter der theoretischen Konzepte (vgl. 4.8.8), das heißt der ständige Austausch zwischen den (qualitativ) erhobenen Daten und dem (zunächst noch vagen) theoretischen Vorverständnis, so daß es zu einer fortwährenden Präzisierung, Modifizierung und Revision von Theorien und Hypothesen kommt.“ (LAMNEK 1995, 99) Als Grundlage qualitativer Forschung kann ausgemacht werden, dass dem Erkenntnis-Objekt⁴⁶ eine Doppelrolle zukommt. Es ist sowohl erkennendes Subjekt als auch Erkenntnis-Objekt. Auch die Erwartungen des Forschers können nicht unreflektiert in den Forschungsprozess einfließen, da der Forscher aktiv im Forschungsprozess eingreift. Es genügt der qualitativen Forschung nicht, „das Auftreten von Phänomenen festzustellen; zusätzlich bedarf es der Erforschung der diesen Phänomenen von handelnden Menschen zugrunde gelegten Bedeutungen, d.h. des (im Wesentlichen subjektiven) „gemeinten Sinns“, wofür die jeweiligen Selbstausslegungen der Untersuchten entscheidend sind“ (LAMNEK 1995, 40).

In der qualitativen Forschung geht es somit um Fremdverstehen und Fremdinterpretation. Fremdverstehen ist abhängig von Reziprozität und von gemeinsamen Symbolen (vgl. zum Beispiel LAMNEK 1995).

In der dialogischen Hermeneutik⁴⁷ ist ein solches *Verstehen* dialogisch, da ein Dialog zwischen Erkenntnisobjekt und Erkenntnissubjekt stattfindet. Das Erkenntnis-Objekt entscheidet darüber, ob die Rekonstruktion richtig vollzogen worden ist. Damit ist ein Dialog-Konsens als Wahrheitskriterium eingeführt worden (vgl. SCHEELE 1991, 275). SCHEELE weist als Ziel einer dialogischen Hermeneutik aus, „daß

⁴⁶ Erkenntnis-Objekt und Erkenntnisobjekt sowie Erkenntnis-Subjekt und Erkenntnissubjekt werden in der Literatur unterschiedlich geschrieben, aus diesem Grund finden sich auch in dieser Arbeit beide Schreibweisen wieder. Die Bedeutung im Rahmen des Forschungsprogramms Subjektiver Theorien bleibt identisch.

Erkenntnis-Subjekt ist der Forscher, Erkenntnis-Objekt die Person dessen Subjektive Theorie expliziert wird. Wenn in dieser Arbeit von Erkenntnis-Objekt gesprochen sind damit die befragten Lehrkräfte gemeint.

⁴⁷ Zur Abgrenzung von der klassischen Hermeneutik vgl. z.B. BEUTNER / FORTMANN 2018, S. 271ff.

das Erkenntnissubjekt die Sinnkonstituierung des Erkenntnisobjekts adäquat versteht und beschreibt“ (SCHEELE 1993, 275).

Grundannahme beziehungsweise Ausgangspunkt für die dialogische Hermeneutik ist die Annahme, dass der Mensch in der Lage ist zu reflektieren und zu kommunizieren. „Unter dieser Perspektive wird hervorgehoben, daß das Erkenntnis-,Objekt‘ in der Psychologie in der Lage ist, sich von der Umwelt zu distanzieren und unabhängig zu machen, indem es sie mit Hilfe selbst konstruierter Kategorien beschreibt, erklärt und mit Bedeutung versieht. Es stellt Fragen, entwirft und überprüft Hypothesen, gewinnt Erkenntnisse und bildet sich Vorstellungen, die zu seinen Orientierungsgrundlagen werden. In seinem Planen und Handeln hat der Mensch Wahlmöglichkeiten, weshalb er für seine Entscheidungen, Unterlassungen und Handlungen die Verantwortung trägt. Über seine internen Prozesse, über seine Sinne und Bedeutungsstrukturen kann er Auskunft geben und sich verständigen. Die Kernnahmen des epistemologischen Subjektmodells konzipieren den Menschen also in Parallelität zum Selbstbild des Wissenschaftlers (wie schon KELLY 1955: ‚man the scientist‘); wie dieser wird er als Theoriekonstrukteur und Theoriebenutzer gesehen.“ (GROEBEN et al. 1988, 16).

Es wird also von einem epistemologischen Subjektmodell (GROEBEN) ausgegangen. Das heißt der Mensch wird als reflexives Subjekt wahrgenommen.

„Der Mensch ist ein Erkenntnisobjekt, das prinzipiell der Reflexion, (potentiellen) Rationalität, sprachlichen Kommunikation und sozialen-Interaktion fähig ist.“ (vgl. SCHEELE 1993, 275).

Merkmale für ein epistemologisches Subjektmodell sind Intentionalität, Reflexivität, potentielle Rationalität und sprachliche Kommunikationsfähigkeit (vgl. GROEBEN et al 1988, 16).

Hier setzt nun das Forschungsprogramm Subjektive Theorien (FST) an. Unter Subjektiven Theorien werden zunächst einmal „komplexe Kognitionssysteme des Erkenntnisobjekts verstanden, in denen sich dessen Welt- und Selbstsicht manifestiert und die eine zumindest implizite Argumentationsstruktur aufweisen“ (GROEBEN/ SCHEELE 2000, 2).

Die Rekonstruktion dieser Subjektiven Theorien kann nun entweder erfolgen, indem der Forscher durch die Beobachtung von Handlungen die Subjektiven Theorien erschließt oder aber durch die Selbstauskunft des Erkenntnis-Objekts. Die Selbstauskunft wird dabei von den Autoren als direktere und zugänglichere Alternative verstanden (vgl. GROEBEN et al 1988, 25). Da nun nicht davon ausgegangen werden kann, dass das Erkenntnis-Objekt in der Lage dazu ist, die Innen-Perspektive seines Handelns auf Anhieb zu explizieren, „[...] hat der Forschungsprozeß fördernde Rahmenbedingungen bereitzustellen und zu realisieren“ (GROEBEN et al 1988, 25). Um Verständnis Probleme zu vermeiden, sollte die Rekonstruktion der Subjektiven Theorie im Dialog mit dem Forscher erfolgen. Hierüber wird das dialog-konsens-theoretische Wahrheitskriterium realisiert.

Hierdurch ist ein deskriptives beziehungsweise theoretisches Konstrukt angestrebt, „dessen Beschreibung und Qualität auf der Innensicht eines Erkenntnis-Objekts basiert und somit dessen Sinnbezüge und Intentionen einschließt“ (GROEBEN 1988, 27).

Das gesamte Forschungsmodell, wie es von SCHEELE/ GROEBEN (1988) vorgestellt wird, ist in zwei Phasen, eine Verstehensphase und eine Erklärungsphase gegliedert. Die erste Phase wird als kommunikative Validierung, die Zweite als explanative Validierung⁴⁸ gekennzeichnet.



Abbildung 5: Forschungsmodell Subjektiver Theorien (in Anlehnung an Scheele/ Groeben 2010)

Der Fokus dieser Arbeit liegt auf der ersten Phase. Es geht in dieser Studie, um das *Verstehen* der Subjektiven Theorien über Werte von Schulleitern, Bildungsgangleitern und Lehrkräften. Es geht konkreter um „ein beschreibendes Verstehen der Gründe, Intentionen und Ziele des reflexiv handelnden menschlichen Subjekts“ (SCHEELE / GROEBEN 1988, 18). Die zweite Phase, die explanative Validierung kann als Forschungsdesiderat gekennzeichnet werden und wird in dieser Arbeit bewusst ausgeklammert.

Dieser Verstehensprozess beziehungsweise Rekonstruktionsprozess ⁴⁹ ist wiederum in zwei Teilschritten gegliedert. Im ersten Schritt werden die Kognitionsinhalte (Explikation der Reflexionsinhalte) erhoben. Im zweiten Schritt wird die Struktur der Subjektiven Theorie rekonstruiert (Rekonstruktion der Subjektiv Theoretischen Struktur) (vgl. GROEBEN/ SCHEELE 2000, 3).⁵⁰

⁴⁸ In der explanativen Validierung geht es darum zu prüfen, inwiefern die Theorien auch Handlungswirksam sind bzw. empirisch Gültig sind. Dies wird auch als Überprüfung der Realitätsadäquanz bezeichnet.

⁴⁹ Dieser Verstehensprozess wird im weiteren Verlauf der Arbeit auch als Rekonstruktionsprozess bezeichnet, da auf die Rekonstruktion der Subjektiven Theorien beziehungsweise Strukturen abgezielt wird

⁵⁰ Diese Teilschritte sind wichtig, um das Erkenntnisobjekt nicht zu überfordern.

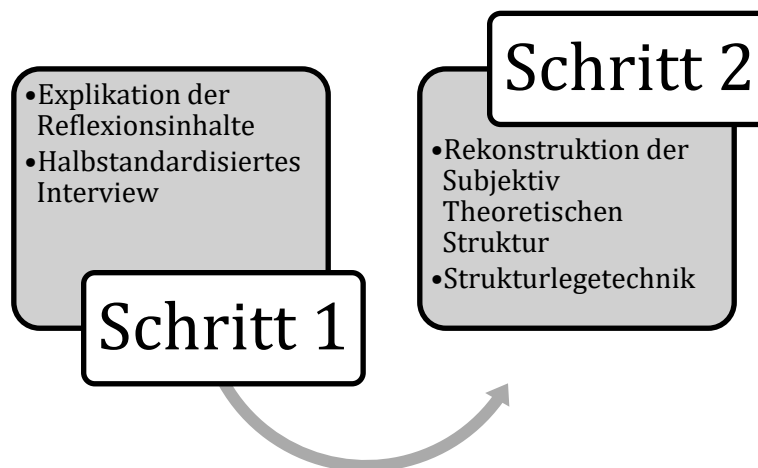


Abbildung 6: Schritte des Verstehensprozesses

Die Rückkopplung der Rekonstruktion an das Erkenntnisobjekt wird kommunikative Validierung genannt (vgl. GROEBEN/SCHEELE 2000, 2). Diese Validierung ist abhängig von den Zielkategorien der idealen Sprechsituation. Dazu haben GROEBEN und SCHEELE eine Ziel-Hierarchie zur Generierung von Technologien für die dialog-konsensuale Erhebung und Rekonstruktion Subjektiver Theorien entwickelt (vgl. SCHEELE / GROEBEN 1988, 29).

Kommunikative Validierung wird folgendermaßen definiert:

„Kommunikative Validierung besteht also aus einem verstehenden Beschreiben (z.B. von Subjektiven Theorien), dessen Rekonstruktions-Adäquanz im Dialog durch den Konsens des Erkenntnis-Objekts festgestellt wird.“ (Hervorhebungen im Original, SCHEELE / GROEBEN 1988, 21).

Ist die kommunikative Validierung erfolgreich, dann ist es gelungen, „ein theoretisches Konstrukt zu erhalten, dessen Beschreibung und Qualität auf der Innensicht eines Erkenntnis-Objekts basiert und somit dessen Sinnbezüge und Intentionen einschließt“ (GROEBEN et al. 1988, 27).

Die Frage danach, was das Forschungsprogramm Subjektive Theorien erklären kann, weisen GROEBEN et al (1988) auf drei Möglichkeiten hin:

- Subjektive Theorien die korrekt sind, das heißt wissenschaftliche Kriterien erfüllen. In diesem Fall können die Subjektiven Theorien als „objektive Erklärung (des Wissenschaftlers) übernommen werden“ (vgl. Groeben/ Scheele 1988, 33).
- Subjektive Theorien, die nicht korrekt sind, aber dennoch die Handlungen der Alltagstheoretiker leiten. Das heißt, dass die Subjektiven Theorien nicht alle wissenschaftlichen Kriterien (siehe Kapitel 4.2) erfüllen müssen, um das Handeln des Alltagstheoretikers zu leiten beziehungsweise zu erklären. Da das Erkenntnis-Objekt an „seine Theorie“ glaubt und diese auch handlungsleitend ist, kann mit Hilfe dieser Theorie auch das Handeln besser erklärt werden als

ohne Kenntnis der Subjektiven Theorie. Außerdem kann es möglich sein, dass auf Grundlage einer Subjektiven Theorie, die nicht als korrekt im wissenschaftlichen Sinne bezeichnet werden kann, eine objektive Erklärung trotzdem einfacher oder besser möglich ist.

- Subjektive Theorien sind nicht rekonstruierbar und somit auch nicht erklärungskräftig.⁵¹

Da in dieser Arbeit die Explikation von Subjektiven Theorien angestrebt wird, erfolgt im Folgenden eine Differenzierung Subjektiver Theorien. Dabei wird auch noch einmal Bezug auf die Erklärungskraft genommen.

Zunächst wird im nächsten Unterkapitel die Binnenstruktur Subjektiver Theorien weiter erläutert, da diese Binnenstruktur eine wichtige Grundlage für die weitere Arbeit darstellt. Im darauffolgenden Unterkapitel werden Bewertungskriterien Subjektiver Theorien vorgestellt und kurz eingeordnet. Abschließend werden die Funktionen Subjektiver Theorien präsentiert.

4.1 Binnenstruktur Subjektiver Theorien

Eine erste Annäherung, was unter Subjektive Theorien verstanden werden kann, ist bereits erfolgt. GROEBEN et al (1988) weisen die genannte Definition als weite Begriffsdefinition aus (vgl. Kapitel 4). Die enge Begriffsexplikation enthält zwei weitere Bedingungen. Erstens, dass die Kognitionen der Selbst- und Weltsicht im Dialog-Konsens aktualisierbar und rekonstruierbar sind und zweitens, dass die Subjektiven Theorien sich als ‚objektive‘ Erkenntnisse überprüfen lassen.

Aufgrund der Parallelitätsannahme ⁵² von Subjektiven Theorien zu wissenschaftlichen Theorien, bilden letztere den Ausgangspunkt einer weiteren Ausdifferenzierung. Die Autoren bezeichnen Subjektive Theorien als ‚Epi-Konstrukt‘. Dies begründen Sie wie folgt:

„Die besprochenen Teilaspekte der Subjektiven Konstrukte, Definitionen/ Explikationen, Daten sowie Hypothesen/ Gesetzmäßigkeiten machen deutlich, daß es bei der Rekonstruktion von Subjektiven Theorien nicht nur um eine bloße Abbildung von subjektiven Reflexionen bzw. Kognitionen geht, sondern um eine Re-Konstruktion in dem Sinn, daß diese Teilinstanzen unter dem Aspekt der Strukturparallelität zu wissenschaftlich ‚objektiven‘ Theorien elaboriert werden. Damit werden die Reflexionen des Erkenntnis-Objekts durch die Rekonstruktionen

⁵¹ Hier sei darauf hingewiesen, dass GROEBEN und SCHEELE (1988) darauf hinweisen, dass selbst bei Intransparenz das reflexive Subjekt Hypothesen aufstellt, die zwar nicht realitätsadäquat sind, aber das Handeln erklären können.

⁵² Parallelitätsannahme bedeutet, dass die Autoren (GROEBEN et al 1988) davon ausgehen, dass Subjektive Theorien analog zu wissenschaftlichen Theorien die Funktionen ‚Erklärung‘, ‚Prognose‘ und ‚Technologie‘ erfüllen. Hiervon wird hierzunächst auch ausgegangen. Diese Funktionen werden im Folgenden detaillierter betrachtet und abgegrenzt.

als Subjektive Theorien in einen expliziteren und präziseren Zustand überführt.“ (GROEBEN et al. 1988, 65f.).

Weiter heißt es, wie folgt:

„Eine solche explikatorische Präzisierung liegt auch bei der Herleitung/Transformation einer wissenschaftlichen Fachsprache aus der Umgangssprache vor, weswegen die Fachsprache als in der Herstellungsrelation über der Umgangssprache angesetzt und d.h. als Epi-Sprache bezeichnet wird.“ GROEBEN / SCHEELE 1982, 27f.).

Diese beiden Zitate sind für das Verständnis und für das weitere Vorgehen besonders wichtig. Deshalb wird im Folgenden noch einmal auf die ausgewiesenen zentralen Teilaspekte Subjektiver Theorien⁵³ eingegangen.

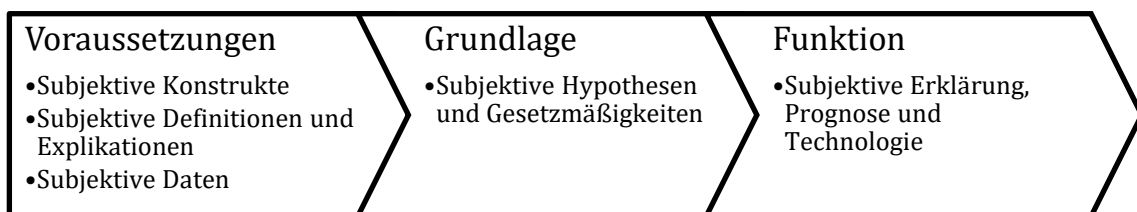


Abbildung 7: Teilaspekte Subjektiver Theorien

Unter *Subjektive Konstrukte* werden Begriffe mit (quasi-)theoretischen Charakter verstanden. Diese Konstrukte bzw. abstrakte Begriffe oder Konzepte sind zentral für die subjektiven Hypothesen/ Gesetzmäßigkeiten. Abstrakt heißt dabei, dass diese Konstrukte nicht direkt beziehungsweise unmittelbar beobachtbar sind. Als sprachliche Indikatoren beziehen sich GROEBEN et al (1988) auf GRAUMANN (1960) und halten fest, dass Subjektive Konstrukte häufig in adjektivistischem oder substantivistischem Beschreibungsmodus auftreten (GROEBEN et al 1988, 54).

⁵³ KÖNIG / VOLMER (2005, 84f.) nehmen die klassische Definition von GROEBEN und SCHEELE auf, gliedern Subjektive Theorien jedoch etwas verändert auf in:

Subjektive Konstrukte: Hierunter werden relevante Begriffe verstanden. In diesem Zusammenhang zum Beispiel Werte, Dilemma-Situationen, Schulleitbild usw. Dieser Bereich ist mit dem von GROEBEN aufgeführten Bereich Subjektive Konstrukte zu vergleichen. Entsprechend können hierunter auch Subjektive Definitionen beziehungsweise Explikationen gefasst werden.

Subjektive Diagnosen: Hierunter werden Beschreibungen und Deutungen von Situationen verstanden. Diese Beschreibungen/ Deutung enthalten oftmals eine Wertung.

Subjektive Ziele: Hierunter werden die Ziele der Interviewpartner verstanden.

Subjektive Erklärungshypothesen: Hierunter werden Ursachenzuschreibungen verstanden. In diesem Zusammenhang könnte dies zum Beispiel sein, „weil die Kollegen nicht durchgreifen“.

Subjektive Strategien: Hierunter werden die Mittel zur Zielerreichung verstanden. Was muss getan werden, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen?

Analog zu einer wissenschaftlichen Theorie (siehe Parallelitätsannahme), müssen diese Subjektiven Konstrukte definiert beziehungsweise expliziert werden. Die direkten und indirekten Erläuterungen der Subjektiven Konstrukte werden daher unter *Subjektive Definition/ Explikation* subsummiert. Explikationen werden dabei weiter verstanden als Definitionen, da Explikationen auch relative Präzisionssteigerungen umfassen.⁵⁴ Das bedeutet, dass das Forschungsprogramm Subjektiver Theorien und auch diese Studie sogenannte Hinweisdefinitionen⁵⁵ zulässt (vgl. GROEBEN et al 1988, 57). Damit sind Subjektive Definitionen beziehungsweise Konstrukte folglich nur im Optimalfall so genau wie wissenschaftliche Definitionen (siehe auch Erklärungskraft von Subjektiven Theorien).

Unter diesen Erklärungen werden, so GROEBEN et al (1988, 60), einige Phänomene und –Ergebnisse– aufgeführt, –die– vom –Subjektiven– Theoretiker als –Beleg– beziehungsweise Referenz für die Subjektiven Konstrukte herangezogen werden. Diese Phänomene werden unter *Subjektive Daten* subsummiert. Diese Subjektiven Daten beziehen sich dabei ausdrücklich sowohl auf „Phänomene aus dem Erleben, Handeln, etc. sowohl des Selbst als auch der Umwelt [...]“ (GROEBEN et al 1988, 60).

Diese drei Teilaspekte sind Voraussetzung für die *Subjektiven Hypothesen/ Gesetzmäßigkeiten*, denn hierunter ist die Kombination von Subjektiven Konstrukten zu „mehr oder minder generellen Sätzen zu verstehen, die an zentraler Stelle der (zumindest impliziten) Argumentationsstruktur Subjektiver Theorien stehen“ (vgl. GROEBEN / SCHEELE 1988, 61). Bei Subjektiven Theorien wird dabei (prinzipiell) kein Unterschied zwischen Hypothesen⁵⁶ und Gesetzmäßigkeiten gemacht.⁵⁷ Die Schlussfolgerungen, die hier gemacht werden, müssen vielmehr zumindest überführbar sein in eine Wenn-Dann-Formulierung. Damit lässt das

⁵⁴ Vergleiche zur Abgrenzung zwischen Definition und Explikation auch BREUER (1991, 111): „Verfahrensweisen der (präzisen) Bestimmung von Begriffen in wissenschaftlichen Aussagesystemen sind die Definitionen und die Explikationen.“ (BREUER 1991, 111).

⁵⁵ Unter Hinweisdefinitionen verstehen GROEBEN et al (1988, 57) die Erläuterung eines Begriffs mit dem Hinweis auf besonders typische Beispiele.

⁵⁶ Vergleiche zum Terminus „Hypothese“ auch Kromrey: „Unter einer Hypothese versteht man zunächst nicht mehr als eine Vermutung über einen Tatbestand. [...] Unter Hypothese wird im Kontext sozialwissenschaftlicher Theorien verstanden: eine Vermutung über einen Zusammenhang zwischen mindestens zwei Sachverhalten.“ (KROMREY 2009, 42).

⁵⁷ Gesetzmäßigkeiten müssen sich in der Regel erst ‚bewahrheiten‘. Das bedeutet, dass von Gesetzmäßigkeiten bei der Rekonstruktion wissenschaftlicher Theorien in der Regel erst dann gesprochen wird, „wenn eine Hypothese (im Optimalfall) mehreren Falsifikationsversuchen widerstanden hat“ (GROEBEN 1988, 61). Die Durchführung solcher Falsifikationsversuche ist in dieser Studie erst nachgelagert sinnvoll. Somit ist die bewusste Offenheit, die durch die Gleichsetzung von Hypothese und Gesetzmäßigkeit erreicht wird, in dieser Arbeit durchaus sinnvoll. Hier kann auch auf die Erklärungskraft Subjektiver Theorien verwiesen werden.

Forschungsprogramm Subjektiver Theorien (FST) zumindest vorläufig alle Formen des alltäglichen Schlussfolgerns zu (vgl. GROEBEN et al 1988, 61).

Mit der Einführung der Subjektiven Hypothesen und Gesetzmäßigkeiten ist die Grundlage für die Funktionen der Erklärung, Prognose und Technologie geschaffen. Unter Subjektive Erklärungen ist „die Subsumierung eines Subjektiven Datums unter eine (Subjektive) Hypothese/ Gesetzmäßigkeit zu verstehen“ (GROEBEN et al 1988, 66). „Nach diesem Erklärungsmodell fungiert die Sukzedensbedingung (Dann-Komponente) der (Subjektiven) Hypothese/ Gesetzmäßigkeit als Explanandum (zu erklärendes Phänomen), während die Hypothese/ Gesetzmäßigkeit einschließlich vor allem der als in Realität vorliegend angesetzten Antezedensbedingung (Wenn-Komponente) das Explanans (das heißt die erklärende Ursachenkonstellation) bildet“ (GROEBEN 1988, 66).⁵⁸ Eine empirische Überprüfbarkeit des Vorliegens der Antezedensbedingung muss bei einer Subjektiven Erklärung nicht gefordert werden (vgl. GROEBEN et al 1988, 66). Ferner weisen die Autoren aus, dass mit der Explikation der Subjektiven Erklärung auch die *Subjektive Prognose beziehungsweise Technologie* erklärt ist, da sich diese nur durch pragmatische Differenzen in der Fragestellung unterscheiden (vgl. GROEBEN et al 1988, 68).⁵⁹ Prognose versucht von etwas gegebenen (Antezedenz) auf eine Dann-Kompetente (Sukzedenz) zu schließen, während Technologie versucht von der — Sukzedenz, — sprich — vom — zu — erklärendem — Phänomen, auf — die Antezedenzbedingungen zu schließen (HEMPEL/ OPPENHEIM (1948). Graphisch kann dies wie folgt dargestellt werden:

⁵⁸ Vgl. hierzu auch HEMPEL/ OPPENHEIM (1948) und POPPER (1935).

⁵⁹ Mehr Informationen finden Sie bei GROEBEN et al (1988). Dort werden auch die unterschiedlichen Fragen aufgeführt.

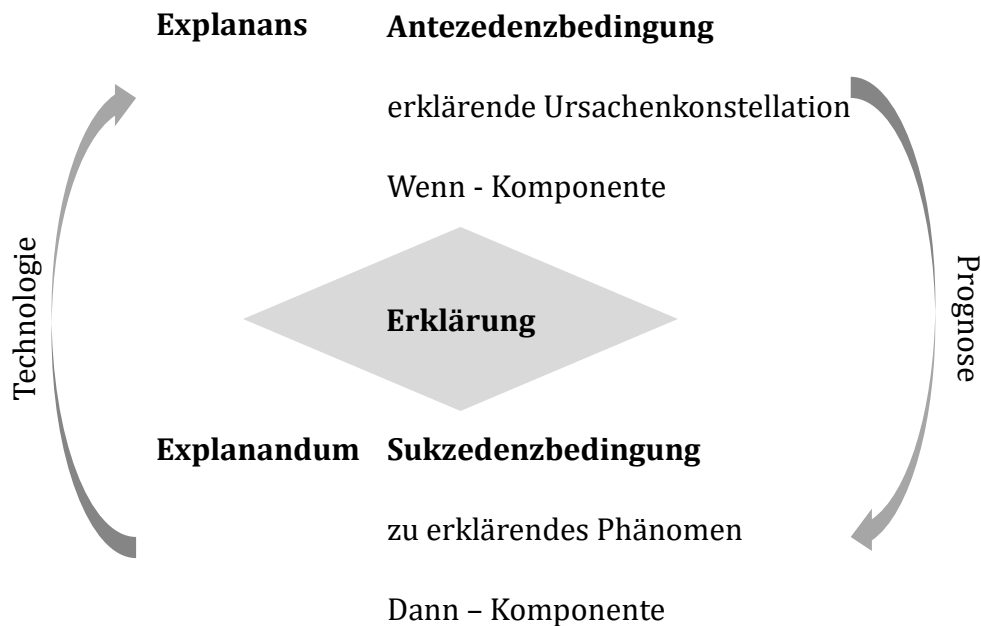


Abbildung 8: Erklärung, Prognose und Technologie (vgl. Hempel-Oppenheim Schema⁶⁰)

An dieser Stelle ist noch einmal (s.o.) auf die Grenzen der Subjektiven Theorien hinzuweisen. GROEBEN et al (1988) machen darauf aufmerksam, dass zunächst offenbleibt, inwiefern „für Subjektive Technologien komplexe bzw. gar komplizierte Zwischenschritte der Ableitung einzusetzen sind, wie dies in letzter Zeit für wissenschaftliche (objektive) Technologien rekonstruiert worden ist“ (GROEBEN et al 1988, 70). Im Zusammenhang damit verweisen die Autoren auf die fließende Grenze zwischen Erklärung, Prognose und Technologie.

Um den Bogen zu (wissenschaftlichen) Erklärungsmöglichkeiten unter Rückgriff auf Subjektive Theorien zu schlagen, setzen GROEBEN et al (1988) zunächst das Hempel-Oppenheim-Schema⁶¹ der deduktiv-nomologischen Erklärung als Ausgangspunkt (vgl. HEMPEL/ OPPENHEIM 1948).

Explanans:	G1, G2, ...	Gesetze, Hypothesen, Annahmen
	A1, A2, ...	Antezedenzbedingungen
<hr/>		
Explanandum:	E	Beschreibung des zu erklärenden Ergebnisses

Abbildung 9: Hempel-Oppenheim-Schema

Dieses Schema versucht, wie oben unter Erklärung bereits angedeutet, Antworten auf „[...]Warum-Fragen nach den Ursachen von Sachverhalten[...]“ zu geben (GROEBEN et al 1988, 72). Sie kritisieren dieses Schema jedoch gleichzeitig und

⁶⁰ Zu einer Umsetzung des Hempel-Oppenheim Schemas in der fachdidaktischen Diskussion der Wirtschaftspädagogik, wenngleich in einer modifizierten Version die speziell den Fokus auf die Ableitung von Normen legt, siehe das Strukturmodell Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften nach TWARDY (vgl. TWARDY 1983).

⁶¹ Zur Abgrenzung von Syllogismus und Hempel-Oppenheim-Schema vgl. BEUTNER / FORTMANN 2018, S. 253ff.

verweisen auf die Liberalisierung der deduktiv-nomologischen Erklärung und des Kausalitätsbegriffs und weisen folgendes aus:

„Beide zusammen, das Konzept der statistischen Kausalität und die Rekonstruktion einer rationalen statistischen Erklärung, ermöglichen es, für sozialwissenschaftliche Warum-Fragen das Konzept einer statistischen kausalen Erklärung als ‚schwachen Begriff‘ einer Kausal-Erklärung zu rekonstruieren.“ (GROEBEN et al 1988, 73).

Ein Beispiel hilft dies zu verdeutlichen. Es existieren zwei Ereignisse, Ereignis A und Ereignis B (vgl. GROEBEN 1988, 73). Das Ereignis A ist nun als Ursache für das Ereignis B anzusehen, sofern es vor B stattgefunden hat und durch das Auftreten von A die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten von Ereignis B erhöht bzw. das nicht Auftreten von A es wahrscheinlicher macht, dass auch B nicht auftritt. „Mit einem derartigen Konzept der schwachen statistischen Kausalerklärung ist daher eine Erklärungskonzeption erreicht, die in wissenschaftlich-objektiven Erklärung einen Rückgriff auf Subjektive Theorien erlaubt, und zwar bis hin zu der extremsten positiven Möglichkeit der Überführung einer subjektiven in eine objektiv-theoretische Erklärung“ (GROEBEN et al 1988, 73). GROEBEN führt weiter aus, dass es wichtig sei, nicht nur die Ziele selbst, sondern auch die Zielsetzungen zu berücksichtigen. Er zeigt auf, „daß gerade nicht die am Schluß der Handlung stehenden Ziele als zentral erklärungsrelevant anzusetzen sind, sondern vielmehr die vor der Handlung bestehenden (antezedenten) Zielsetzungen“ (GROEBEN 1988, 74). Damit werden motiv-dispositionelle Erklärungen notwendig.

Entsprechend dieser Vorüberlegungen werden von GROEBEN (1988, 79) die folgenden vier Basismöglichkeiten Subjektiver Theorien beschrieben, die hier nur der Vollständigkeit halber genannt werden.

1. Vollständig (motiv- und wissens-) rationale Subjektive Struktur
2. Motivrationale (aber wissensirrationale) Subjektive Theorie
3. (Wissensrationale, aber) motivirrationale Subjektive Theorie
- 4.a. Motiv- und wissensirrationale Subjektive Theorie – motivationstheoretische ‚objektive‘ Erklärung
- 4.b. Motiv- und wissensirrationale oder nicht-rekonstruierbare Subjektive Theorie – verhaltenstheoretische ‚objektive‘ Erklärung

Diese Basismöglichkeiten werden hier nur genannt, da in dieser Arbeit die erste Phase des Forschungsprogramms Subjektiver Theorien, die kommunikative Validierung, angestrebt ist und die explanative Validierung ausgeklammert wird (siehe Kapitel 2). Somit werden in dieser Arbeit zwar Aussagen über die Motive und Intentionen von Handlungen getroffen. Es wird aber nicht untersucht beziehungsweise beobachtet, ob die Handlungen auch tatsächlich durchgeführt werden und zum intendierten Ziel führen.

Die aufgeführten Teilelemente Subjektiver Theorien werden hier aufgegriffen und auf die erkenntnisleitenden Fragestellungen und Zielsetzung bezogen. Folgende Kernbereiche Subjektiver Strukturen werden in dieser Arbeit weiterverwendet:

Subjektive Konstrukte und Definitionen:

Hierunter werden die zuvor vorgestellten *Voraussetzungen*, also Subjekte Konstrukte, Subjektive Definitionen und Subjektive Daten zusammengefasst. Hierunter werden relevante Begriffe verstanden. Im Rahmen dieser Untersuchung sind das insbesondere Begriffe, die im Zusammenhang mit Werten und Werteerziehung stehen. Dieser Kernbereich bezieht sich insbesondere auf die erkenntnisleitende Frage: Was sind Werte und welche Werte sollen in Berufskollegs aus Sicht der befragten Lehrkräfte vermittelt werden? (siehe auch Kapitel 2)

Subjektive Diagnose und Beispiele

Hierunter werden Beispiele und Situationsbeschreibungen verstanden. Die Beschreibungen enthalten oftmals auch eine Wertung oder Einschätzung. Zudem dienen sie zur Konkretisierung anderer Bereiche. Bezogen auf die erkenntnisleitenden Fragen, zielt dieser Bereich insbesondere auf Einschätzungen der Erkenntnis-Objekte darüber, ob die Förderung von Werten an Berufskollegs wichtig sind oder nicht (siehe auch Kapitel 2).

Subjektive Hypothesen und Erklärungen:

Hierunter werden Ursachenzuschreibungen verstanden. Wie zuvor aufgeführt, werden hier die Erklärungen und Hypothesen der Erkenntnis-Objekte zusammengefasst. Es geht in diesem Bereich also insbesondere darum, Zusammenhänge und Vermutungen der Befragten zu explizieren. Somit geht es hier insbesondere um die erkenntnisleitende Frage, wovon die Förderung von Werten aus Sicht der Lehrkräfte abhängig ist? (siehe auch Kapitel 2)

Subjektive Ziele und Strategien:

Hierunter werden in Anlehnung an KÖNIG/ VOLLMER (2005) auf der einen Seite die Mittel und Wege zur Zielerreichung und auf der anderen Seite die Ziele selbst verstanden. Bezogen auf die erkenntnisleitenden Fragestellungen geht es also darum, wie Werte gefördert werden und welches Ziel damit verfolgt wird. (siehe auch Kapitel 2)

Diese vier Kernelemente zur Binnenstruktur Subjektiver Theorien werden im weiteren Verlauf immer wieder aufgegriffen und dienen auch zur Strukturierung der Datenerhebung (Kapitel 5) und -auswertung (Kapitel 6) sowie zur Beschreibung der Subjektiven Strukturen (Kapitel 7).

Neben der Binnenstruktur Subjektiver Theorien führt GROEBEN (1988), zum Teil unabhängig von der explanativen Validierung, Bewertungskriterien Subjektiver Theorien auf, die im folgenden Kapitel kurz beschrieben und ebenfalls auf diese Arbeit bezogen werden.

4.2 Bewertungskriterien Subjektiver Theorien

Als Bewertungskriterien führt GROEBEN (1988, 100ff.) Verbalisierung und Genauigkeit, Herleitungsstringenz und Herleitungskorrektheit, Transsubjektivität und Konstanz sowie deskriptive und explanative Veridikalität ein.

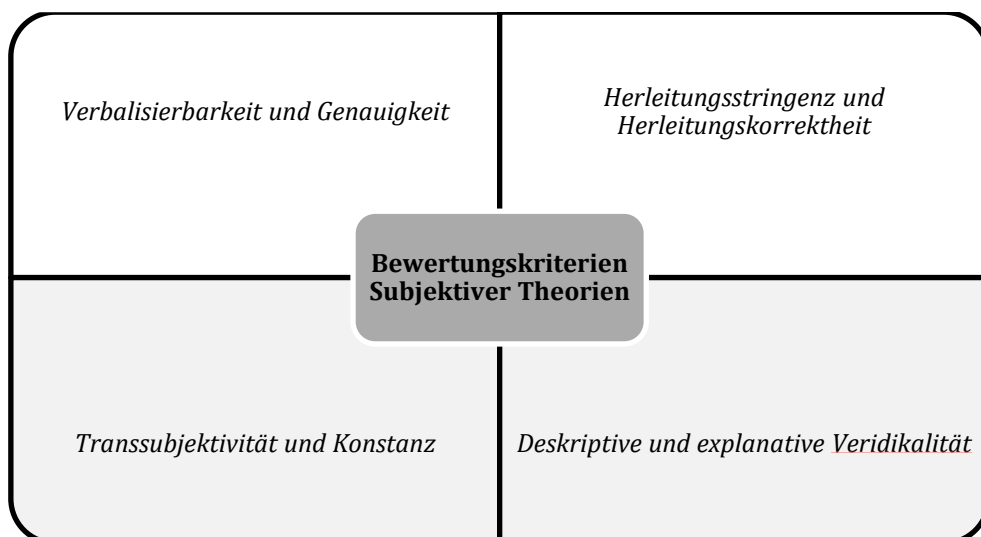


Abbildung 10: Bewertungskriterien Subjektiver Theorien

Diese Bewertungskriterien werden nachfolgend erläutert.

Verbalisierbarkeit und Genauigkeit

Die Bewertungskriterien Verbalisierbarkeit und Genauigkeit werden analog zu den wissenschaftlichen Anforderungen Explizitheit und Präzision verwendet. Allerdings werden diese in jeweils abgeschwächter Art verstanden. Dies wird damit begründet, dass nicht davon ausgegangen werden kann, „[...] daß Begriffs-Definitionen oder

Explikationen der für eine Subjektive Theorie zentralen Konstrukte [...] in ihr bereits verbal explizit vorliegen müssen.“ (GROEBEN 1988, 100). Zwei Aspekte sind aber in diesem Zusammenhang noch wichtig. Erstens, dass im Rahmen der Begriffs-Explikation auch eine Beispielgebung ausreichend ist (vgl. GROEBEN 1988, 100). Und zweitens, dass „[...] die mit dem Beispiel gemeinten Kernintensionen des Begriffs [...]“ (GROEBEN 1988, 101) ausgedrückt sprich verbalisiert werden kann.

Mit Genauigkeit werden drei Aspekte angesprochen (vgl. GROEBEN 1988, 100ff.). Erstens ist die Verdeutlichungsfunktion gemeint (vgl. GROEBEN 1988, 101). Das bedeutet, dass analog zur Präzisierung, der Begriff durch die Einführung der Beispiele beziehungsweise Explikation deutlicher wird. Zweitens ist mit Differenziertheit gemeint, dass ein Begriff nicht in unterschiedlichen Arten gebraucht wird (vgl. GROEBEN 1988, 102). Und drittens ist mit Konstanz gemeint, dass ein Begriff auch nach Einführung in derselben Art und Weise weiter benutzt wird (vgl. GROEBEN 1988, 102).

Herleitungsstringenz und Herleitungskorrektheit

Herleitungsstringenz und Herleitungskorrektheit werden analog zu Ableitungsstringenz und Ableitungskorrektheit verwendet (vgl. GROEBEN 1988, 102ff.). Groeben grenzt Herleitungsstringenz von Ableitungsstringenz ab, indem er darauf hinweist, dass mit Herleitungsstringenz nicht ausschließlich deduktiv gemeinte Schlussfolgerungen gemeint sind (vgl. GROEBEN 1988, 102). Vielmehr verweist er auf die Argumentationstheorie von TOULMIN (1975), welche sich demnach „[...] als Heuristik für die rekonstruktive Bewertung der Herleitungsstrukturen von Subjektiven Theorien [...]“ (GROEBEN 1988, 103) eignen würde.

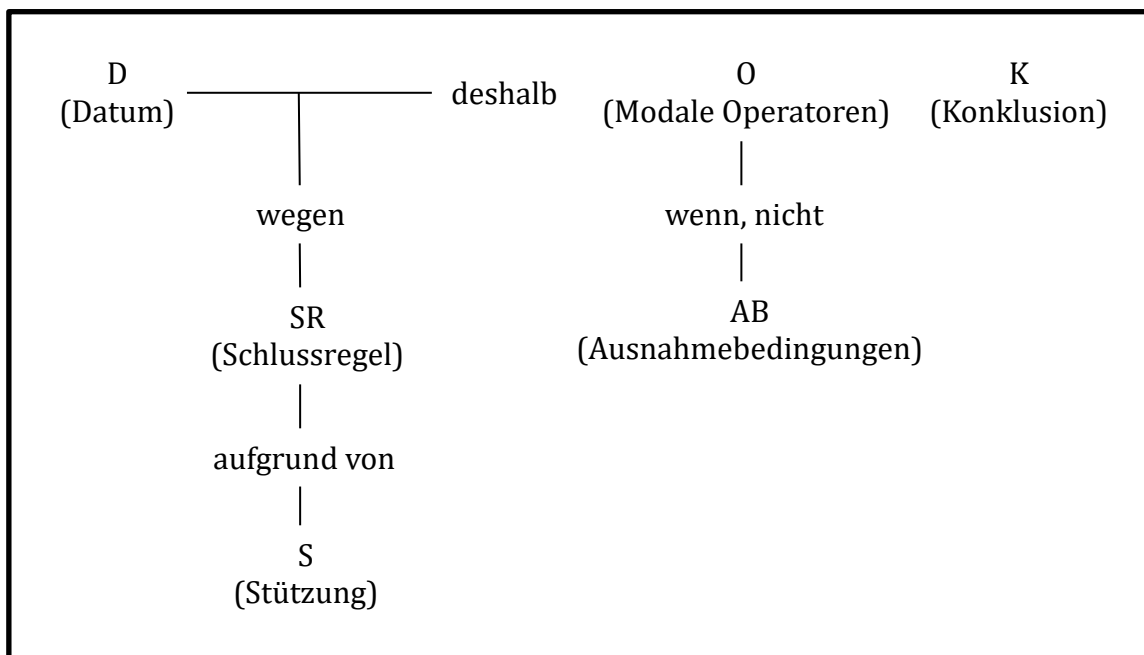


Abbildung 11: Argumentationsschema nach TOULMIN (1975, 95f.) (vgl. auch GROEBEN 1988, 103)

Damit stehen nun die Schlussregeln im besonderen Fokus. GROEBEN hält Folgendes fest: „[...] zum einen die Festlegung, daß Herleitungskorrektheit bei Subjektiven Theorien nicht auf deduktive Schlußweisen beschränkt werden kann und darf, und zum anderen, daß eindeutige logische Fehler, Widersprüche etc. nicht mehr als korrekt akzeptierbar sind.“ (GROEBEN 1988, 104).

Transsubjektivität und Konstanz

Diese beiden Bewertungskriterien werden analog zu den ‚klassischen‘ Gütekriterien Objektivität und Reliabilität verwendet.

Objektivität wird über Intersubjektivität zu Transsubjektivität transformiert. „[...] Transsubjektivität sollte sich z.B. darin manifestieren, daß der Subjektive Theoretiker in der Struktur der Datengewinnung und ihrer Ergebnisse mit relevanten anderen (relevanten Bezugsgruppen) übereinzustimmen trachtet; und daß er folglich zu einer Überprüfung seiner Erfahrungsweisen bereit und willens ist, wenn sich eine solche Übereinstimmung z.B. in der Interaktion oder Kommunikation mit anderen als fraglich erweist.“ (GROEBEN 1988, 105f.).

Konstanz versteht GROEBEN (1988, 106) analog zu Reliabilität. Unter Reliabilität versteht GROEBEN nicht nur die Zuverlässigkeit, sondern insbesondere auch die Wiederholungszuverlässigkeit des Testverfahrens (vgl. GROEBEN 1988, 106).

Entsprechend sind beide Kriterien auch weniger sinnvoll für die Erforschung Subjektiver Theorien. Objektivität ist insofern kritisch zu betrachten, als dass bei der Erhebung der Subjektiven Theorien eine Überprüfung beziehungsweise eine Interaktion und Kommunikation mit anderen Subjektiven Theorien nicht erfolgt. Eine solche Überprüfung kann gegebenenfalls nachgelagert, durch die Gegenüberstellung und/ oder des Vergleichs der in dieser Arbeit erhobenen Subjektiven Theorien erfolgen.

Konstanz ist ebenfalls als sehr kritisch anzusehen, da diese zwar grundsätzlich über den Aspekt der Wiederholungszuverlässigkeit berücksichtigt werden kann, andererseits aber auch diese Wiederholungszuverlässigkeit aufgrund der Möglichkeit zur Anpassung, zum Beispiel der Erhebungsmethoden, verändert werden kann. Diese Problematik führt dazu, dass auch in dieser Arbeit die Transsubjektivität und die Konstanz in der kritischen Stellungnahme nicht weiter berücksichtigt werden.

Deskriptive und explanative Veridikalität

Analog zur Validität wird von GROEBEN deskriptive und explanative Veridikalität⁶² eingeführt. „Unter deskriptiver Veridikalität ist dann die Realitätsadäquanz von Operationalisierungen, Subjektiven Konstrukten, Datengewinnungen, Erfahrungszugängen etc. zu verstehen; explanative Veridikalität bezieht sich auf die Realitätsadäquanz von Zusammenhangsbehauptungen in Subjektiven Theorien [...]“ (GROEBEN 1988, 107). In dieser Arbeit wird aufgrund der bereits ausgeführten Verortung die explanative Veridikalität ausgeschlossen (siehe Kapitel 2). Bei der deskriptiven Veridikalität unterscheidet GROEBEN (1988, 107) weiter in immanenter und transzendenter Veridikalität, wobei wie auch von GROEBEN vorgeschlagen, insbesondere die Immanente betrachtet werden soll. GROEBEN führt weiter aus:

„Es bleibt für die immanente Veridikalität nur eine Betrachtung ex negativo: nämlich in Bezug darauf, ob der Subjektive Theoretiker bei seiner Datengewinnung, bei der Überprüfung seiner Zusammenhangsannahmen etc. so weit wie möglich Verzerrungsfehler vermeidet.“ (GROEBEN 1988, 108).

Als Verzerrungsfehler verweist er auf PREISER (1979, 77f.).⁶³

Für diese Arbeit sind nun insbesondere die ersten beiden Bewertungskriterien relevant. Diese werden später noch einmal aufgegriffen. Die anderen beiden Bewertungskriterien werden in dieser Arbeit, aus den genannten Gründen, nicht noch einmal aufgenommen.

⁶² Veridikalität ist ein Begriff aus der Attributionstheorie (vgl. GROEBEN 1988, 107).

⁶³ PREISER (1979) stellt die folgenden Verzerrungsfehler zusammen, die hier nur genannt werden sollen. Bei Interesse können die Verzerrungsfehler bei PREISER (1979, 77ff.) nachgelesen werden: Mildefehler, Zentraltendenz, Schwarzmalerei, Hof-Effekt, Fehler der Nähe, Ähnlichkeitsfehler, Übertragungsfehler, sonstige Fehler.

4.3 Funktionen von Struktur-Lege-Verfahren

In dieser Arbeit werden Strukturbilder erhoben und analysiert. Die Strukturbilder werden durch das Struktur-Lege-Verfahren erhoben beziehungsweise entwickelt. Diesem Struktur-Lege-Verfahren werden im Rahmen der dialogischen Hermeneutik unterschiedlichen Funktionen zugewiesen, die an dieser Stelle aufgenommen werden sollen.

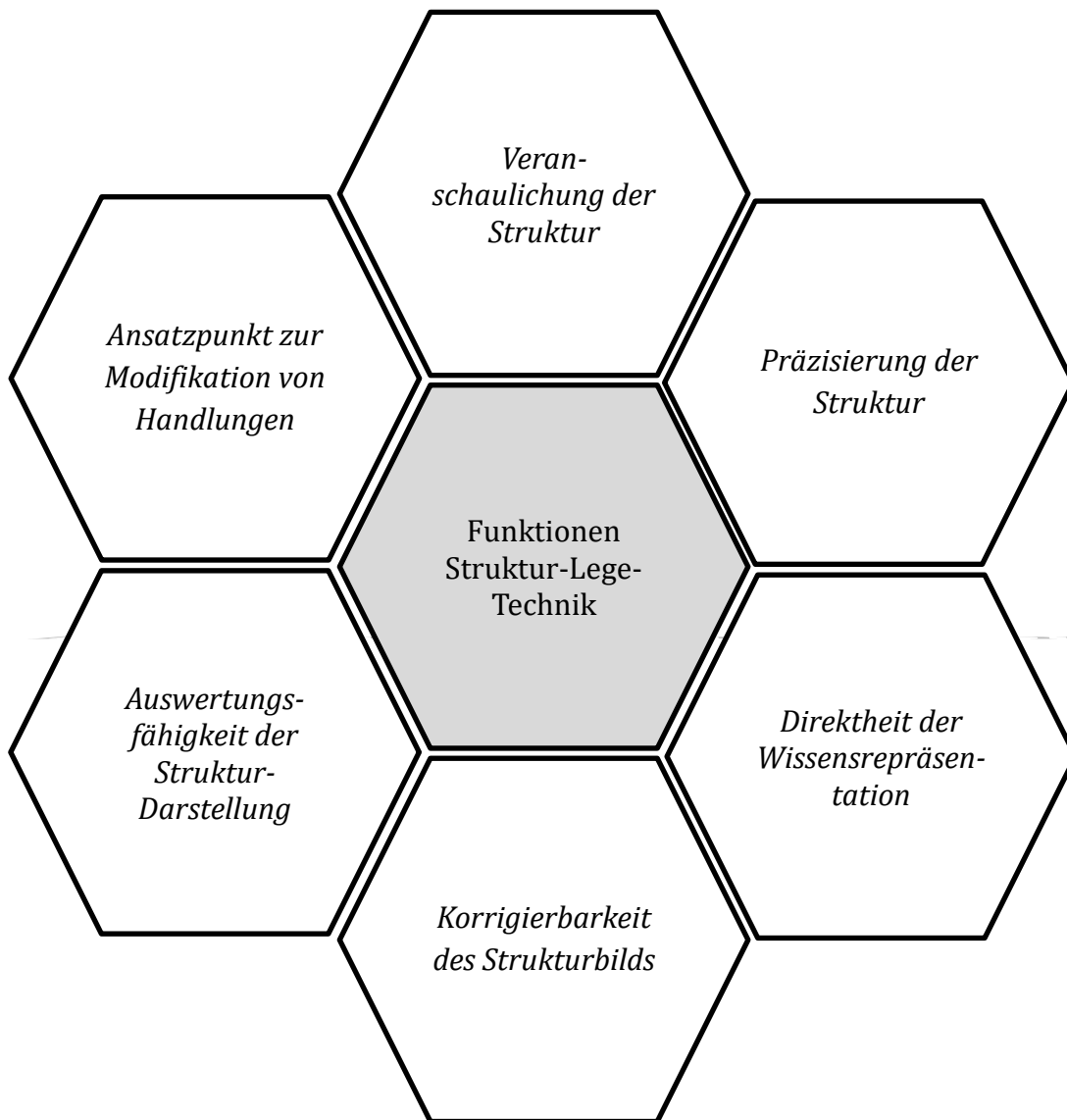


Abbildung 12: Funktionen Struktur-Lege-Verfahren

Veranschaulichung der Struktur

Durch die bildhafte Darstellung werden die Begriffe und Relationen visualisiert. Damit wird der Veranschaulichung auch eine didaktische Funktion zugesprochen. Denn die „Visualisierung in Schaubilder macht die Struktur übersichtlicher und leichter verständlich [...]“ und „erlaubt zugleich eine ökonomische Konzentration der Subjektiven Theorie auf das Wesentliche und stellt somit eine Abstraktionsleistung dar“ (DANN 1992, 4).

Präzisierung der Struktur

Hierunter wird verstanden, dass die Struktur-Legung nicht nur eingesetzt wird, um vorhandenes Wissen zu aktivieren. Durch die Rekonstruktion wird teilweise Wissen erst konstruiert beziehungsweise aufgebaut. Durch das Legen von Strukturbildern werden nicht nur „subjektive Reflexionen und Kognitionen“ abgebildet, diese werden zugleich unter dem Aspekt der Struktur-Parallelität zur Objektiven Theorie elaboriert (vgl. DANN 1992, 4). Damit werden sie „in einen expliziteren und präziseren Zustand überführt“ (DANN 1992, 4).

Direktheit der Wissensrepräsentation⁶⁴

Hierunter wird verstanden, dass durch die spezifischen Regeln und durch die Visualisierung Beziehungen direkt dargestellt werden können. Innerhalb des vorgegebenen Regelwerks entscheidet das Erkenntnis-Objekt selbst, welche Beziehungen sie zwischen welchen Konzepten sehen (vgl. DANN 1992, 4). Zudem liegt das Ergebnis „nach Abschluß des Rekonstruktionsprozesses unmittelbar vor und muss nicht erst mit mathematischen Verfahren errechnet werden oder durch inhaltsanalytische Auswertungen herausgearbeitet werden“ (DANN 1992, 4).

Korrigierbarkeit des Strukturbilds

Die Korrigierbarkeit des Strukturbildes ist ein weiterer wichtiger Aspekt. Hierunter wird verstanden, dass das Erkenntnis-Objekt jederzeit beliebige Korrekturen am Strukturbild vornehmen kann. Es kann also zu jeder Zeit Konzepte entfernen oder ergänzen und Relationen verändern.

Auswertungsfähigkeit der Struktur-Darstellung

Mit den Strukturbildern ist zunächst die interpretative Beschreibung von Handlungen angestrebt. „Es wird sichergestellt, welchen Sinn eine Person mit bestimmten Handlungen oder Handlungsaspekten verbindet (dialog-konsenstheoretisches Wahrheitskriterium)“ (DANN 1992, 5). Weiterhin ist festzuhalten, dass die rekonstruierten Subjektiven Theorien Basis für Prognosen über zukünftiges Handeln darstellen. Außerdem können Makrostrukturen aus der Verdichtung mehrerer Subjektiver Strukturen einer Person oder aber Modalstrukturen aus den Subjektiven Strukturen mehrerer Personen abgeleitet werden (vgl. DANN 1992, 6).

Ansatzpunkt zur Modifikation von Handlungen.

Mit dieser letzten Funktion ist gemeint, dass sich Subjektive Theorien ebenso als Ansatzpunkt für Modifikationen eignen. „Der Gewinn an Selbsterkenntnis, der mit der Rekonstruktion Subjektiver Theorien verbunden ist, stellt eine gute Basis für die Einleitung von Veränderungsprozessen dar“ (DANN 1992, 6).

⁶⁴ DANN (1992) weist darauf hin, dass der Begriff Wissensrepräsentation in einem weiteren Sinne gebraucht wird.

Die Funktionen verdeutlichen noch einmal, dass Subjektive Theorien zur Beschreibung, Prognose und Erklärung von Handlungen beitragen können. In erster Linie geht es darum, eine „geeignete ikonische Darstellungsform zu finden, die es einer Person erlauben, ihr subjektiv-theoretisches Wissen über bestimmte Bereiche zu repräsentieren“ (DANN 1992, 7). Daher ist es wichtig, solche Methoden zu entwickeln, die verstanden werden, die praktikabel sind und dem Erkenntnis-Objekt dabei unterstützen Wissen zu externalisieren. Diese Methoden werden im folgenden Kapitel zur Datenerhebung und Datenauswertung näher betrachtet und erläutert.

4.4 Untersuchungsfeld

Untersuchungsfeld dieser Arbeit sind Lehrkräfte, Bildungsgangleiter und Schulleiter an Berufskollegs in NRW. Da Repräsentativität kein sinnvolles Kriterium für Qualitative Forschung ist (vgl. HELFERICH 2011, 173), sollte der Umfang der Zielgruppe so gewählt werden, dass maximale Variation erreicht wird (vgl. MERKENS, 291). Dabei kann die Stichprobe entweder vorab festgelegt werden oder aber nach und nach erweitert werden.

KÖNIG (2005) weist aus, dass bei einem qualitativen Interview die Grundgesamtheit zu definieren sei. Die Grundgesamtheit kann in dieser Arbeit wie folgt definiert werden:

„Die Grundgesamtheit in einem Konstruktinterview sind diejenigen Personen, die Auskunft zum Untersuchungsgegenstand und Untersuchungsziel geben können.“ (KÖNIG 2005, 88)

Die Grundgesamtheit setzt sich entsprechend aus allen Lehrkräften an Berufskollegs in NRW zusammen. In NRW existieren 397 Berufskollegs. Insgesamt werden 28.967 Lehrkräfte an Berufskollegs in NRW beschäftigt, 14.783 davon sind Lehrerinnen und 14.184 Lehrer (vgl. MSW 2016).

Um eine hohe Variation zu erreichen, wurden Lehrkräfte von vier verschiedenen Berufskollegs aus unterschiedlichen Bildungsbereichen befragt. Bei der Auswahl der Lehrkräfte innerhalb der Schulen wurde darauf geachtet, dass die Lehrkräfte möglichst auf unterschiedlichen Hierarchieebenen eingesetzt sind. Entsprechend wurden jeweils Studienräte, Oberstudienräte sowie Studiendirektoren und Oberstudiendirektoren befragt.

Im Folgenden werden zunächst die Schulen und dann die Lehrkräfte beschrieben.

Berufskolleg	Lehrkräfte	Bildungsgang- leiter	erweiterte Schulleitung	Gesamt
Berufskolleg 1	1	1	1	3
Berufskolleg 2	1	1	1	3
Berufskolleg 3	1	1	1	3
Berufskolleg 4	2	1	1	4
Summe	5	4	4	13

Tabelle 2: Teilnehmende Schulen

Berufskolleg I:

Das Berufskolleg I ist ein Berufskolleg in Köln (Regierungsbezirk Köln). Es handelt sich um ein gewerblich-technisches Berufskolleg. An dieser Schule sind größtenteils Schüler. Schülerinnen sind in der deutlichen Minderheit, was auf das Bildungsgangangebot zurückzuführen ist.

Berufskolleg II:

Das Berufskolleg II ist ein großes Berufskolleg im Kreis Euskirchen (Regierungsbezirk Köln). Das Berufskolleg hat ein umfangreiches Angebot in den Bildungsbereichen Maschinenbautechnik, Gesundheit und Sozial, Elektrotechnik und Mechatronik, Wirtschaft und Verwaltung, Bautechnik und Informationstechnik. Es handelt sich somit um eine sogenannte Bündelschule. Die Schule ist eher ländlich, zwischen dem Köln-Bonner Wirtschaftsraum und der Eifel, gelegen.

Berufskolleg III:

Das Berufskolleg III liegt im Kreis Heinsberg (Regierungsbezirk Köln). Neben unterschiedlichen Bildungsgängen in den Bereichen Soziales, Ernährung und Technik hat das Berufskolleg einen Bildungsgang speziell für eine Justizvollzugsanstalt.

Berufskolleg IV:

Das Berufskolleg IV liegt in einer Stadt in Ost-Westfalen (Regierungsbezirk Detmold). Es handelt sich um ein kaufmännisches Berufskolleg mit einem relativ großen Einzugsgebiet. Das Berufskolleg ist ein sehr großes Berufskolleg. Es wird ein umfangreiches Angebot an Vollzeit- und Teilzeitbildungsgängen angeboten.

Die **Lehrkräfte**⁶⁵ können wie folgt differenziert werden:

⁶⁵ Die Lehrkräfte werden im Folgenden auch Erkenntnis-Objekte genannt. Sie haben sich freiwillig bereit erklärt an der Untersuchung teilzunehmen. Die Befragungen

Fall	Schule	Position	Erfahrung	Unterrichtsfächer
A	I	Erweiterte Schulleitung	22 Jahre	<ul style="list-style-type: none"> • Deutsch • Religionslehre • Politik • Gesellschaftslehre /
B	II	Bereichsleitung	11 Jahre	<ul style="list-style-type: none"> • Deutsch • Politik
C	III	Studienrat	15 Jahre	<ul style="list-style-type: none"> • Deutsch • Politik • Wirtschaftswissenschaft
D	II	Werkstatt-lehrer	8 Jahre	<ul style="list-style-type: none"> • Metall-Praxis
E	III	Bereichsleiter	36 Jahre	<ul style="list-style-type: none"> • Mathematik • Datenverarbeitung
F	IV	Beratungs-lehrer	31 Jahre	<ul style="list-style-type: none"> • Wirtschaftswissenschaft • Spanisch
G	III	Koordinatorin	14 Jahre	<ul style="list-style-type: none"> • Deutsch als Fremdsprache • Englisch • Technologie
H	IV	Studienrat	4 Jahre	<ul style="list-style-type: none"> • Wirtschaftswissenschaft • Religionslehre
I	II	Koordinator	8 Jahre	<ul style="list-style-type: none"> • Deutsch • Englisch
J	I	Teamsprecher	10 Jahre	<ul style="list-style-type: none"> • Englisch • FB im Lernfeld • Wirtschaftswissenschaft
K	IV	erweiterte Schulleitung	30 Jahre	<ul style="list-style-type: none"> • Wirtschaftswissenschaft • Religionslehre

finden jeweils an den Schulen der befragten Lehrkräfte statt. Lediglich zwei Interviews wurden an der Universität Paderborn durchgeführt. Die Atmosphäre in den Interviews war jeweils offen und es fanden nur in Einzelfällen kurze Unterbrechungen beziehungsweise Störungen statt.

L	IV	Schulleitung	36 Jahre	<ul style="list-style-type: none"> • Wirtschaftswissenschaft • Politik
M	I	Studienrat	17 Jahre	<ul style="list-style-type: none"> • Technik • Politik • Wirtschaftswissenschaft

Tabelle 3: Erkenntnis-Objekte

Bei der Auswahl der Lehrkräfte ist darauf geachtet worden, dass möglichst viele Unterschiede hinsichtlich Alter, Geschlecht, Fächerkombinationen usw. vertreten sind. Darüber hinaus wurde abgewogen, ob weitere Befragungen sinnvoll erscheinen. Dabei wurde berücksichtigt, inwiefern mit neuen Erkenntnissen zu rechnen ist, wenn weitere Lehrkräfte befragt werden. Entsprechend wurden zunächst die aufgeführten Lehrkräfte untersucht, mit der Option weitere Lehrkräfte zu befragen.

Schließlich werden die Subjektiven Theorien der 13 Lehrkräfte beschrieben. Im Kapitel 7 finden sich also 13 Beschreibungen von Subjektiven Theorien.

5 Datenerhebung oder Datengenerierung

Ausgangspunkt dieser Arbeit ist ein epistemologisches Menschenbild (vgl. Kapitel 4). Das heißt, die Erkenntnis-Objekte haben die Fähigkeit zur reflexiven Selbstauskunft. Subjektive Theorien müssen dabei weder inhaltlich vollständig verbalisierbar sein noch eine vollständig explizit stringente Struktur aufweisen (vgl. SCHEELE/ GROEBEN 1988, 28).⁶⁶ Durch den Forschungsprozess werden die Erkenntnisobjekte zur Reflexion angeregt. Durch diesen Prozess wird das Erkenntnisobjekt verändert.⁶⁷ Diese positive Entwicklung der Erforschten kann als Teilziel der Forschung ausgewiesen werden, denn „es soll ein wissenschaftliches (theoretisches) Wissen generiert werden, das in der technologischen Anwendung eine Veränderung der Alltagsrealität in Richtung auf größere bzw. optimale Reflexivität und Rationalität ermöglicht“ (SCHEELE/ GROEBEN 1988, 28). Entsprechend sind die Methoden auf die Mäeutik zurückzuführen. Diese Techniken wurden von der Frankfurter Schule aufgegriffen und zum *dialog-konsenstheoretischen Wahrheitskriterium* entwickelt (insbesondere HABERMAS 1973, 1981). Auf dieser Grundlage weisen GROEBEN und SCHEELE „sprechakttheoretische Generierungsaspekte der idealen Sprechsituation in Richtung auf methodologische Zielperspektiven für dialog-hermeneutische Rekonstruktionsverfahren zur Erhebung Subjektiver Theorien“ aus (SCHEELE / GROEBEN 1988, 29). SCHEELE hat die Ziele der „idealen Sprechsituation“ in sechs aufeinander aufbauende sprechakttheoretische Ziele ausdifferenziert (vgl. SCHEELE 1988, 136ff.). Diese Ziele erlauben es „jene Techniken herauszufiltern und heranzuziehen, die zur Realisierung eines möglichst symmetrischen Interaktionsprozesses zwischen Erkenntnis-Subjekt und -Objekt brauchbar sind“ (GROEBEN 1992, 53).

⁶⁶ GROEBEN macht deutlich, dass sich aus der Voraussetzungstrias (Menschenbild, Gegenstandseinheit ‚Handeln‘, Konzeptexplikation ‚Subjektive Theorien‘) die metatheoretischen Zielkriterien ergeben (vgl. GROEBEN 1992, 46). „Die generelle Zielsetzung besteht darin, daß das wissenschaftliche Erkenntnis-Subjekt eine hoch komplexe interpretative Selbstbeschreibung des (potentiell) handelnden Erkenntnis-Objekts erfahren und adäquat festhalten will“ (GROEBEN 1992, 46).

⁶⁷ Die Veränderbarkeit des Erkenntnis-Objektes wird von den Autoren des Forschungsprogramms Subjektiver Theorien als Teilziel ausgewiesen. Durch eine intensive (reflexive) Auseinandersetzung ist eine Veränderung der Erkenntnis-Objekte zu erwarten. Diese Veränderung kann auch hier als Teilziel angegeben werden.

	Sprechakttheoretische Ziele	Motivationale und kognitive Voraussetzungen
VI	Einsichtsvollen Übernehmen von Argumenten	Sinn-Motivation Explikationsvertrauen
V	Auseinandersetzen	(Selbst-)Erkenntnis-Motivation
IV	Argumentatives Verständigen	Argumentations-Fähigkeit
III	Gleichberechtigt-Sein	Verbalisierungs-Motivation
II	Kommunizieren	Verbalisierungs-Fähigkeit
I	Aktualisieren	Explizierungs-Motivation Aktualisierbarkeit der Kognitionen

Tabelle 4: Ziel-Hierarchie zur Generierung von Technologien für die dialog-konsensuale Erhebung und Rekonstruktion Subjektiver Theorien (SCHEELE / GROEBEN 1988, 29)

Um das Ziel „dialog-konsensuale Rekonstruktion Subjektiver Theorien“ zu erreichen, sind die aufeinander bauenden sprechakttheoretischen Ziele Voraussetzung. Für jedes dieser Ziele wiederum lassen sich konkrete Verfahren vorschlagen (vgl. SCHEELE 1993, 276). Metatheoretisches Ziel ist es, die spontanen Aussagen des Erkenntnisobjektes soweit zu präzisieren, dass sie zugleich als wissenschaftliche Beschreibung dienen können und vom Erkenntnissubjekt akzeptiert werden (vgl. SCHEELE/ GROEBEN 1988, 31).

Es geht darum, „[...] daß die Methodik zum einen das nicht-wissenschaftliche Erkenntnis-Objekt nicht überfordert, zum anderen aber zugleich auch so mit Kenntnissen und Kompetenzen ausstattet, daß für den angestrebten Rekonstruktionsprozeß eine – möglichst – symmetrische Kompetenz zwischen Erkenntnis-Subjekt und –Objekt resultiert.“ (GROEBEN 1992, 55).⁶⁸ Um das Erkenntnisobjekt nicht zu überfordern, wird die *Explikation der Reflexionsinhalte* von der *Rekonstruktion der subjektiv-theoretischen Strukturen* getrennt. Hiermit wird die Verbalisierungsfähigkeit und –motivation unterstützt (vgl. OBLIERS 1992, 206).

⁶⁸ Die einzelnen Voraussetzungen werden beispielsweise von OBLIERS (1992, 206) überblicksartig konkretisiert.

Das bedeutet, dass der oben bereits beschriebene Rekonstruktionsprozess⁶⁹ in zwei Schritten gegliedert ist:

- Explikation der Reflexionsinhalte
- Rekonstruktion der Subjektiv Theoretischen Struktur

Im ersten Schritt, der Explikation der Reflexionsinhalte, ist ein halbstandardisiertes Interview vorgesehen.⁷⁰ Unabhängig von dem konkreten Erhebungsverfahren sollten zunächst möglichst offene Fragen gestellt werden, um das Denken und Wissen zu aktualisieren. Im weiteren Verlauf der Erhebung können dann auch eher gerichtete und geschlossene Fragen an das Erkenntnisobjekt gestellt werden, um Denk- und Wissensinhalte zu aktivieren, die nicht direkt verfügbar sind. Auch GROEBEN hält fest, dass für den ersten Erhebungsschritt in erster Linie qualitative Methoden verwendet werden, da davon ausgegangen wird, dass die offene, freie, spontane Verbalisierung ergiebiger ist als eine standardisierte (vgl. GROEBEN 1992, 57). Auch in dieser Studie wird, wie vom Forschungsprogramm Subjektiver Theorien vorgesehen, ein halbstandardisiertes Interview eingesetzt, um die Reflexionsinhalte zu explizieren.

Im zweiten Schritt, der Rekonstruktion der subjektiv-theoretischen Strukturen, ist die Gleichberechtigung von Erkenntnis-Objekt und -Subjekt wichtigstes Prinzip. Es muss ein Regelsystem entwickelt werden, dass dem Erkenntnisobjekt zur Abbildung der eigenen Theorien und dem Erkenntnissubjekt als Rekonstruktion dienen kann. Dieses Regelsystem muss dem Erkenntnisobjekt vermittelt werden, sodass er dieses anwenden kann. Erkenntnisobjekt und Erkenntnissubjekt wenden dieses Regelsystem idealtypisch zunächst unabhängig voneinander an. Das Erkenntnisobjekt orientiert sich dabei an den Ergebnissen aus dem Interview. Abschließend werden die beiden Varianten (Ausführung des Erkenntnisobjektes und Ausführung des Erkenntnissubjektes) miteinander verglichen. In einem Diskurs wird die Struktur-Rekonstruktion in derart angepasst, dass das Erkenntnisobjekt damit einverstanden ist. In dieser Arbeit wird dieser zweite Schritt, gemeinsam mit dem Erkenntnis-Objekt durchgeführt. Die Rekonstruktion und der Abgleich der Strukturen erfolgt in dieser Arbeit in erster Linie anhand der erhobenen Konzept- beziehungsweise Inhaltskarten. Hier wurde bewusst von dem idealen Vorgehen, wie es von SCHEELE und GROEBEN vorgeschlagen wird abgewichen, da angenommen wurde, dass die Erkenntnis-Objekte den eigenständigen Legeversuch aufgrund zeitlicher Restriktionen nicht durchhalten können.⁷¹ Da die

⁶⁹ Verstehensprozess ist an dieser Stelle mit Rekonstruktionsprozess gleichzusetzen.

⁷⁰ Es wären auch andere Erhebungsverfahren denkbar (vgl. SCHEELE 1993, 276).

⁷¹ Auch GROEBEN macht darauf aufmerksam und führt zwei Gründe für eine mögliche Überforderung an. Erstens wenn das Regelsystem zu komplex beziehungsweise zu kompliziert ist. Und zweitens die angesprochene zeitliche Dimension, wenn die Untersuchung parallel zu den alltäglichen Berufsaufgaben laufen muss. In dieser

Strukturierung vom Erkenntnis-Objekt selbst vorgenommen wird, bietet die Struktur-Lege-Technik auch eine direkte Art der Wissensstrukturierung, da sowohl Inhalts-Konzepte als auch die Beziehung zwischen diesen Konzepten dargestellt wird.

Die beiden Schritte

- Explikation der Reflexionsinhalte und
- Rekonstruktion der Subjektiv Theoretischen Strukturen

werden nun in den nachfolgenden Kapiteln detaillierter beschrieben. Zunächst wird auf die Datenerhebung eingegangen.

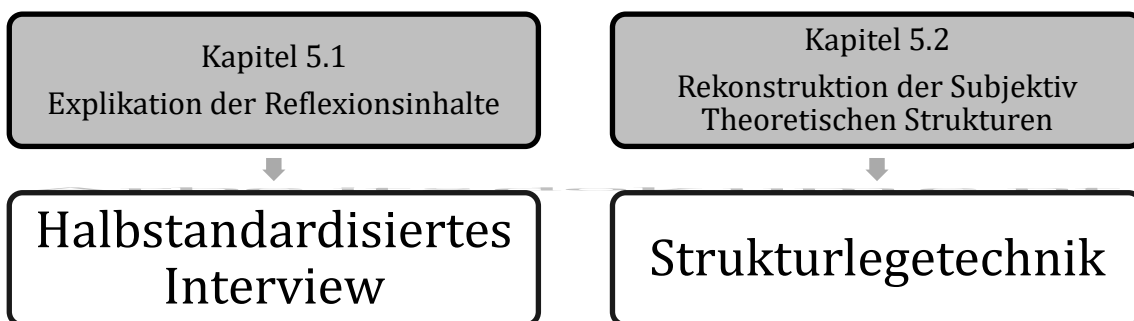


Abbildung 13: Vorgehen der Datenerhebung

5.1 Explikation der Reflexions-Inhalte: Das qualitative Interview (Datenerhebung)

GROEBEN und SCHEELE schlagen zur Explikation der Wissensinhalte ⁷² ein halbstandardisiertes Interview mit drei Fragekategorien vor (vgl. SCHEELE/ GROEBEN 1988, 35).⁷³ Bei den Fragekategorien handelt es sich um hypothesen-ungerichtete Fragen, hypothesen-gerichtete Fragen und Störfragen. Zusätzlich dazu können Beispiele des Versuchspartners oder des Interviewers zur Anregung und Präzisierung eingesetzt werden (vgl. WAHL et al 1983).

Arbeit ist insbesondere mit der zweiten Überforderung zu rechnen, weshalb in dieser Arbeit auch von dem idealen Vorgehen abgewichen wurde.

⁷² Wissensinhalte wird an dieser Stelle analog zu Reflexionsinhalte verwendet.

⁷³ SCHEELE macht bewusst deutlich, dass im Prinzip „alle in der qualitativen Forschung üblichen und bekannten Verfahren einsetzbar sind“ (SCHEELE 1995, 276), um im ersten Schritt die relevanten Inhalte zu erheben. Für die Heidelberger Struktur-Lege-Technik ist entsprechend ein halbstandardisiertes Interview vorgesehen. Prinzipiell sind aber auch andere Erhebungsvarianten denkbar. So wird das Ausgangsmaterial bei der Weingartner Appraisal Legetechnik (WAL) beispielsweise unmittelbar nach der beobachtbaren Situation erhoben. Ähnlich wird auch bei der Interview- und Legetechnik zur Rekonstruktion kognitiver Handlungsstrukturen vorgegangen.

Die Vorschläge von GROEBEN und SCHEELE richten sich auf Subjektive Theorien mittlerer Reichweite. Subjektive Theorien mittlerer Reichweite umfassen mehrere Erklärungsschritte und bilden „analog zu wissenschaftlichen (objektiven) Theorien auch die (eventuell operationale) Definition wichtiger (Subjektiver) Konstrukte ab“ (vgl. SCHEELE / GROEBEN 1988, 35). Subjektive Theorien mittlerer Reichweite müssen nicht immer vollständig widerspruchsfrei sein (vgl. Kapitel 4).

Zur Explikation der Reflexionsinhalte werden in der Regel qualitative Leitfragen Interviews vorgeschlagen (vgl. SCHEELE 1993, 276). Qualitative Leitfragen Interviews unterscheiden sich in der Regel nach dem Grad der Standardisierung (vgl. HOPF 1995, LAMNEK 1995, BORTZ/ DÖRING 2006). In der Literatur finden sich entsprechend unterschiedliche Interviewvarianten. An dieser Stelle werden die Interviewvarianten⁷⁴ herausgegriffen, die in dieser Arbeit verwendet werden.

Von KÖNIG / VOLMER (2005) wurde das Konstruktinterview entwickelt, „um die subjektiven Konstruktionen der Wirklichkeit eines Gesprächspartners zu einem bestimmten Themenbereich (z.B. zu Stärken und Schwächen des Unternehmens) zu erfassen“ (vgl. FRIEBERTSHÄUSER et al 2010, 443). Kern beziehungsweise Grundsatz dieser Methode ist der Fremdheitsgrundsatz.

„Der Interviewer kann nicht davon ausgehen, dass er den Interviewpartner von vornherein ‚versteht‘, sondern der Interviewpartner ist für den Interviewer ein ‚professioneller Fremder‘ (AGAR 1980), dessen ‚Konstruktion der Wirklichkeit‘ zunächst grundsätzlich unbekannt ist. Ein Interviewer muss davon ausgehen, dass er nicht weiß,

- welches die relevanten Konstrukte (Begriffe) sind, mit deren Hilfe der Interviewpartner die Situation beschreibt,
- was genau diese Konstrukte für den Interviewpartner bedeuten,
- welche Diagnose- und Erklärungsmuster der Interviewpartner hat.“ (KÖNIG 2005, 86)

Das bedeutet, dass das Interview, durch relativ offene Leitfragen gesteuert werden sollte und dass „der Interviewer z.B. durch gezieltes Nachfragen herausfinden muss, was genau der Interviewpartner mit den jeweiligen Begriffen meint“ (KÖNIG 2005, 86). Zusätzlich zu den Leitfragen werden in dieser Methode deshalb verschiedene vertiefende Verfahren – Fokussieren, Nachfragen getilgter Erfahrungen, Strukturierung und Übersetzung – angewandt. Ein solches Vorgehen ist hilfreich, da ja gerade geklärt werden soll, welches die relevanten Konstrukte sind und was die Konstrukte bedeuten.

⁷⁴ In der Forschungsliteratur finden sich unterschiedliche Auflistungen von Interviewvarianten (vgl. zum Beispiel HOPF 1995, LAMNEK 1995, BORTZ/ DÖRING 2006). In dieser Arbeit wurden die Interviewvarianten ausgewählt, die bereits in der Vergangenheit zur Erhebung Subjektiver Strukturen verwendet worden sind (vgl. zum Beispiel KÖNIG/ VOLLMER 2005).

Auch HELFFERICH (2011) empfiehlt für die Rekonstruktion von Subjektiven Theorien und Alltagswissen Leitfaden-Interviews. HELFFERICH (2011) stellt des Weiteren Anforderungen an einen Leitfaden, die sich auf diese Arbeit übertragen lassen.⁷⁵ Ein guter Leitfaden, so heißt es weiter, sei komplex aufgebaut und nutze unterschiedliche Frageformen und zwar nach ihrem Rang, nach der Festlegung der Formulierung, nach der Verbindlichkeit und nach dem Grad der inhaltlichen Steuerung (vgl. HELFFERICH 2011, 181). Der Leitfaden sollte dabei maximale Offenheit gewährleisten. Maximale Offenheit bedeutet an dieser Stelle, so offen wie möglich und so strukturiert wie nötig. Das heißt, dass die Erkenntnis-Objekte weitgehende Artikulationschancen eingeräumt bekommen sollten und sie zur freien Erzählung angeregt werden. Zur Leitfadenerstellung schlägt HELFFERICH das SPSS Verfahren vor. *Sammeln, Prüfen, Sortieren, Subsumieren* (vgl. HELFFERICH 2011, 182).

Bei der Entwicklung des Leitfadens sind die Kriterien und Prinzipien von GROEBEN / SCHEELE (1988), KÖNIG (2005) und HELFFERICH (2011) berücksichtigt worden.⁷⁶

- Prinzip Offenheit
- Prinzip Fremdheit
- Prinzip Kommunikation
- Prinzip Reflexivität

HELFFERICH stellt weiter die folgenden Anforderungen an einen Leitfaden, die in dieser Arbeit berücksichtigt werden (HELFFERICH 2011, S. 180). Ein Fragebogen sollte immer maximale Offenheit gewährleisten. Entsprechend ist es sinnvoll nur wenige Leitfragen beziehungsweise Erzählaufforderungen zu formulieren und den Fragebogen nicht zu überfrachten. Der Fragebogen sollte formal übersichtlich gestaltet sein, um eine fokussierte und konzentrierte Durchführung des Interviews zu gewährleisten. Der Leitfaden ist stringent aufzubauen und sollte dem natürlichen Erzählfluss folgen. Erinnerungs- und Bewertungsfragen sollten entsprechend nicht vermengt werden. Der Leitfragen soll zum Weiterfragen und Vertiefen anregen. Es wird der Maxime gefolgt:

„So offen und flexibel [...] wie möglich, so strukturiert wie aufgrund des Forschungsinteresses notwendig.“ (HELFFERICH 2011, 181).

Entsprechend wurde ein erster Leitfaden nach dem SPSS-Prinzip⁷⁷ (vgl. HELFFERICH 2011, 182 ff.) mit den folgenden Erzählanforderungen entwickelt, der auch die verschiedenen Verfahren – Fokussieren, Nachfragen getilgter Erfahrungen, Strukturierung und Übersetzung – berücksichtigt:

⁷⁵ Die Anforderungen werden hier nicht noch einmal aufgeführt und sind bei HELFFERICH (2011, 180) nachzulesen.

⁷⁶ Ähnliche Prinzipien finden sich auch bei LAMNEK (1995, 64).

⁷⁷ Hierbei handelt es sich nicht um die Statistik- und Analyse Software von IBM, sondern um eine Hilfestellung zur Entwicklung von Leitfäden für Fragebögen.

(A) Ich befasse mich in meiner Doktorarbeit mit dem Thema Werte und Werteerziehung an Berufskollegs in NRW. Welche Stichworte fallen Ihnen zum Thema Werte und Werteerziehung ein?

(B) Ist die Förderung von Werten in beruflichen Schulen Aufgabe von Lehrkräften? Finden Sie Lehrkräfte an Berufskollegs sollten Werte fördern?

(C) Wovon ist die Entwicklung und Förderung von Werten abhängig?

(D) Was müsste (Ihrer Ansicht nach) verändert werden, um Werte im Berufskolleg erfolgreich zu fördern?

Der Leitfaden⁷⁸ wurde zunächst in einem Probeinterview mit einer abgeordneten Lehrkraft durchgeführt und erprobt. Anschließend wurden kleinere Anpassungen vorgenommen. Der Leitfragen besteht aus einem einleitenden Teil und Hauptteil. In dem einleitenden Teil wird kurz auf das Ziel und Art der Befragung eingegangen.⁷⁹ Der Hauptteil besteht aus sieben Erzählaufforderungen. Zu jeder Erzählaufforderung sind Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen, konkrete Nachfragen und eine Art Checkliste mit zu erwartenden Antworten, aufgeführt.

Zusätzlich wurde ein kurzer Erhebungsbogen⁸⁰ nach dem Interview eingesetzt. In diesem wurden insbesondere Personendaten abgefragt, wie zum Beispiel Name, Schule, Position, Dienstjahre, Bildungsgänge und Unterrichtsfächer. Schließlich wurden die Befragten darum gebeten, ein Abschlussstatement schriftlich zu fixieren. Außerdem wurde nach den Interviews ein Protokoll vom Forscher angefertigt, indem auf Besonderheiten bei der Durchführung hingewiesen wurde, sofern Besonderheiten bestanden.

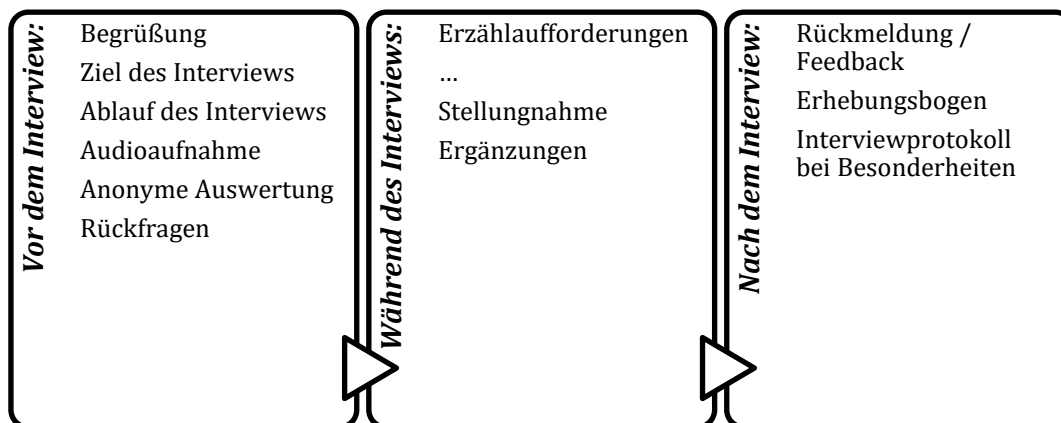


Abbildung 14: Aufbau des Interviews

⁷⁸ Der Leitfaden befindet sich im Anhang dieser Arbeit.

⁷⁹ Hier wird auch darauf eingegangen, dass es kein Richtig und Falsch gibt, dass das Gespräch aufgezeichnet wird, usw.

⁸⁰ Der Erhebungsbogen befindet sich im Anhang dieser Arbeit.

Die Interviews wurden jeweils aufgezeichnet und transkribiert⁸¹. Mit Transkription ist die Verschriftlichung der Tonbandaufzeichnungen gemeint (vgl. zum Beispiel BORTZ/ DÖRING 2006; BOEHM et al 1993). Die Interviewtransskripte stellen die Ausgangsbasis für die Auswertung beziehungsweise für die Explikation der Reflexions-Inhalte dar.

5.2 Rekonstruktion der Subjektiv-Theoretischen-Strukturen: Aufbau des Strukturleitfadens (Datenerhebung)

Im zweiten Schritt des Forschungsprozesses geht es um die Explikation der subjektiv-theoretischen Struktur. In dieser Phase spielt das Erkenntnis-Objekt eine entscheidende Rolle, da dieser „möglichst weitgehend aktiv am Rekonstruktionsprozeß beteiligt sein sollte.“ (GROEBEN / SCHEELE 1988, 49) Dafür müssen dem Erkenntnisobjekt jedoch die Rekonstruktionsregeln bekannt sein und er muss in der Lage sein, diese selbstständig anzuwenden. In diesem Zusammenhang macht DANN auf die Notwendigkeit der Variation von Struktur-Lege-Verfahren aufmerksam (vgl. DANN 1992, 7). Eine erste Orientierung bietet die „Methode zur Erfassung der Alltagstheorien von Professionellen“ (FELDMANN 1979). Hier werden (Inhalts-)Kärtchen sortiert und Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge dargestellt. GROEBEN und SCHEELE (1988) greifen diese Methode auf, erweitern und verändern diese jedoch, indem Sie auf dem Prozess der inhaltlichen Explikation hinweisen erweitern. Auf die Intensitätsgrade der empirischen Beziehungen legen GROEBEN und SCHEELE weniger Gewicht (vgl. GROEBEN/ SCHEELE 1988, 52). Neben diesen Strukturlegetechniken existieren weitere.⁸²

Als Flexibilisierungsversion der Dialog-Konsens-Methodik wurde von SCHEELE et al. (1992) ein alltagssprachliches Struktur-Lege-Spiel vorgestellt. Diese Flexibilisierungsversion zeichnet sich dadurch aus, dass sie bestehende Konzepte adaptiert und eine flexible Relationsauswahl ermöglicht (vgl. SCHEELE et al. 1992, 152). Insgesamt werden von den Autoren vier Bereiche⁸³ berücksichtigt:

- deskriptives Definieren
- deskriptives Erklären
- Präskription (Ziel-Mittel-Argumentation)
- Handlungsanalyse

⁸¹ Die Transkriptionsregeln befinden sich im Anhang.

⁸² Zu den bekanntesten Struktur-Lege-Methoden zählen die Heidelberger Struktur-Lege-Technik (H-SLT) (vgl. SCHEELE/ GROEBEN 1979), die Weingartener Appraisal Legetechnik (WAL) (vgl. WAHL et. al 1983), die Interview- und Legetechnik zur Rekonstruktion kognitiver Handlungsstrukturen (ILKHA) (vgl. DANN/ KRAUSE 1988), die Ziel-Mittel-Analyse (ZMA) (vgl. SCHEELE/ GROEBEN 1988) und die alltagssprachliche Flexibilisierungsversion (vgl. SCHEELE et. al 1992). Auf letztere wird in dieser Arbeit der Fokus gelegt.

⁸³ Im Folgenden werden diese Bereiche als Relationsbereiche verstanden.

Zu diesen Bereichen werden von den Autoren Kernrelationen und Ergänzungsrelationen aus bestehenden Ansätzen (SLT, ZMA, kommunikative Handlungsbeschreibung durch Flussdiagramm) abgeleitet. Aus diesen Relationen wurde für diese Arbeit eine weitere Auswahl getroffen. Diese Auswahl wurde aus zwei Gründen getroffen.⁸⁴ Erstens, damit die Erkenntnisobjekte nicht mit einer Vielzahl an Regeln und Relationsmöglichkeiten überfordert werden. Zweitens um dem komplexen Untersuchungsthema gerecht zu werden. Bei der Auswahl wurde darauf geachtet, nur solche Relationen zu verwenden, die für die Forschungsfrage relevant sind. Die Relationen, die aus Sicht des Forschers nicht zwingend erforderlich sind, wurden gestrichen. Die Struktur-Lege-Technik ist, so weit wie möglich, zu vereinfachen. Gleichzeitig ist jedoch darauf zu achten, dass weiterhin aussagekräftige Strukturbilder gelegt werden können.⁸⁵ Im Folgenden werden die ausgewählten Relationen aufgeführt und begründet.

Zum Bereich des **deskriptiven Definierens** leiten die Autoren fünf Kernrelationen und drei Ergänzungsrelationen ab.⁸⁶ Für diese Arbeit wurden aus diesem Pool die folgenden vier Relationen ausgewählt:

- *das ist (sind) / das heißt:*

Das Relationskärtchen *das ist (sind) / das heißt* führt zu einer Beschreibung oder Erklärung, was ein bestimmtes Wort (ein bestimmter Begriff) bedeutet. Ausgewählt wurden diese Relationen da sie, wie SCHEELE et al. (1992) aufzeigen, relativ unproblematisch alltagssprachlich übersetzbar sind und relativ spontan verwendet werden, um einen Begriff zu definieren. Darüber hinaus kann und wird diese Relation auch dazu benutzt, um Unterkategorien zu bestimmen (vgl. SCHEELE et al. 1992, S. 158). Unter- oder Oberbegriffe werden bei dieser Verwendung durch die graphische Darstellung und durch die Reihung deutlich.

Mit Blick auf die Abbildung 15 kann deutlich zwischen Ober- und Unterbegriffen unterschieden werden.

⁸⁴ Auch DANN (1992) erläutert, dass eine Variation von Verfahren aus zweierlei Gründen erforderlich ist. Er verweist in seinen Erläuterungen dabei zum einen auf die Kompetenzen der Erkenntnis-Objekte und zum anderen auf den Untersuchungsbereich. Diesen untergliedert er nach der Reichweite (vgl. DANN 1992, 8).

⁸⁵ Es ist darauf hinzuweisen, dass bei der Auswahl der Relationen darauf zu achten ist, dass die nicht zu einer verkürzten Darstellung führen.

⁸⁶ Im Folgenden werden die Relationen beschrieben, die in dieser Arbeit verwendet werden. Alle weiteren Relationen können bei SCHEELE et. al (1992) nachgelesen werden.

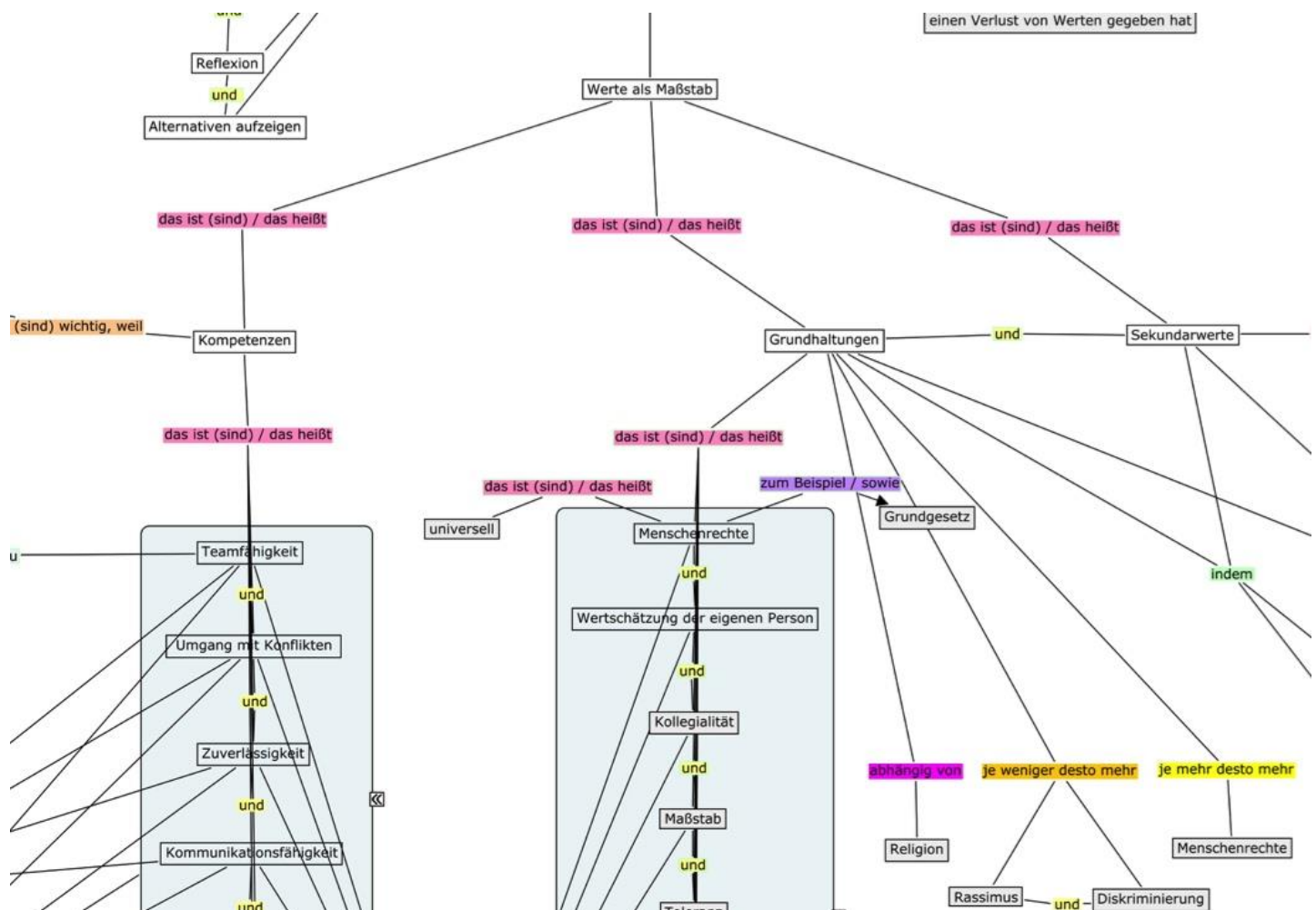


Abbildung 15: Beispiel Struktur-Lege-Technik (Auszug Fall A)

Kompetenz wird in dieser Abbildung beispielsweise als Oberbegriff verwendet. Teamfähigkeit, Umgang mit Konflikten und so weiter werden hingegen in diesem Beispiel als Unterbegriffe benutzt.

Da die Definition beziehungsweise die Explizierung des Werteverständnisses der einzelnen Erkenntnis-Objekte in dieser Untersuchung eine zentrale Rolle spielt, ist diese Relation auch für diese Untersuchung von besonderer Bedeutung.

- *und*:
Das Relationskärtchen *und* kann zur Aufzählung von Begriffen und Sätzen verwendet werden. In der klassischen Struktur-Legetechnik wurde diese Relation durch das Untereinanderlegen von Begriffen veranschaulicht. Diese Relation wurde in dieser Arbeit aufgenommen, um das Legen der Struktur zu vereinfachen. Gleichzeitig können mit dieser Relation Gruppierungen aufgezeigt werden.
- *damit / um zu*:
Das Relationskärtchen *damit / um zu* gibt an, was mit einem bestimmten Ereignis beziehungsweise einem bestimmten Inhaltskärtchen intendiert ist, unabhängig davon, ob diese Wirkung auch damit erreicht wird. Diese

Relation kann auch mit dem Begriff *Absicht*, wie er in der klassischen Struktur-Legetechnik verwendet wird, umschrieben werden. Da diese Relation auch im Alltag sehr gebräuchlich ist und es keine negativen Erfahrungen mit der Verwendung dieser Relation gibt, erscheint sie auch für diese Untersuchung sehr nützlich.

- *zum Beispiel / so wie:*

Das Relationskärtchen *zum Beispiel / so wie* führt zu Beschreibungen oder Erklärungen, die sich auf Situationen oder Ereignisse beziehen. Es kann auch auf ein Merkmal oder Signal hinweisen, woran ein bestimmter Umstand erkennbar ist. SCHEELE et al (1992) schlagen diese Relation als Alternative zur Manifestationsrelation vor und weisen gleichzeitig aus, dass die Verwendung dieser Relation ähnlich wie die Relation *das ist (sind) / das heißt* verwendet werden kann, dass diese Verwendung dann jedoch immer ein Indiz dafür ist, dass es sich um eine nicht abschließende Beschreibung handelt. Damit kann diese Relation auch auf Ober- beziehungsweise Unterbegriffe hinweisen.

Zum Bereich des **deskriptiven Erklärens** oder auch empirischer Beziehungen leiten die Autoren drei Kernrelationen und sechs Ergänzungsrelationen ab.⁸⁷ Für diese Arbeit wurden aus diesem Pool die folgenden Relationen ausgewählt:

- *führt zu:*

Das Relationskärtchen *führt zu* gibt an, dass ein bestimmtes Inhaltskärtchen auch tatsächlich eine bestimmte Wirkung hat.

Die Relation *führt zu* wurde gewählt, um die unidirektionale Kausalrichtung vom Antezedens zum Sukzedens möglichst optimal abzubilden. Damit können sowohl positiv wie negative Abhängigkeiten durch entsprechende Formulierung der Konzeptkärtchen erreicht werden (vgl. SCHEELE et al 1992, 163).

- *nur, wenn auch:*

Das Relationskärtchen *nur, wenn auch* gibt an unter welchen Umständen eine bestimmte Wirkung eintritt.

Dieses Relationskärtchen wird als Moderator- und Suppressorvariable eingesetzt. Diese Relation wird in Verbindung mit der Relation *führt zu* benutzt. Bei dem Einsatz als Suppressorvariable wurde bewusst auf eine Relation *nur, wenn nicht* verzichtet, da diese Aussage auch durch eine entsprechende Formulierung auf der Konzept- beziehungsweise Inhaltskarte erreicht werden kann.

- *je mehr (weniger), desto mehr (weniger) / je weniger (mehr), desto mehr (weniger):*

Das Relationskärtchen *je mehr (weniger), desto mehr (weniger)* gibt die Richtung von Ursache und Wirkung an. Die Begriffe *mehr* und *weniger* werden synonym mit *höher* und *niedriger* verwendet.

⁸⁷ Alle weiteren Relationen können bei SCHEELE et. al (1992) nachgelesen werden.

Diese Relation wurde gewählt, um auch bidirektionale sowie kurvlineare empirische Abhängigkeiten abbilden zu können. SCHEELE et al. (1992) verweisen hier auf die Schwierigkeit, dass hier keine alltagssprachlichen Formulierungen möglich seien und schlagen aus diesem Grund eine Verbalisierung vor, die die thematischen Richtungen differenzieren kann. Anders als bei SCHEELE et al. (1992) wird hier jedoch auf die Verwendung *in beide Richtungen* verzichtet, da hierdurch die Durchführung zusätzlich erschwert werden würde. Sofern die Erkenntnis-Objekte darauf hinweisen, wurde dies im Strukturbild aufgenommen.

Zum Bereich der **Präskription** wurden keine Relationen ausgewählt, da diese entweder bereits durch genannte Relationen abgedeckt werden (*führt zu, das ist (sind) / heißt, und*) oder aber zu komplex sind, um alltagssprachliche Formulierungen zu finden (vgl. SCHEELE et al 1992, 166 ff.).

Zum Bereich der **Handlungsanalyse** leiten die Autoren sechs Kernrelationen und drei Ergänzungsrelationen ab.⁸⁸ Für diese Arbeit wurde aus diesem Pool nur eine Relation ausgewählt, da die Relationen zum Teil schon durch die Konzept-beziehungsweise Inhaltskärtchen abgedeckt werden können (vgl. SCHEELE et al. 1992, 169) beziehungsweise zu abstrakt oder zu komplex für diese Untersuchungen erscheinen.

- *indem*

Das Relationskärtchen *indem* gibt Schritte oder Teilschritte einer Handlung an.

Nach SCHEELE et al. (1992) bietet sich diese Relation insbesondere an, um Handlungen alltagssprachlich zu spezifizieren. In dieser Arbeit wird die Relation auch verstanden als Aktion beziehungsweise als Strategie im Sinne, dass sie angibt, wie etwas erreicht wird.

Zusätzlich zu diesen wurden die folgenden Relationen in dieser Arbeit aufgenommen. Diese Relationen wurden zusätzlich aufgenommen, da sie entweder nicht in der Einfachheit aufgeführt wurden oder um spezifische Aspekte dieser Arbeit zu fokussieren

- *abhängig von:*

Das Relationskärtchen *abhängig von* gibt Abhängigkeiten beziehungsweise Einflussfaktoren an.

Diese Relation wurde in dieser Arbeit eingeführt, um Beziehungen aufzudecken. Zwar lassen sich mit dieser Relation keine Aussagen bezüglich der Richtung oder Ausprägung treffen, jedoch kann es dem Erkenntnis-Objekt bei der Durchführung helfen und baut Unsicherheiten beim Legen der Strukturen ab. Diese Relation kann mit Hilfe der oben genannten Relationen weiter konkretisiert werden.

⁸⁸ Alle weiteren Relationen können bei SCHEELE et. al (1992) nachgelesen werden.

- *(nicht) wichtig, weil:*

Das Relationskärtchen *(nicht) wichtig, weil* weist auf Einschätzungen hin, warum der genannte Inhalt (nicht) von Bedeutung beziehungsweise (nicht) wichtig ist.

Diese Relation wurde aufgenommen, um Informationen über die Bedeutung des Untersuchungsthemas zu erlangen. Gleichzeitig werden damit Argumentation beziehungsweise Erklärungen für oder gegen ein Konzept beziehungsweise Inhaltskärtchen aufgedeckt.

Insgesamt ist so ein Strukturleitfaden⁸⁹ mit insgesamt zwölf Relationen entwickelt worden. Kern des Strukturleitfadens bildet der Bereich des Definierens.

Die anderen (nicht aufgeführten) Relationen wurden aus unterschiedlichen Gründen nicht beachtet. Beispielsweise wurden solche Relationen in der Regel nicht mit aufgenommen, die sich grafisch erschließen. Dies kann anhand der Relation *oder* wie folgt erklärt werden. Die Relation *oder* ermöglicht, wie die Relation *und* auch, eine Rekonstruktion der Strukturierung von Unterkategorien (vgl. SCHEELE et al. 1992, 158). Diese kann jedoch, wie bereits dargelegt, durch die grafische Darstellung erfolgen. Stehen die Begriffe hier ohne die Verwendung der Relation *und* nebeneinander, könnten diese auch mit der Relation *oder* verbunden werden. Aus den genannten Gründen wurde in dieser Arbeit auf die Verwendung dieser Relation verzichtet. Mit Blick auf die Abbildung 15 ergibt sich folgende Lesetechnik:

Werte als Maßstab das sind Kompetenzen oder Grundhaltungen und Sekundärtugenden. (vgl. Abbildung 15)

Ein weiterer Grund dafür bestimmte Relationen nicht zu berücksichtigen, wird wie folgt begründet. SCHEELE et al. (1992) weisen in ihrer Arbeit solche Relationen aus, die sich in der Vergangenheit als problematisch erwiesen haben. Gleichzeitig weisen die Autoren auch darauf hin, wenn Alltagssprachliche Formulierungen nur sehr schwer zu finden sind. Da der Struktur-Leitfaden jedoch so gestaltet werden soll, dass die Erkenntnis-Objekte weder unter- noch überfordert werden, wurden einige Relationen nicht mit aufgenommen. Zwar handelt es sich bei den Befragten nicht um Kinder oder Jugendliche, aufgrund der Komplexität des Untersuchungsthemas ist jedoch trotzdem eine Vereinfachung anzustreben.

Schließlich sind die Relationen aufgrund der Fragestellung beziehungsweise der Zielsetzung dieser Arbeit ausgewählt oder auch nicht ausgewählt worden. Die Zielstellung dieser Arbeit umfasst die Rekonstruktion Subjektiver Theorien über Werte (präskriptive und deskriptive Definitionselemente, Strategien, Begründungen, Einflussfaktoren). Insbesondere die Frage nach dem Werteverständnis hat dabei eine zentrale Rolle. Daher wurden auch insbesondere Relationen aus dem Bereich des Definierens im weiteren Sinne und des deskriptiven Erklärens ausgewählt. Aus dem Bereich Präskription und Handlungsanalyse sind

⁸⁹ Der Struktur-Lege-Leitfaden befindet sich im Anhang.

eher weniger Relationen berücksichtigt worden, da diese entweder zu komplex oder als nicht bedeutend genug für die Beantwortung der Forschungsfrage erschienen.

Um die Durchführung weitestgehend zu vereinfachen, ist ein Struktur-Lege-Leitfaden entwickelt worden, der die Relationen erläutert, Beispiele aufführt und generelle Hinweise für das Legen der Struktur gibt.

Auf eine Orientierung an eine bestimmte Legetechnik (von rechts nach links, oben nach unten, usw.) wurde bewusst verzichtet, um die Probanden nicht noch mit weiteren Regeln zu konfrontieren. Stattdessen wurde hier auf eine schrittweise Durchführung Wert gelegt, um die Erkenntnis-Objekte bei der Durchführung zu unterstützen. Die einzelnen Schritte sind dabei zum einen aufgrund der Fragestellung und zum anderen logisch aufeinander aufbauend gewählt.

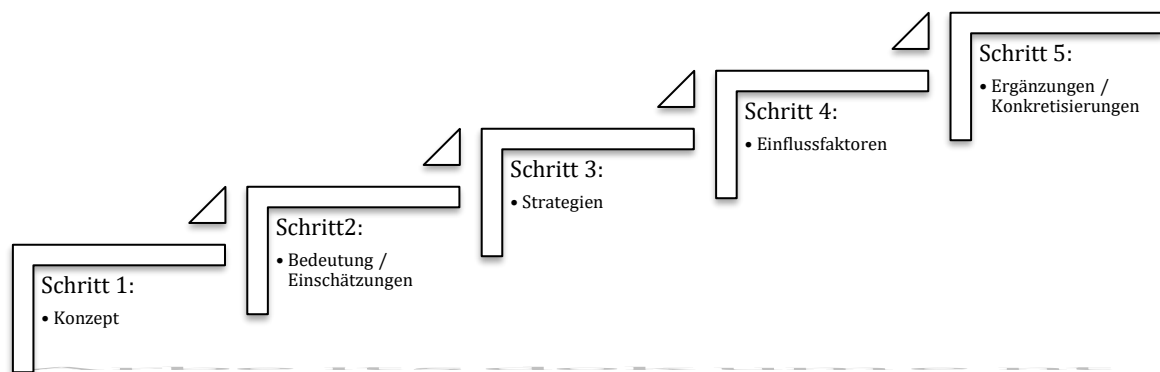


Abbildung 16: Schritte Struktur-Lege-Leitfaden

Insgesamt beinhaltet der Strukturleitfaden fünf Schritte. Im ersten Schritt geht es um den Begriff *Werte*. Entsprechend werden hier die Relationen *das ist (sind) / das heißt* und *und* aufgenommen. Im zweiten Schritt geht es um die Bedeutung von Werten und damit um Einschätzungen oder Begründungen, warum Werte wichtig sind. Entsprechend sind hier die Relationen *ist (sind) wichtig, weil* und *ist (sind) nicht wichtig, weil* aufgenommen. Im dritten Schritt geht es um Strategien, also darum, wie Werte gefördert werden. In diesem Sinne ist in diesem Schritt die Relation *indem* aufgenommen. Im vierten Schritt geht es um Einflussfaktoren und Abhängigkeiten. Dafür wurde die Relation *abhängig von* vorgeschlagen. Die ersten vier Schritte dienen dazu, den Probanden mit der Methode vertraut zu machen und einen ersten Überblick zu verschaffen. Im fünften Schritt hat das Erkenntnis-Objekt nun die Möglichkeit, die Struktur weiter auszubauen und zu konkretisieren. Hierfür kann er auf die Ergänzungen zurückgreifen. Die finalen Strukturbilder wurden fotografiert und in ein Concept Mapping Tool übertragen.⁹⁰ Die Strukturbilder wurden in das Tool übertragen, da es zum einen die Strukturbilder besser

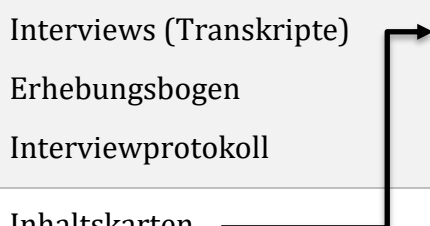
⁹⁰ In dieser Arbeit wurde das Concept Mapping Tool IHMC Cmap Tools verwendet.

veranschaulicht und zum anderen, da sich mit Hilfe des Tools Inhalte und Relationen anzeigen lassen und der Vergleich der Subjektiven Theorien vereinfachen lässt.

5.3 Zusammenführung der Datengenerierung

In den vorangegangenen Kapiteln wurden die zwei Rekonstruktionsschritte, Explikation der Reflexionsinhalte und Rekonstruktion der Subjektiven Strukturen vorgestellt und beschrieben. Diese zwei Schritte bauen aufeinander auf, denn die explizierten Inhaltskarten aus dem ersten Schritt sind grundlegend für den zweiten Schritt, für die Rekonstruktion der Subjektiven Strukturen.

	Schritt 1: Explikation der Reflexionsinhalte	Schritt 2: Rekonstruktion der Subjektiven Strukturen
Datenerhebung	Interviews (Transkripte) Erhebungsbogen Interviewprotokoll	Strukturlegetechnik Audiodatei des Legeprozesses
Ziel	Inhaltskarten	Strukturbilder



The diagram shows a flow from 'Datenerhebung' to 'Ziel' and then to 'Strukturlegetechnik'. A horizontal arrow points from 'Datenerhebung' to 'Ziel', and a vertical arrow points from 'Ziel' to 'Strukturlegetechnik'.

Tabelle 5: Die zwei Schritte der Datenerhebung

6 Datenauswertung

In den nachfolgenden Kapiteln wird erläutert, wie die beiden Schritte jeweils ausgewertet werden. Im Kapitel 6.1 wird die Auswertung der Interviews, also der Schritt 1, fokussiert. In Kapitel 6.2 wird der Schritt 2, die Auswertung beziehungsweise Beschreibung der Strukturbilder vorgestellt.

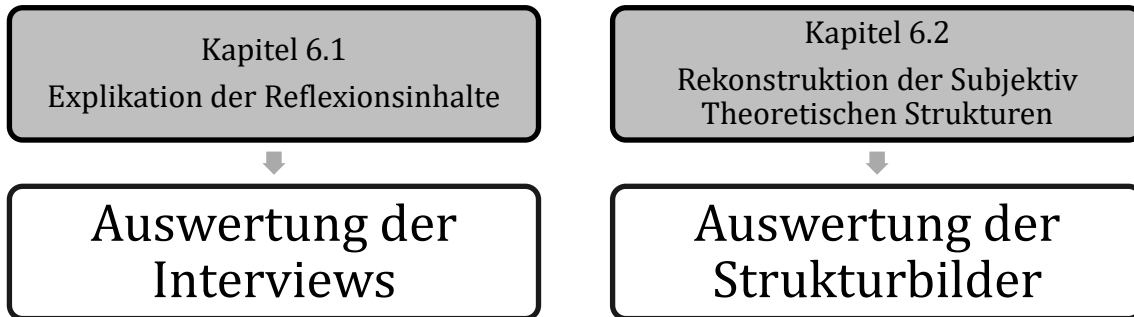


Abbildung 17: Datenauswertung

6.1 Explikation der Reflexions-Inhalte: Auswertung der Interviews

Die Auswertung der Interviews ist sowohl von der Thematik und von dem Erkenntnisinteresse als auch von der Erhebungsmethode abhängig. Wie bereits erläutert, geht es in dieser Arbeit um die Explikation Subjektiver Theorien. Entsprechend kann das Auswertungsverfahren zu den interpretativ-explikativen Verfahren zugeordnet werden (vgl. LAMNEK 1995, 107). Im ersten Schritt, also in der Explizierung der relevanten Inhalte für die Strukturlegung, geht es in erster Linie um die Identifizierung von relevanten Inhalten. GROEBEN (1992, 61) äußert zwar, dass die Extraktion der wichtigsten Konzepte durch den Forscher vorgenommen wird, wie die Extraktion jedoch aussieht, wird im Forschungsprogramm Subjektiver Theorien relativ offengelassen. Auch SCHEELE (1991, 276) äußert hierzu, dass im Prinzip alle in der qualitativen Forschung üblichen und bekannten Verfahren einsetzbar sind. Aus diesem Grund wurde in dieser Arbeit ein Vorgehen ausgewählt, welches die Auswahl der Inhalte nachvollziehbar macht. Ein solches Vorgehen erläutert zum Beispiel MAYRING (2010). MAYRING (2010) versteht unter Inhaltsanalyse folgendes:

„Zusammenfassend will Inhaltsanalyse

- Kommunikation analysieren.
- fixierte Kommunikation analysieren.
- dabei systematisch vorgehen.
- dabei also regelgeleitet vorgehen.
- dabei auch theoriegeleitet vorgehen.
- das Ziel verfolgen, Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen.“ (MAYRING 2010, 13).

Im Folgenden wird erläutert, wie in dieser Arbeit systematisch vorgegangen wird. Die Interviews werden in Anlehnung an MAYRING (2010) und SCHREIER (2012) ausgewertet. SCHREIER (2014) und MAYRING (2010) schlagen jeweils ein bestimmtes Vorgehen zur Inhaltsanalyse in ihren Arbeiten vor. In dieser Arbeit wird sich an den Schritten der Inhaltsanalyse nach SCHREIER orientiert. Diese schlägt insgesamt vier bzw. acht Schritte vor (vgl. SCHREIER 2012 / SCHREIER 2014):

Selektieren	<ul style="list-style-type: none"> • Festlegung der Forschungsfrage • Auswahl des Materials
Strukturierung und Generierung	<ul style="list-style-type: none"> • Erstellen des Kategoriensystems • Unterteilung des Materials in Einheiten • Probecodierung
Definition	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluation und Modifikation des Kategoriensystems • Hauptcodierung
Revision	<ul style="list-style-type: none"> • Weitere Auswertung und Ergebnisdarstellung

Tabelle 6: Vorgehen Inhaltsanalyse

Dieses Vorgehen wird hier aufgenommen und adaptiert. Die ersten Schritte unter Selektieren wurden in dem vorangegangenen Kapitel bereits erläutert. In Kapitel 2, 4 und 5 wurde die Forschungsfrage dieser Studie erläutert. Ziel dieser Studie ist die Identifizierung, Explizierung und Analyse von Subjektiven Theorien von Lehrkräften über Werte. In diesem Kapitel geht es zunächst „nur“ um die Explikation der Reflexionsinhalte, also um die Explizierung oder Extraktion von wichtigen Konzepten und Inhalten zum Thema Werte in der beruflichen Bildung. Es geht in dieser Inhaltsanalyse darum, *individuelle* Inhaltskarten für das Strukturlegeverfahren zu entwickeln. Mit individuell ist hier gemeint, dass jedes Erkenntnis-Objekt separat betrachtet wird und für jedes Erkenntnis-Objekt jeweils Inhaltskarten expliziert werden. Das bedeutet also, dass die einzelnen Interviews unabhängig voneinander ausgewertet werden.

Das Material, welches Gegenstand der Auswertung ist, wurde ebenfalls zuvor (in Kapitel 5.1) beschrieben. Entsprechend sind die einzelnen Interviewtransskripte Gegenstand der Inhaltsanalyse. Da 13 Interviews geführt wurden, werden somit auch die 13 Interviewtransskripte ausgewertet.

Die Schritte unter Strukturierung und Generierung sowie unter Definition (Kapitel 6.1.1) werden im Folgenden erläutert, damit die Auswertung nachvollzogen werden kann.

Da die Ergebnisdarstellung im nächsten Kapitel (Kapitel 7) erfolgt, wird darauf eingegangen, wie diese strukturiert ist. Dazu wird ebenfalls auf das Auswertungsvorgehen eingegangen.

6.1.1 Strukturieren, Generieren und Definieren

In dem Prozess Strukturierung und Generierung geht es darum zu bestimmen, wie ein Kategoriensystem aufgebaut ist beziehungsweise die Codes strukturiert sind. Es geht also um die Bestimmung der Hauptdimensionen⁹¹ und Ableitung der Unterkategorien. Die Bestimmung der Hauptdimensionen und Unterkategorien kann dabei entweder deduktiv, induktiv oder aber kombiniert erfolgen. Deduktive Vorgehensweisen werden von SCHREIER wie folgt beschrieben:

„Using a concept-driven, deductive strategy means basing your work on previous knowledge. This can come from different sources: a theory, prior research, everyday experience, or logic.“ (SCHREIER 2012, 85).

Induktives Vorgehen wird von der Autorin dagegen wie folgt definiert:

„To work inductively is to create categories and subcategories in a data-driven way. This is especially useful if you want to describe your material in depth.“ (SCHREIER 2012, 88).

In den häufigsten Fällen werden diese beiden Verfahren mit einander kombiniert (vgl. SCHREIER 2012 / FRÜH 2007). Auch in dieser Arbeit werden diese beiden Verfahren miteinander kombiniert. Eine Kombination der beiden Verfahren bietet sich an, da bereits eine theoretische Auseinandersetzung mit der Thematik erfolgt ist. Darüber hinaus können erste Hinweise aus der Zielsetzung und dem Interviewleitfaden für die Strukturierung und Generierung eines Kategoriensystems genutzt werden. Das Kategoriensystem kann in dieser Arbeit als Ordnungs- und Strukturierungshilfe⁹² betrachtet werden, welches sich aus der Zielsetzung ableitet. Entsprechend können die Oberkategorien deduktiv aus der Binnenstruktur Subjektiver Theorien abgeleitet werden.

Damit die Kategorien auch für Dritte nachvollziehbar sind, schlagen SCHREIER und MAYRING Folgendes vor (vgl. SCHREIER 2012; MAYRING 2010):

Der Name einer Kategorie sollte weder zu kurz noch zu lang sein. Die Beschreibung und Bestimmung der Kategorie benennt und erläutert die Bestandteile beziehungsweise Inhalte der Kategorie. Darüber sollen nach Möglichkeit Indikatoren für die Zuordnung zu dieser Kategorie benannt werden. Beispiele helfen dabei, solche Indikatoren zu finden. Die Beispiele können dabei aus der

⁹¹ Der Begriff Dimensionen wird an dieser Stelle Synonym zu Kategorien verwendet. SCHREIER (2012) verwendet im Englischen den Begriff ‚dimensions‘, weshalb hier auch von Dimensionen gesprochen wird. Gemeint sind damit Oberkategorien.

⁹² Das Kategoriensystem erleichtert und unterstützt bei der Zuordnung der Inhalte zu den Kernbereichen Subjektiver Strukturen (vgl. Kapitel 5.2).

Literatur, erdacht oder erste Exemplare aus dem Material sein. Und schließlich führen SCHREIER und MAYRING aus, dass Entscheidungsregeln zu formulieren seien, die dabei helfen, Entscheidungen zu treffen, wenn sich zwei Kategorien ähneln. Im letzten Schritt sollte das Kategoriensystem noch einmal geprüft und gegebenenfalls erweitert werden (vgl. SCHREIER 2012; MAYRING 2010).

In den folgenden Unterkapiteln werden zunächst die Oberkategorien vorgestellt. Im Anschluss werden zu den einzelnen Oberkategorien Beispiele aus der Theorie beziehungsweise Literatur zugeordnet.

6.1.2 Definition und Festlegung der Oberkategorien

Die Oberkategorien leiten sich unmittelbar aus der vorgestellten Binnenstruktur Subjektiver Theorien (vgl. Kapitel 4.1) ab. Bezogen auf die Fragestellung und Zielsetzung dieser Arbeit lassen sich zunächst sehr allgemeine Oberkategorien zusammenfassen:

- *Subjektive Konstrukte und Definitionen:* Hierunter werden relevante Begriffe verstanden. Im Rahmen dieser Untersuchung sind das insbesondere Begriffe, die im Zusammenhang mit Werten und Werteerziehung stehen. Im Strukturleitfaden wird dieser Bereich mit *Werte, das sind...* abgedeckt.
- *Subjektive Diagnosen und Beispiele:* Hierunter werden Beispiele und Situationsbeschreibungen verstanden. Die Beschreibungen enthalten oftmals auch eine Wertung oder Einschätzung. Im Strukturleitfaden wird dieser Bereich mit *Werte sind (nicht) wichtig, weil...* abgedeckt.
- *Subjektive Hypothesen und Erklärungen:* Hierunter werden Ursachenzuschreibungen verstanden. In diesem Zusammenhang könnte dies zum Beispiel sein, „weil die Kollegen nicht durchgreifen“. Im Strukturleitfaden wird dieser Bereich mit *Werte sind abhängig, von...* abgedeckt.
- *Subjektive Ziele und Strategien:* Hierunter werden die Mittel zur Zielerreichung verstanden. Das heißt, hierunter werden auf der einen Seite Förderziele subsumiert, auf der anderen Seite aber auch Lösungswege und -strategien. Im Strukturleitfaden wird dieser Bereich mit *Werte werden gefördert, indem...* abgedeckt.

Diese vier Oberkategorien dienen im Folgenden als Strukturierungshilfe. Die Kategorien lassen sich jeweils weiter ausdifferenzieren und genauer beschreiben. Der inhaltliche Bezug zum Thema Werte wird im Folgenden über die Formulierung von Beispielen vorgenommen. Diese Beispiele helfen gleichzeitig dabei, Indikatoren zu finden, die eine spätere Zuordnung und Explizierung von Inhaltskarten ermöglichen. Entsprechend werden nun zur den vier Bereichen oder aus Oberkategorien Beispiele aus der Literatur beschrieben und erläutert.

6.1.2.1 Subjektive Konstrukte und Definitionen

In der Oberkategorie Subjektive Konstrukte und Definitionen werden wesentliche Begriffe und Konstrukte subsummiert, die zur Klärung des Terminus beziehungsweise des Konstruktes Werte beitragen. Um eine Zuordnung und Identifizierung von relevanten Textstellen sowie relevanter Inhalte zu vereinfachen, werden an dieser Stelle Beispiele aus den oben genannten Definitionen (Kapitel 3) vorgestellt.

Die inhaltlichen Klassifizierungsversuche (Kapitel 3) unterscheiden Werte beispielsweise nach moralischen, ästhetischen oder kognitiven Werten (vgl. KLUCKHOHN 1951). Auch eine Zuordnung von sogenannten Einzelwerten⁹³, wie bei SCHWARTZ (1987), ist typisch für inhaltliche Klassifizierungsversuche. Im Zusammenhang mit Schule wird außerdem zwischen gesellschaftlichen und individuellen Werten unterschieden. Eine ähnliche Abgrenzung findet sich auch bei SCHWARTZ und BILSKY, die zwischen individuellen und sozialen Interessen unterscheiden. In diesen Ansätzen finden sich auch Beispiele (vgl. SCHMIDT et al 2007). Die untenstehende Tabelle nimmt diese Beispiele⁹⁴ auf. Einzelwerte sind aus SCHWARTZ/ BILSKY (1994), SCHMIDT et al (2007) und ROKEACH (1973) entnommen.

Individuelle Werte	Beides	Gesellschaftlich
<ul style="list-style-type: none"> • Freiheit • Kreativität • Unabhängigkeit • eigene Ziele wählen • Neugierde • Selbstrespekt • Ein aufregendes- und abwechslungsreiches Leben • „sich trauen“ • Genuss • das Leben genießen • Phantasievoll (wagemutig, kreativ) • unabhängig (souverän, eigenständig) • klug (intelligent, nachdenklich) • logisch (konsistent, rational) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ambition • Einfluss • Können • Erfolg • Intelligenz • Selbstrespekt • Soziale Macht • Besitz • Autorität • das Gesicht in der Öffentlichkeit bewahren • soziale Anerkennung • Fähig (kompetent, effektiv) • Ehrgeizig (hart) 	<ul style="list-style-type: none"> • Nationale Sicherheit, • Reziprozität von Gefallen erweisen • familiäre Sicherheit • Zugehörigkeitsgefühl • Gehorsam • Selbstdisziplin • Höflichkeit • Eltern und ältere Leute in Ehren halten • Tradition respektieren • Hingabe • meine „Portion“ im Leben akzeptieren • Bescheidenheit • Mäßigkeit • Hilfsbereitschaft • Verantwortungsbewusstsein, Vergebung, • Ehrlichkeit

⁹³ An dieser Stelle wird der Terminus ‚Einzelwerten‘ von SCHMIDT et al (2007) übernommen.

⁹⁴ Diese Beispiele oder auch ‚Einzelwerte‘ sind aus SCHWARTZ/ BILSKY (1994), SCHMIDT et al (2007) und ROKEACH (1973) entnommen.

<ul style="list-style-type: none"> • Fröhlich (heiter, vergnügt) • ein aufregendes Leben • ein komfortables Leben (ein Leben im Wohlstand) 	arbeitend, aufstrebend)	<ul style="list-style-type: none"> • Loyalität • reife Liebe • treue Freundschaft • Gleichheit • Einssein mit der Natur • Weisheit • eine Welt aus Schönheit • soziale Gerechtigkeit • Weltoffenheit • die Umwelt schützen • eine Welt des Friedens • Eine friedliche Welt (frei von Kriegen und Konflikten) • Nationale Sicherheit (Schutz vor Angriffen) • sauber (gepflegt, ordentlich) • höflich (zuvorkommend, galant) • beherrscht (gefasst, ausgeglichen) • gehorsam (pflichtbewusst, respektvoll) • hilfsbereit (für das Wohl anderer wirken) • liebend (innig, zärtlich) • offenherzig (aufgeschlossen) • mutig (für die eigenen Überzeugungen eintreten) • Weisheit (gereifte Lebenskenntnis)
---	----------------------------	---

Tabelle 7: Beispiele beziehungsweise Einzelwerte zur Kategorie Konstrukt und Definition

Die Beispiele dienen zur Orientierung und geben erste Hinweise darauf, welche Inhalte zur Kategorie *Konstrukt und Definition* von den Erkenntnis-Objekten möglicherweise genannt werden.

6.1.2.2 Subjektive Diagnosen und Beispiele

In dem Bereich Subjektive Diagnosen und Beispiele geht es um Argumente und Begründungen dafür, warum Werte wichtig oder nicht wichtig sind.⁹⁵ In der Literatur finden sich dazu unterschiedliche Argumente (vgl. zum Beispiel OSER 2008; MOKROSCH 2009). Betrachtet man die Theorien und Argumente genauer, so lässt sich leicht herausstellen, dass auf der einen Seite die Bedeutung von Werten

⁹⁵ Dieser Bereich ist wichtig, da manche Lehrkräfte Werte nicht fördern, weil sie der Meinung sind, dass Unterricht wertfrei zu sein hat (vgl. DUBS 1995). Diese Lehrkräfte können durch diesen Bereich identifiziert werden. Zudem können in diesem Bereich auch Anknüpfungspunkte für die Förderung identifiziert werden.

für das Individuum und auf der anderen Seite die Bedeutung von Werten für die Gesellschaft hervorgehoben werden.

Zunächst einmal sollen die Argumente der Kritiker aufgeführt werden.

Werte werden, wie weiter oben bereits aufgezeigt wurde, aus unterschiedlichen Gründen ablehnend kritisiert. Hauptaussage der Kritiker ist, dass Unterricht und Schule wertfrei zu sein hat (vgl. DUBS 1995; WILBERS 2012). Sie kritisieren, dass Werteerziehung Schüler indoktriniert beziehungsweise Schüler durch eine Werteerziehung manipuliert und Lehrer Schülern Werte aufzwingen würden. Werte werden von diesen Vertretern als Privatsache deklariert und aus dem Unterricht verbannt. Argument gegen Werte könnte dann beispielsweise sein, dass im Berufskolleg die Lerninhalte im Fokus stehen und Unterricht wertfrei zu erfolgen hat. Auch HEID (1993) kritisiert Werte explizit und meint, dass ohne konkreten Inhaltsbezug zu fördern Manipulation wäre.

Entsprechend ist mit folgenden Antworten auf die Frage ‚Werte sind nicht wichtig, weil ...‘ zu rechnen:

- weil Werteerziehung Schüler manipuliert
- weil Unterricht wertfrei zu sein hat
- weil Fachinhalte im Fokus stehen
- weil ...

Vertreter, die sich für Werte aussprechen, beziehen sich meist entweder auf die Funktion von Werten oder aber auf Veränderungen der Gesellschaft und Individuen.

Als wesentliche Funktionen und Argumente für die Wichtigkeit von Werten, wird häufig auf die Orientierungs- und Identifikationsfunktion von Werten hingewiesen (Kapitel 1 und 3). Mit Orientierungsfunktion ist gemeint, dass Werte als Art innerer Kompass oder Standards verstanden werden, an denen Personen ihr Handeln ausrichten und bewerten beziehungsweise das Handeln anderer bewerten. Die Identifikationsfunktion hebt hervor, dass Werte einen erheblichen Einfluss auf die Wahrnehmung der eigenen Person haben. SCHOLL-SCHAAF (1975) schreibt beispielsweise dazu:

„Sie haben wesentlichen Anteil an der Gewinnung und Erhaltung einer von der Umwelt abgehobenen, personalen Identität.“ (SCHOLL-SCHAAF 1975, S. 115).

Neben diesen, auf die Funktion von Werten bezogenen Betrachtungen, argumentieren andere, dass Werte für die Bildung und Erziehung wichtig sind, aufgrund der Pluralisierung und Individualisierung der Gesellschaft (vgl. STANDOP 2005). Diese Autoren beziehen sich einerseits auf die Globalisierung und darauf, dass durch die zunehmende „Vermischung“ der Kulturen eine Wertverunsicherung insbesondere bei den Jugendlichen bestehe und gerade diese klare Werte benötigen würden. Andererseits beziehen sie sich auf die Individualisierung. Das bedeutet, dass eine Verschiebung zu eher individuellen Werten besteht (vgl. STANDOP 2005). Ähnliche Argumente beziehen sich auf die Arbeiten von INGLEHARD (1977) und

KLAGES (1984), die den Begriff Werteverfall maßgeblich eingeführt beziehungsweise geprägt haben. Demnach ist die Erziehung beziehungsweise die Berücksichtigung von Werten deshalb von Bedeutung, da es einen Werteverfall gegeben hat.

Entsprechend ist mit folgenden Antworten auf die Frage ‚Werte sind wichtig, weil ...‘ zu rechnen:

- weil, sie eine gesellschaftliche Funktion haben
- weil, sie für das Individuum von Bedeutung sind
- weil, sie dem Individuum Orientierung bieten
- weil, sie identitätsstiftend sind.

Anders ausgedrückt lassen sich die Argumente auch in folgender Tabelle zusammenfassen:

	Gesellschaft	Individuum
Pro Argumente	<ul style="list-style-type: none"> • sichern die Gesellschaft • Ordnungsmechanismus für die Gesellschaft • gemeinsame Richtlinien • Wertewandel • Individualisierung • Globalisierung • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientierung • Identitätsstiftung • Zielsetzung • ...
Contra Argumente	<ul style="list-style-type: none"> • Indoktrination • Manipulation • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Manipulation • Mündigkeit • ...

Tabelle 8: Zusammenfassung Pro und Contra Argumente Werteerziehung

6.1.2.3 Subjektive Hypothesen und Erklärungen

In diesem Bereich geht es um die Frage, von was die Entwicklung von Werten abhängig ist. Entsprechend wird nach der Entstehung von Werten gefragt.

Die Entstehung von Werten hängt eng mit der Klärung des Konstrukts Werte auf der einen Seite und mit der Entwicklung oder Werteerziehung auf der anderen Seite zusammen. Wird davon ausgegangen, dass Werte ‚an sich‘ existieren (vgl. christliche Tugendlehre, Wertehimmel bei Max SCHULER oder die Tugendlehre von PLATON), dann kann nicht davon ausgegangen werden, dass sich Werte an sich entwickeln, da sie ja an sich existieren. In diesem Fall ist die Frage zu stellen, wovon es abhängt, ob ich mich nach diesen Werten richte oder richten kann oder nicht.

Eine andere Position zeichnet sich dagegen zum Beispiel bei NIETZSCHE, KRAFT (1951) oder auch HEID (1994) ab. Werte sind demnach „keine beobachtbaren Objekte, ‚an sich‘ existierende Wesenheiten oder auch nur Merkmale bewerteter Sachverhalte, sondern *Resultate von Stellungnahmen wertender Subjekte* zu

feststellbaren Objekten (vgl. HEID 1994, S. 35; Hervorhebung im Original). Werte sind demnach das Produkt von Sozialisationsprozessen und Instrumentalisierungsprozessen.

Gerade in diesem Fall lassen sich unterschiedliche Erklärungen beziehungsweise Zuschreibungen finden. Entsprechend wird in der Literatur insbesondere auf den Einfluss der Eltern und der Familie hingewiesen (vgl. MASSING 2000, STEIN 2008). Weiter wird in der Literatur insbesondere auf den Einfluss der Peergroup hingewiesen. Auch den Medien wird ein zunehmender Einfluss auf die Entwicklung der Werte zugesprochen (vgl. MASSING 2000, STEIN 2008). Auch Religion und Glaube haben einen wichtigen Einfluss auf die Entwicklung von Werten. Zusätzlich dazu wird auf die Gesellschaft und Kultur insgesamt hingewiesen, welche die Werte maßgeblich beeinflussen.

Es lässt sich mit Blick in die Literatur festhalten, dass die Entwicklung von Werten von unterschiedlichen Faktoren abhängig ist (vgl. zum Beispiel REKUS 2008, STANDOP 2005). Entsprechend kann mit folgenden Antworten auf die Frage „Werte sind abhängig von, ...“ gerechnet werden:

- ... der Familie
- ... den Freunden / der Peergroup
- ... den Medien
- ... der Religion
- ... der Herkunftskultur
- ... der Gesellschaft allgemein
- ... der Schule

6.1.2.4 Subjektive Ziele und Strategien

Unter dem Bereich Subjektive Ziele und Strategien werden, wie bereits erwähnt, Mittel zur Zielerreichung verstanden (Kapitel 4.1). Das heißt, dass hierunter sowohl Förderziele auf der einen als auch Lösungswege und Strategien auf der anderen Seite gefasst werden.

Hinweise dazu, wie Werte entstehen, finden sich in den unterschiedlichen Werterziehungsansätzen (vgl. zum Beispiel OSER 2001, STANDOP 2005). Auch hier muss darauf verwiesen werden, dass diese sehr stark vom jeweiligen Werteverständnis abhängig sind.

In Deutschland werden, wie oben bereits erwähnt, in der Regel drei Ansätze voneinander abgegrenzt (Kapitel 3):

- Wertklärung nach Rath et al
- Wertvermittlung / technologischer Ansatz
- Entwicklung moralischer Urteilskompetenz

Neben diesen existieren zum Teil noch weitere Ansätze (vgl. dazu zum Beispiel OSER/ ALTHOF 2001; STANDOP 2005; REEMTSMA-THEIS 1998).

Ein Überblick über die unterschiedlichen Ansätze findet sich weiter vorne (vgl. Kapitel 3). Dort wurden die drei populärsten Richtungen voneinander abgegrenzt. Im Fokus dieser Abgrenzung stehen dabei zum einen die Ziele der Ansätze sowie die Wege und Vorschläge, wie diese Ziele erreicht werden sollen.

Zunächst können als Strategien die folgenden Beispiele expliziert werden:

Romantische Ansätze	Technologische Ansätze	Progressive Ansätze
<ul style="list-style-type: none"> • Freiräume • Entscheidungsmöglichkeiten • Alternativen anbieten • Konsequenzen aufzeigen • Selbstreflexion anregen • Darstellungsmöglichkeiten anbieten • Wiederholungen ermöglichen 	<ul style="list-style-type: none"> • Lob und Tadel • Messbarkeit und Testbarkeit von Werten anstreben • klare Fixierung von Werten in Curricular, Gesetzen, Leitbildern, usw. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dilemmasituationen • Problemsituationen • Konfrontation mit Herausforderungen auf der nächsthöheren Entwicklungsstufe

Tabelle 9: Strategien Werterziehungsansätze

Des Weiteren können die folgenden Ziele konstatiert werden:

Romantische Ansätze	Technologische Ansätze	Progressive Ansätze
<ul style="list-style-type: none"> • Schüler sollen dabei unterstützt werden, zu erkennen, was für sie eigentlich wichtig ist, welche Ziele sie haben und nach welchen Maßstäben sie handeln möchten. • Hilfe zur Selbstverwirklichung • Akt des Bewertens steht im Vordergrund • Werte werden als Leitbilder für das Verhalten verstanden, die sich wie Erfahrungen entwickeln und reifen. • Sie können als Muster des Bewertens und Verhaltens verstanden werden. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tradierung von Kultur und Werten • Der junge Mensch mit einem Bündel von erlernten Tugenden • Verankerung bestehender Werte und Tugenden 	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung moralischer Urteilskompetenz • Erreichung der nächsthöheren moralischen Stufe

Tabelle 10: Ziele Werterziehungsansätze

6.1.3 Identifizierung von Textstellen, in den explizit zu den übergeordneten Auswertungsstrukturen Stellung genommen wird

Nachdem die genannten vier übergeordneten Kategorien näher eingegrenzt und analysiert worden sind, wurden solche Textstellen markiert, in denen explizit zu den obengenannten Auswertungsstrukturen Stellung genommen wurde. Dazu wurden zunächst Kodiereinheit, Kontexteinheit und Auswertungseinheit bestimmt. Kleinster Materialteil, welcher einer Kategorie zugeordnet wird, ist ein Satz (Kodiereinheit). Größter Textbestandteil dagegen ist ein Abschnitt und zwar dann, wenn dieser direkt und unmittelbar zusammenhängt und dies nur durch die Bezüge deutlich wird (Kontexteinheit). Die Interviews werden chronologisch ⁹⁶ durchgearbeitet (Auswertungseinheit). Neben der Klärung des

⁹⁶ Die Interviews werden unabhängig voneinander durchgearbeitet. Die Inhaltskarten, die expliziert werden, sind immer fallspezifisch bzw. aus dem jeweiligen Interview abgeleitet.

Selektionsinteresses, welche hier bestimmt ist durch die übergeordneten Bereiche, ist es hilfreich auf das Abstraktionsniveau einzugehen. Als inhaltsanalytisches Abstraktionsinteresse bezeichnet FRÜH (2007) folgendes:

„Es werden an den ausgewählten Texteinheiten theoretische Konstrukte gemessen, die diese nur als eine semantische Komponente neben anderen repräsentieren. Das semantische Merkmal wird vom Bedeutungskomplex des konkreten sprachlichen Ausdrucks abstrahiert; nur selten ist das zu messende theoretische Konstrukt explizit im Text genannt, so dass der analytische Abstraktionsschritt entfällt.“ (FRÜH 2007, S. 53).

Bei der Identifizierung von relevanten Textstellen wird das Abstraktionsniveau möglichst geringgehalten, das heißt es werden solche Textstellen markiert, die sich unmittelbar auf den jeweiligen übergeordneten Bereich beziehen lassen. Dies erleichtert die Nachvollziehbarkeit auf der einen Seite und verringert das Risiko fehlerhafter Interpretationen.

Anhand des folgenden Beispiels kann dies am einfachsten verdeutlicht werden:

„Und es ist, Werte sind für mich Grundhaltungen, die man, ja, zu sich selber hat, zum Leben aber auch eben zu den Mitmenschen, zu Kollegen, zum sozialen Miteinander z.B. Kollegialität, Solidarität, Toleranz, Teamfähigkeit, Fähigkeit mit Konflikten umzugehen, Kommunikationsfähigkeit usw...“ (Erkenntnis-Objekt A).

Das Erkenntnis-Objekt umschreibt Werte als Grundhaltungen und nennt als Beispiele soziales Miteinander, Kollegialität, Solidarität, usw. Werte werden in dieser Aussage explizit erwähnt. Mit Blick auf die oben genannten Einzelwerte, lassen sich aus dieser Textpassage die folgenden Inhaltskarten⁹⁷ ableiten:

- Grundhaltungen
- Kollegialität
- Umgang mit Konflikten
- Kommunikationsfähigkeit
- Kompetenzen
- Toleranz
- Solidarität
- Teamfähigkeit

⁹⁷ Die Inhaltskarten orientieren sich möglichst an den Formulierungen der jeweiligen Erkenntnis-Objekte. Die Orientierung an den Formulierungen vereinfacht den intuitiven Umgang mit den Inhaltskarten beim Strukturlegen. Dabei können die Inhaltskarten aus einzelnen Wörtern, Stichwörtern oder Sätzen bestehen. Es wird jedoch angestrebt, dass die Inhaltskarten möglichst kurz und konkret sind.

Diese Inhaltskarten lassen sich unter dem Bereich Konstrukt und Definition zusammenfassen. Entsprechend wurden die einzelnen Interviews durchgearbeitet, mit dem Ziel, Inhaltskarten zu den einzelnen Bereichen zu identifizieren.

Nach der Identifizierung der inhaltsbedeutenden Textstellen ⁹⁸ und dessen Zuordnung zu den vier übergeordneten Bereichen, wurden diese Textstellen erneut untersucht. Diesmal jedoch nicht vor dem Hintergrund der primären beziehungsweise übergeordneten Fragestellung. Der Fokus wurde auf die weiteren Relationen beziehungsweise Fragestellungen gelegt. Die so identifizierten Textstellen wurden entsprechend danach untersucht, ob in diesen auch Aussagen getroffen wurden, die einen Bezug zu einer anderen Kategorie aufweisen. Dies kann Anhand des folgenden Beispiels erläutert werden:

„Werte sind für mich (.) Kompetenzen oder Aspekte, die man, was das Lernfeld, den Kompetenzbegriff, angeht, in dem Bereich Sozialkompetenz und auch Humankompetenz meiner Meinung nach einordnen kann und auch muss.“
(Erkenntnis-Objekt A)

Aus dieser Textstelle wurde als Inhaltskarte Kompetenzen extrahiert. Als Ergänzungskarten wurden Sozialkompetenz und Humankompetenz formuliert.

Bei der Analyse und Identifikation der Ergänzungskarten wurde ein Hauptaugenmerk auf die markierte und bereits codierte Textstelle gerichtet. Die vorgelagerten und nachgelagerten Sätze wurden in den Fällen bei der Analyse mit einbezogen, in denen sie sich direkt auf die codierte Textstelle beziehen. Auch hier hilft ein Beispiel zur näheren Erläuterung:

„Also ein Beispiel, was wir ja auch hier gemacht haben, ist ein Beispiel aus einem EU-Projekt. Da ging es um Menschenrechte, auch das würde ich als konkreten Wert immer hervorheben, auch weil ich denke, das ist ein Beispiel, dass glaub ich, dass man fast universell als Wert auch setzen kann. Bei anderen Dingen ist es ja eher schwierig, weil es viele Unterschiede, kulturelle, regionale, ethnische und was es auch immer gibt, aber so Menschenrechte, glaube ich, ist was Universelles.“
(Erkenntnis-Objekt A)

Entsprechend wurden die Interviews nacheinander durchgearbeitet.

Als Ergänzungskarten wurden aus dieser Textpassage folgende Inhalte identifiziert:

- universell
- kulturell
- regional
- ethisch

⁹⁸ Mit inhaltsbedeutenden Textstellen sind alle identifizierten Textstellen gemeint, die zu einer der übergeordneten Kategorie zugeordnet wurden.

Das Beispiel zeigt dabei deutlich, dass die identifizierten Textstellen auch im Kontext eingebunden wurden, wenn die vor- beziehungsweise nachgelagerten Sätze einen direkten Bezug zur identifizierten Textstelle aufweisen.

In dem Kapitel Ergebnisse beziehungsweise im Anhang werden die Inhaltskarten und Ergänzungskarten der weiteren Durchgänge für die jeweiligen Fälle im Einzelnen aufgeführt.

Zusammenfassend kann die Analyse der Interviews wie folgt dargestellt werden:

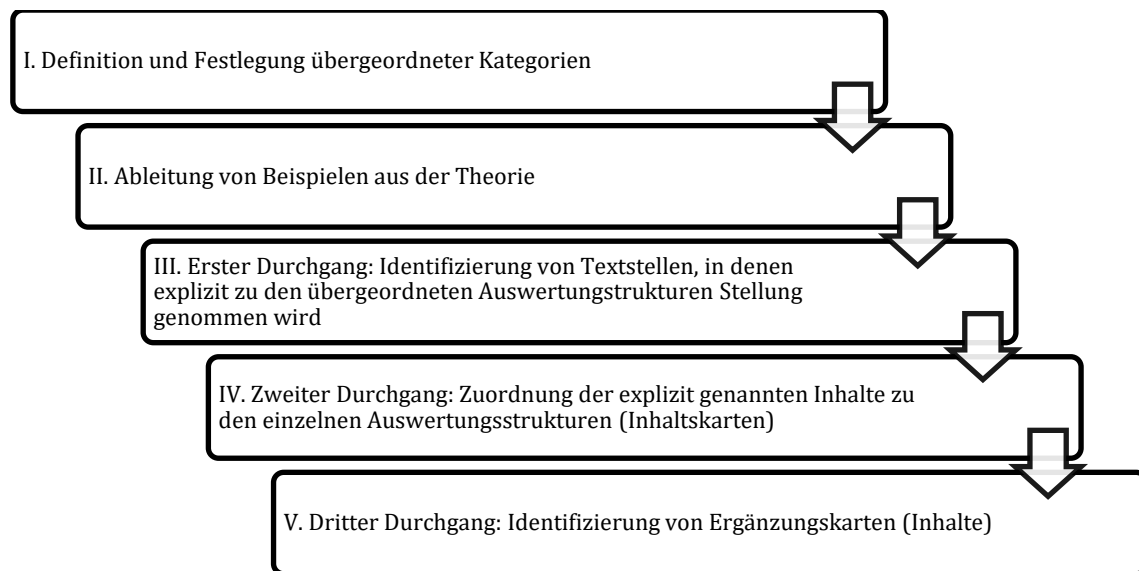


Tabelle 11: Vorgehen Auswertung Interviews

6.2 Auswertung der Strukturbilder oder auch Rekonstruktion der subjektiv-theoretischen Strukturen

In diesem Kapitel wird erläutert, wie die Strukturbilder ausgewertet beziehungsweise beschrieben werden. Zunächst werden die einzelnen Fälle wie auch schon die Interviews separat betrachtet und beschrieben.

Die Strukturbilder lassen sich auf unterschiedliche Art und Weise beschreiben und untersuchen. Zum einen lassen sich die Strukturbilder anhand der vorgestellten Relationsbereiche (Kapitel 5.2) beschreiben. In diesem Fall liegt das Hauptaugenmerk auf der Verwendung der Relationen aus den Bereichen

- deskriptives Definieren,
- deskriptives Erklären,
- Handlungsanalyse und
- die zusätzlichen Relationen (siehe Kapitel 5.2).

Zum anderen lassen sich die Strukturbilder aber auch nach der Binnenstruktur Subjektiver Theorien darstellen und untersuchen (vgl. Kapitel 4.1 und 6.1):

- Subjektive Konstrukte und Definitionen,
- Subjektive Diagnose und Beispiele,
- Subjektive Hypothesen und Erklärungen,
- Subjektive Ziele und Strategien.⁹⁹

Die Relationsbereiche und die Binnenstruktur Subjektiver Theorien lassen sich wie folgt zusammenführen:

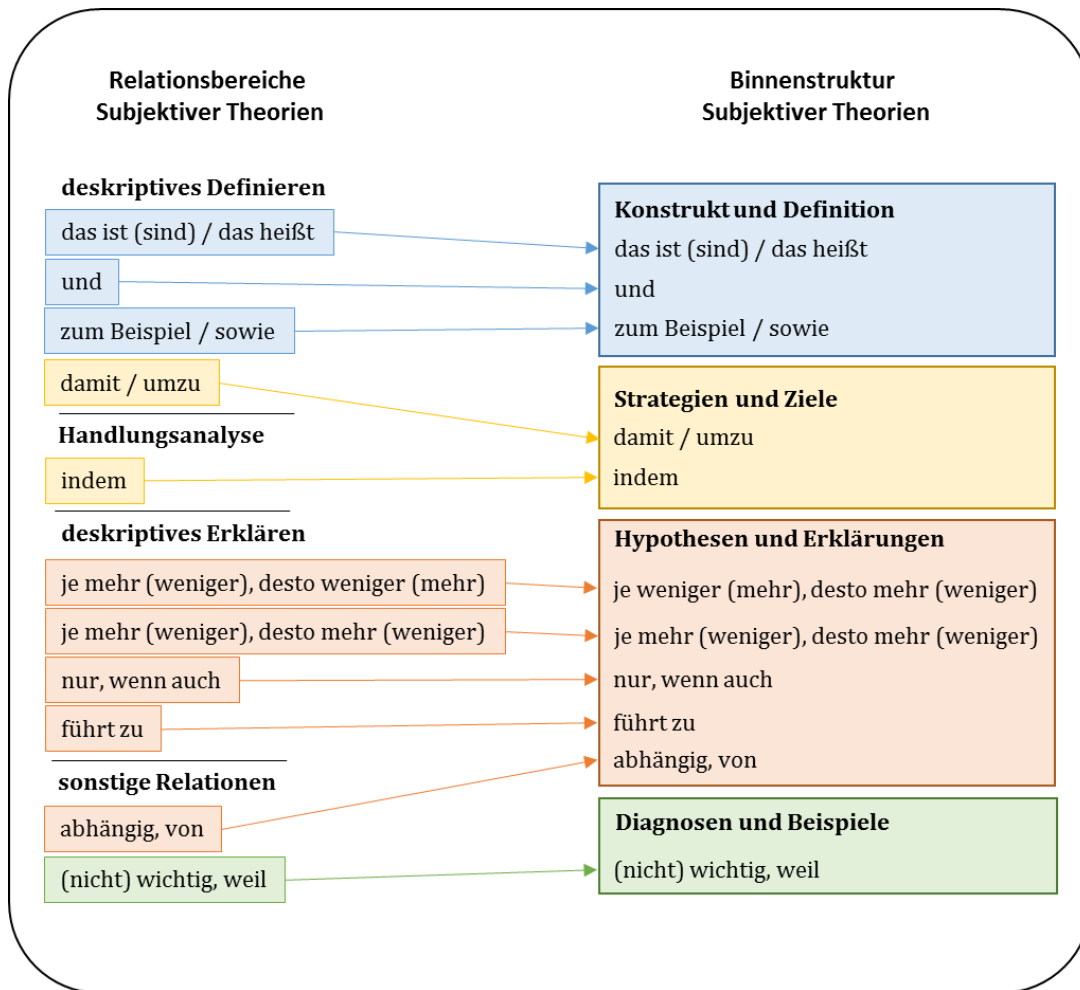


Abbildung 18: Zusammenführung Relationsbereiche und Binnenstruktur Subjektiver Theorien

Wie diese Beschreibung im Kern erfolgt, wird in den nachfolgenden Unterkapiteln erläutert.

Ein weiteres Ziel ist es, im Sinne der kommunikativen Validierung zu prüfen, ob die ‚richtigen‘ Inhalte aus Sicht der Befragten aus den Interviews expliziert wurden. Entsprechend wird auch bei der Auswertung der Strukturbilder ein Augenmerk darauf liegen, wie viele beziehungsweise welche Inhaltskarten verworfen wurden.

⁹⁹ Die aufgeführten Bereiche der Binnenstruktur werden auch als Kernbereiche oder Bereiche bezeichnet.

Grundlage für die Auswertung der Strukturbilder sind die Photographien. Zusätzlich und unterstützend ist der Legeprozess auditiv aufgenommen worden, sodass ebenfalls auf die Audiodateien und Transkripte zurückgegriffen werden kann.

Zur besseren Lesbarkeit wurden die Strukturbilder, wie bereits weiter oben erwähnt, in ein Cmap-Tool¹⁰⁰ übertragen.¹⁰¹

Graphisch kann das Vorgehen wie folgt beschrieben werden:

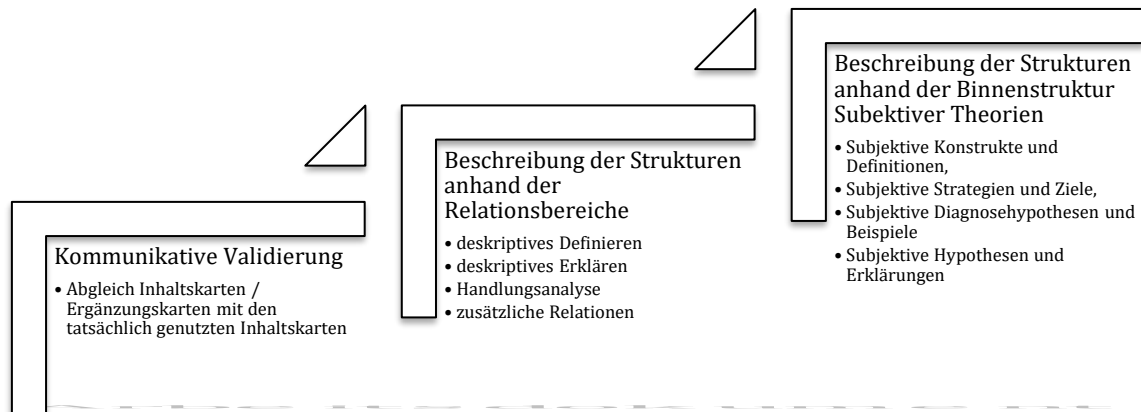


Abbildung 19: Vorgehen Auswertung Strukturbilder

Dieses Vorgehen wird in den folgenden Unterkapiteln erläutert.

6.2.1 Kommunikative Validierung

Die kommunikative Validierung findet in der Art statt, dass die genutzten Inhaltskarten mit den aus den Interviews extrahierten Inhalts- und Ergänzungskarten abgeglichen wurden. In den Ergebnissen werden entsprechend Hinweise gegeben, wie viele und welche Inhalte abgelehnt wurden und wie viele und welche Inhalte ergänzt wurden. Darüber lassen sich entsprechend Aussagen treffen, ob das Erkenntnis-Objekt richtig verstanden beziehungsweise interpretiert wurde. Ebenso kann das Weglassen oder Hinzufügen von Inhalten darauf zurückzuführen sein, dass durch das Interview Reflexionsprozesse¹⁰² bei dem

¹⁰⁰ Es wurde das ConceptMapping Tool von dem Institute for Human & Machine Cognition (IHMC) gewählt. Es handelt sich um eine Freeware. Informationen finden Sie unter: <http://cmap.ihmc.us/cmaptools/> [Stand: 29.01.2015].

¹⁰¹ Zusätzlich zu der besseren Lesbarkeit bietet dieses Tool diverse weitere Vorteile. Beispielsweise lassen sich mit Hilfe des Programms verwendete Konzepte, Propositionen und Relationen auflisten, sortieren und in andere Formate exportieren.

¹⁰² Durch die Auseinandersetzung mit der Thematik ‚Werte in der beruflichen Bildung‘ ist auch ein Reflexionsprozess angestoßen worden, der auch durch das gezielte Nachfragen des Erkenntnis-Objektes angestrebt und gefördert wurde. (Vergleiche hierzu auch Funktionen der Strukturlegung im Kapitel 4.3)

Erkenntnis-Objekt angeregt wurden. Entsprechend kann hier auch gegebenenfalls von einer Entwicklung gesprochen werden.

Des Weiteren wurden die Erkenntnis-Objekte abschließend darum gebeten, Stellung zu ihrem Strukturbild zu nehmen, indem Sie gefragt wurden, ob das Bild ihre Sichtweisen widerspiegelt. Die Erkenntnis-Objekte hatten die Möglichkeit, ihr Strukturbild so lange zu verändern, bis Sie mit diesem Bild einverstanden waren. Durch die Verwendung von Inhalts- und Verwendungskarten wird die stetige Veränderung und Anpassung des Strukturbildes ermöglicht und vereinfacht.

6.2.2 Beschreibung der Strukturen anhand der Relationsbereiche

Im zweiten Schritt werden die genutzten Relationen beschrieben. Das bedeutet, dass ein Überblick über die Nutzung der Relationen gegeben wird. Hier wird zunächst nur ein Überblick darüber gegeben, wie häufig bestimmte Relationen vom jeweiligen Erkenntnis-Objekt verwendet wurden. Die inhaltliche Analyse findet im nächsten Schritt, anhand der Analyse der Binnenstruktur statt, da es andernfalls zu viele Wiederholungen geben würde (siehe auch Abbildung 15). Entsprechend werden in diesem Schritt die Relationen analysiert, indem näher auf die Relationsbereiche

- deskriptives Definieren (*das ist (sind) / das heißt; und; damit / um zu; zum Beispiel / sowie*)
- deskriptives Erklären (*führt zu; nur, wenn auch; je mehr (weniger), desto mehr (weniger); je mehr (weniger), desto weniger (mehr)*)
- Handlungsanalyse (*indem*) und
- sonstige Relationen (*abhängig, von; (nicht) wichtig, weil*)

eingegangen wird. Auch hier kann ein Beispiel helfen.

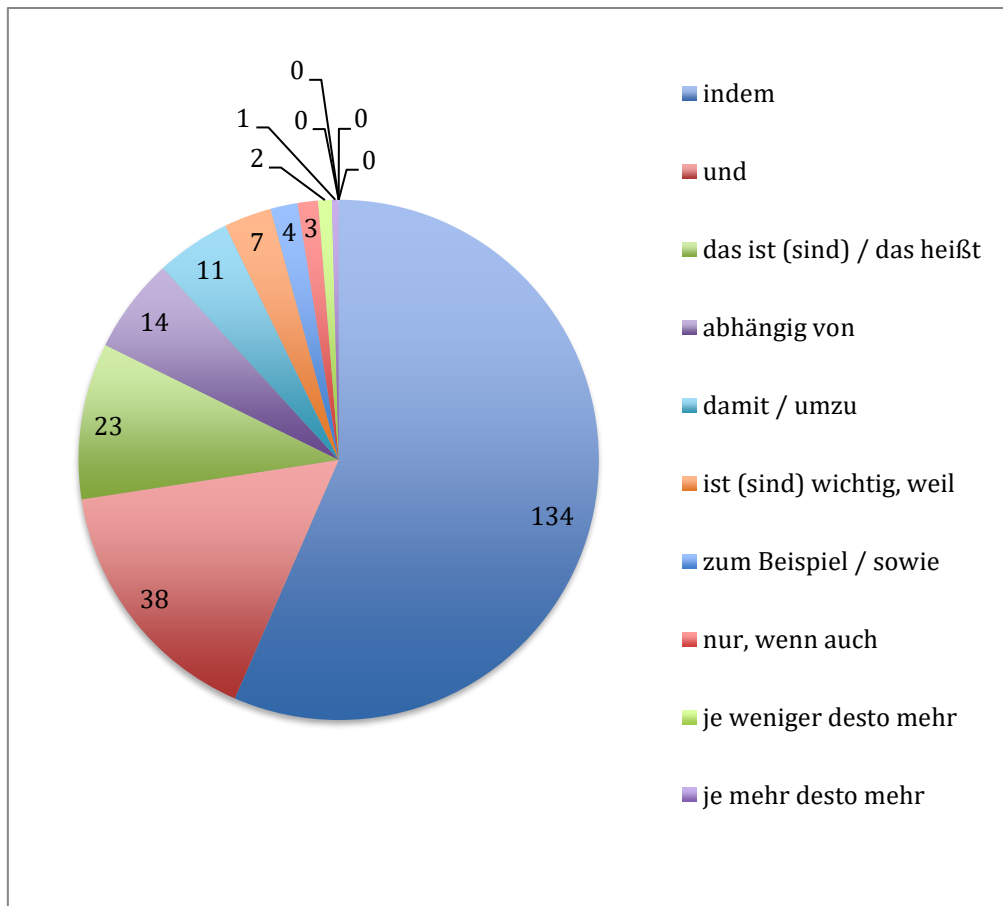


Abbildung 20: Verteilung der genutzten Relationen Fall A

Die Graphik gibt einen Überblick über die genutzten Relationen. Auffällig ist dabei zunächst, dass nur zehn von vierzehn Relationen verwendet wurden. Die Relationen

- ist (sind) nicht wichtig, weil
- führt zu
- je weniger desto weniger
- je mehr desto weniger

wurden vom Erkenntnis-Objekt A gar nicht verwendet. Diese Relationen können jeweils dem Bereich deskriptives Erklären zugeordnet werden. Am häufigsten dagegen wurden die Relationen *indem* (134), *und* (38) sowie *das ist (sind) / das heißt* (23) verwendet. *Indem* wird dem Bereich Handlungsanalyse zugeordnet, *und* sowie *das ist (sind) / das heißt* dem Bereich deskriptives Definieren.

Nachfolgend werden die einzelnen Relationen tiefergehend analysiert, indem auf diejenigen Inhaltskarten eingegangen wird, von denen diese Relationen ausgehen beziehungsweise zu denjenigen zu denen sie führen. Diese Auseinandersetzung erfolgt im nächsten Schritt, in der Rekonstruktion der Binnenstruktur Subjektiver Theorien.

6.2.3 Rekonstruktion der Strukturen anhand der Binnenstruktur Subjektiver Theorien

Nach diesem ersten Abgleich werden die Strukturbilder entsprechend der vier Kernbereiche der Binnenstruktur deskriptiv beschrieben. Dies kann anhand des folgenden Beispiels erläutert werden. In der nachfolgenden Abbildung ist ein Ausschnitt eines Strukturbildes zu sehen, dieses kann wie folgt interpretiert beziehungsweise gelesen werden.

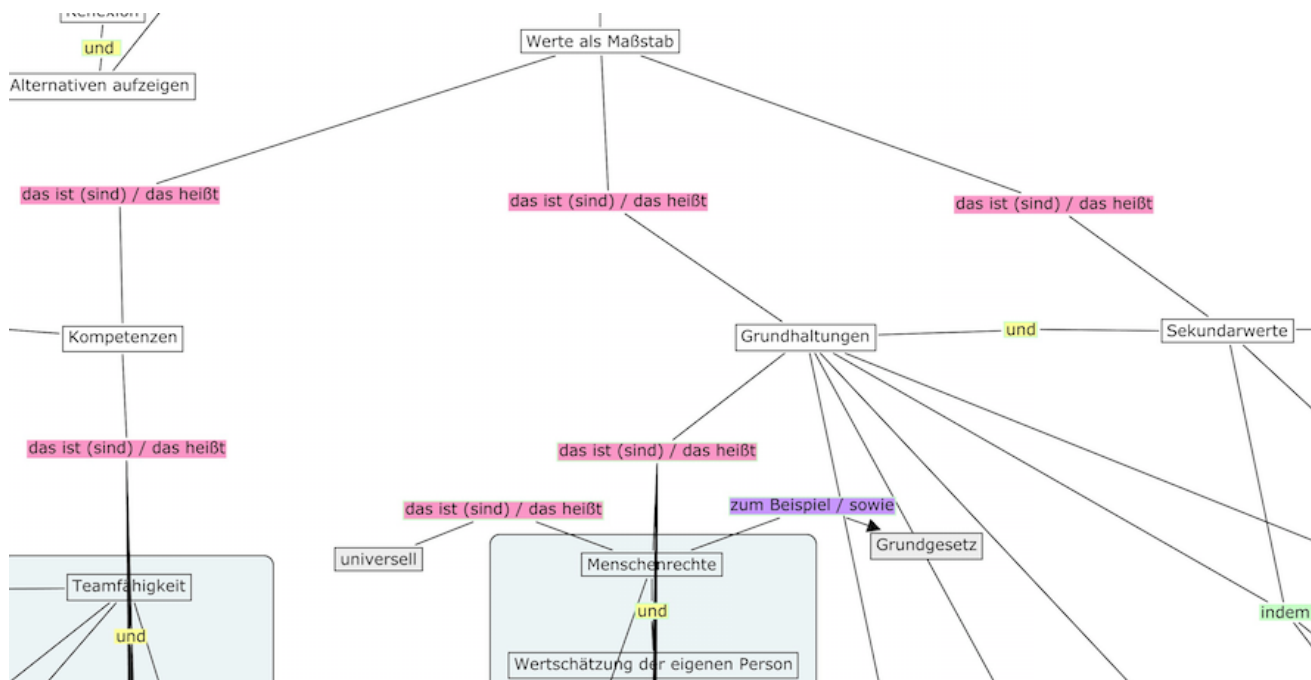


Abbildung 21: Ausschnitt Strukturbild Fall A

Werte werden von dem Erkenntnis-Objekt A wie folgt definiert:

Werte können in drei Bereiche differenziert werden. Werte sind demnach erstens Kompetenzen. Als Kompetenzen werden wiederum Teamfähigkeit, Umgang mit Konflikten, Zuverlässigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Leistungsbereitschaft und Verantwortungsbewusstsein zusammengefasst. Zweitens sind Werte Grundhaltungen und Sekundärtugenden. Auch hier werden die beiden Konzepte weiter untergliedert. Unter Grundhaltungen werden die folgenden Inhalte zusammengefasst:

- Menschenrechte
- Wertschätzung der eigenen Person
- Kollegialität
- Maßstab
- Toleranz
- Empathie
- Solidarität
- Vertrauen
- Demokratie

Unter Sekundärtugenden wird hier ausschließlich die Pünktlichkeit genannt.

Entsprechend werden auch die anderen Bereiche beschrieben und analysiert. Die Bereiche¹⁰³ lassen sich wie folgt eingrenzen:

Dem Bereich *Konstrukt und Definition* werden die Relationen

- das ist (sind) / das heißt,
- und sowie
- zum Beispiel

zugeordnet.

Dem Bereich *Strategien und Ziele* werden die Relationen

- indem
- damit / um zu

zugewiesen.

Dem Bereich *Hypothesen und Erklärungen* können die Relationen

- abhängig von,
- führt zu,
- nur, wenn auch,
- je mehr (weniger), desto mehr (weniger)
- je weniger (mehr), desto mehr (weniger)

zugeteilt werden.

Dem Bereich *Diagnosen und Beispiele* werden die Relationen

- nicht wichtig, weil
- wichtig, weil

zugeordnet.

6.2.4 Kritische Stellungnahme und erste Einordnung

In diesem Kapitel erfolgt eine kritische Stellungnahme. Das bedeutet, dass die *Qualität* der Strukturbilder kritisch hinterfragt wird. An dieser Stelle sei noch einmal auf die Anforderungen an Subjektive Theorien verwiesen. Subjektive Theorien, so wie sie in dieser Arbeit verstanden werden, lassen sich unter anderem mit den zuvor vorgestellten Bewertungskriterien Subjektiver Theorien kritisch prüfen. Entsprechend werden die Strukturbilder kritisch anhand der Bewertungskriterien

- Verbalisierbarkeit und Genauigkeit, sowie
- Herleitungsstringenz und Herleitungskorrektheit

¹⁰³ Damit wird auch die Verbindung zu den Relationsbereichen deutlich.

geprüft. Diese Kriterien wurden bereits weiter oben (vgl. Kapitel 4.2) näher ausgeführt und lassen sich am ehesten der Binnenstruktur Konstrukte und Definitionen zuordnen.

Die anderen Kernbereiche Ziele und Strategien sowie Diagnose werden abschließend ebenfalls kritisch betrachtet. Hier liegt das Augenmerk auf der *Konkretheit* und auf dem *Fundament* der Begründung. Mit Konkretheit ist die Unterscheidung zwischen allgemein und spezifisch gemeint. Dies kann am ehesten anhand eines Beispiels erläutert werden. Wenn ein Erkenntnis-Objekt aufführt, dass Werte durch Rollenspiele gefördert werden, dann handelt es sich um ein sehr allgemeines Beispiel. Der Konkretisierungsgrad ist eher gering. Führt das Erkenntnis-Objekt jedoch die Förderstrategie Rollenspiel weiter aus, indem zum Beispiel konkrete Rollen benannt werden, erhöht sich der Grad der Konkretisierung. Dieser Bereich weist einige Parallelen zu den Kriterien *Verbalisierbarkeit* und *Genauigkeit* auf. Der Fokus liegt hier jedoch auf die Förderstrategien und darauf diese möglichst konkret zu beschreiben.

Mit *Fundament* der Begründung ist gemeint, inwiefern die Einschätzungen begründet werden. Erfolgt keine Begründung der Einschätzung, dann ist das Fundament eher oberflächlich. Das Fundament kann auch anhand eines Beispiels weiter konkretisiert werden. In den Strukturbildern findet sich zum Beispiel die Aussage „Werte sind wichtig für das Berufsleben“. Erfolgt nun keine weitere Begründung, inwiefern Werte wichtig für das Berufsleben sind, handelt es sich um ein oberflächliches Fundament, da Rückschlüsse aus der Aussage nur über das Gesamtbild getroffen werden können. Verknüpft das Erkenntnis-Objekt eine solche Aussage mit Erläuterungen, ist das Fundament als stärker einzuschätzen. Dieses Bewertungskriterium weist eine gewisse Nähe zur Herleitungsstringenz und Herleitungskorrektheit auf. Der Unterschied liegt hier in erster Linie darin, dass sich das Fundament hauptsächlich auf Einschätzungen bezieht.

7 Explikation der Reflexions-Inhalte und Beschreibung der Subjektiven Strukturbilder

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Interviewauswertung dargestellt. Da es in dieser Arbeit um die Subjektiven Theorien der Lehrkräfte geht, erfolgen jeweils Beschreibungen. Insgesamt erfolgen somit 13 Beschreibungen.

Vorgegangen wird dabei in der oben genannten Reihenfolge. Zuerst werden die Ergebnisse aus den Interviews präsentiert, da diese grundlegend für die Legung der Strukturbilder sind. Im Anschluss daran werden diese im zweiten Schritt, im Sinne der kommunikativen Validierung, mit den genutzten Inhaltskarten abgeglichen. Im dritten Schritt werden die Strukturbilder anhand der Relationsbereiche erläutert. Im vierten Schritt werden die Strukturbilder anhand der Binnenstruktur subjektiver Strukturen beschrieben. Abschließend erfolgt im fünften Schritt eine kritische Stellungnahme.

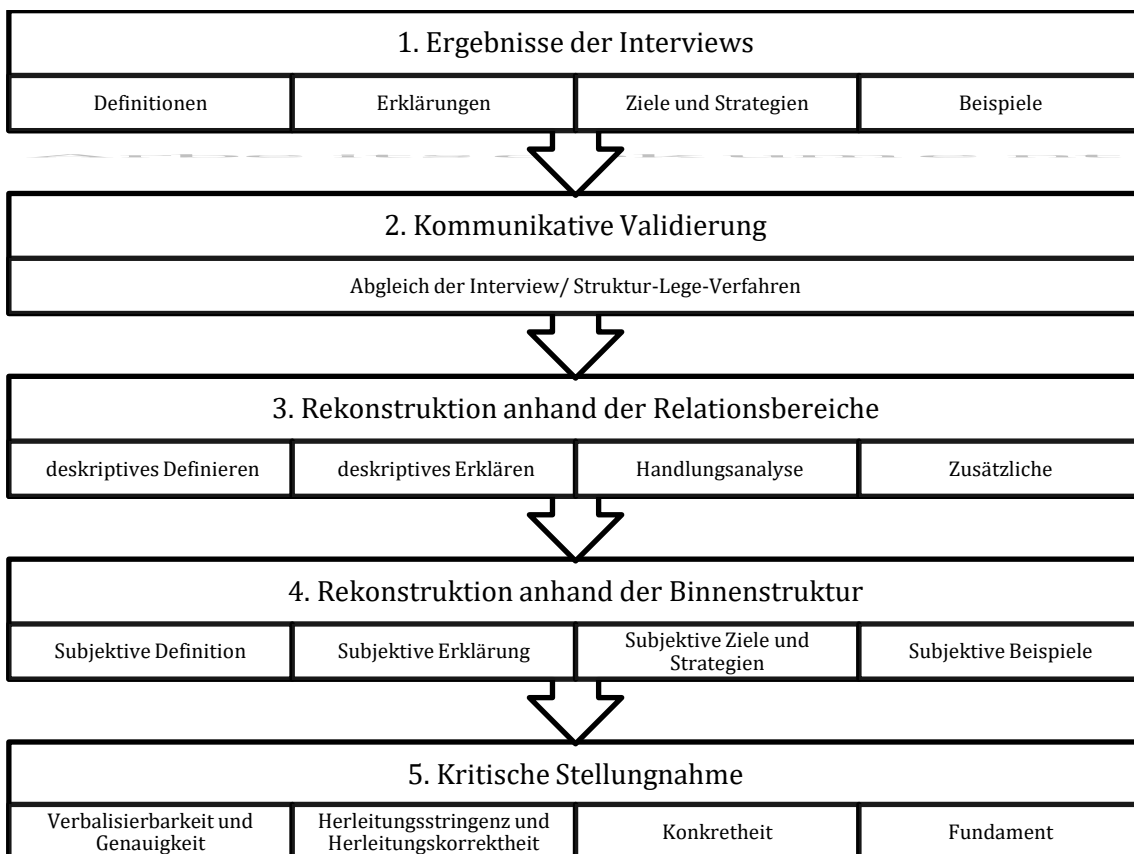


Abbildung 22: Vorgehen bei der Explikation der Reflexions-Inhalte und Beschreibung der Subjektiven Strukturbilder

7.1 Fall (A)

Werte in der beruflichen Bildung:

- „ein wichtiger und unverzichtbarer Aspekt
- Verknüpfung zur Beruflichkeit ist wichtig
- macht Spaß.“

(Abschlussstatement Erhebungsbogen Fall A)

7.1.1 Ergebnisse aus dem Interview

In diesem Fall konnten insgesamt 73 Inhaltskarten aus dem Interview bzw. Transskript abgeleitet werden. Davon wurden 48 Inhaltskarten direkt und 25 als Ergänzungskarten expliziert. 21 von den 48 Inhaltskarten können dem Bereich *Konstrukte und Definitionen* zugeordnet werden. Weitere fünf Inhaltskarten sind unter dem Bereich *Diagnosen und Beispiele* identifiziert worden. Dem Bereich *Hypothesen und Erklärungen* sind sieben und dem Bereich *Ziele und Strategien* wurden fünfzehn Inhaltskarten zugeordnet.

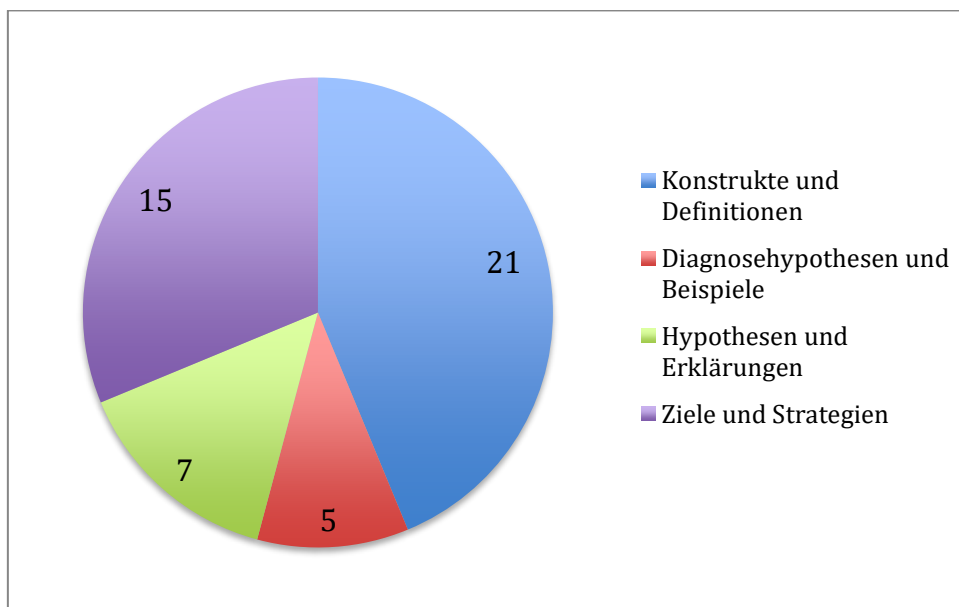


Abbildung 23: Verteilung der Inhaltskarten Fall (A)

Dem Bereich *Subjektive Konstrukte und Definitionen* sind die meisten Inhaltskarten zugeordnet worden. Die meisten dieser Inhaltskarten sind direkt mit den genannten Einzelwerten (siehe Kapitel 6) zu vergleichen. Die Inhalte Sekundärwerte, Wertschätzung der eigenen Person und Werte als Maßstab lassen sich indes nicht ohne weiteres zu Einzelwerten (siehe Kapitel 3 und 6) zuordnen. Vielmehr handelt es sich hierbei selbst um Containerbegriffe, die eine weitere Klärung bedürfen. Ein Beispiel hilft dies zu verdeutlichen. Die Aussage *Werte sind Sekundärwerte* hilft nur wenig das Konstrukt Werte zu klären, solange der Terminus Sekundärwerte selbst nicht geklärt ist. Außerdem handelt es sich hierbei um einen nicht zulässigen Zirkelschluss. Als Inhaltskarte wurde der Begriff jedoch mit aufgenommen, da in der Strukturlegung die Möglichkeit besteht, Sekundärwerte weiter auszuführen. Bei der

Umschreibung *Werte als Maßstab* liegt ebenfalls keine inhaltliche Klärung des Begriffs vor. Vielmehr wird der Begriff Werte hier mit einer Funktion umschrieben. Im Anhang finden Sie zu den einzelnen Inhaltskarten Tabellen, die jeweils die Inhalte und ausgewählten Textstellen aus den Interviewtranskripten aufzeigen.

Bereich: Subjektive Konstrukte und Definitionen	
Inhaltskarte	Beispiel
Autorität	<p>Ist es ein Wert, die Anordnung seines Chefs immer eins A auszuführen, ist Autorität, autoritäres Verhalten ein Wert oder sind andere Dinge wichtig. Und darüber müsste dann glaube ich eine Diskussion stattfinden.</p> <p>66 (0)</p>
Demokratie	<p>Ne, auch so ein Wert wie Demokratie würde ich immer, hab ich eben gar nicht gesagt, aber würde ich da auch immer dazu zählen.</p> <p>30 (0)</p>
Empathie	<p>Also es gibt Kollegen, die halten es für einen Wert, dass Schüler keine Kappe im Unterricht auf dem Kopf hat. Oder die akzeptieren nicht, dass ein Schüler mit schulterfreiem T-Shirt im Sommer im Unterricht sitzt. Und das finde ich problematisch, sich da auf was zu verständigen. Und das würde glaube ich kaum gelingen. (...) Engagement würde ich auch immer dazu zählen, für sich und auch für andere, dass man sich einsetzt und ich würde auch immer Empathie darein zählen, dass ich mich in jemanden hineinversetzen kann, nachfühlen kann, wie ist die Situation und wie kann ich jetzt als Lehrer auch damit umgehen halte ich für sehr wichtig.</p> <p>26 (0)</p>
...	...

Tabelle 12: Beispiele für Konstrukte und Definitionen Fall (A)

An dieser Stelle wird darauf verzichtet alle Inhaltskarten zu erläutern, da auf die verwendeten Inhaltskarten bei den Strukturbildern noch einmal eingegangen wird. In der nachstehenden Wortwolke¹⁰⁴ sind die einzelnen Inhaltskarten aufgelistet.



Abbildung 24: Inhaltskarten zum Bereich Konstrukte und Definitionen Fall (A)

Dem Bereich *Subjektive Ziele und Strategien* sind am zweitmeisten Inhalte zugeordnet worden. In erster Linie wurden hier Strategien aufgeführt. Diese unterscheiden sich zum Teil erheblich voneinander und lassen sich teilweise auch in den oben genannten Strategien wiederfinden, wie zum Beispiel die Dilemma-Situationen, welche direkt zu den progressiven Ansätzen zugeordnet werden können. Des Weiteren können Strategien auf unterschiedlichen Ebenen wiedergefunden werden. So werden erstens eher schulübergreifende Strategien genannt, wie die Verankerung im Schulprogramm. Zweitens werden Strategien auf einer Bildungsgangebene angesprochen, wenn es um die Absprachen im Lehrerteam geht. Und drittens werden solche Strategien genannt, die direkt auf den Unterricht bezogen werden können, wie zum Beispiel die Vorbildfunktion. In der nachstehenden Tabelle finden Sie zunächst wieder einige Beispiele. Die vollständige Auflistung findet sich im Anhang wieder und kann bei Interesse dort nachgelesen werden.

¹⁰⁴ Die Wortwolken sind auf der Homepage www.wordl.net erstellt worden.

Bereich: Subjektive Ziele und Strategien	
Inhaltskarte	Beispiel
Verankerung im Schulprogramm	<p>Und dann finde ich es sehr wichtig, jetzt das ist ja so ein übergreifendes Projekt, das nichts mit Lehrplänen oder Curriculum oder was weiß ich zu tun hat, finde ich es aber auch wichtig, dass in den Strukturen die da sind zu verankern.</p> <p>38 (0)</p>
Alternativen aufzeigen	<p>Und dann auch Schülern möglicherweise ne Rückmeldung gebe, dass sie in diesem Bereich, ja möglicherweise nochmal überdenken müssen, wie sie da rangehen, also wo ich sehe da sind bestimmte Werte oder Kompetenzen möglicherweise oder konkrete Verhaltensweisen nicht so wirklich stimmig oder überdenkenswert, dann würde ich auch diese Rückmeldung geben und auch immer ein Angebot machen zu gucken, wie kann ich es denn anders machen oder was passiert denn wenn ich jetzt bestimmte Werte hier berücksichtige und versuche mal umzusetzen oder nutze den. Ich glaube das kann man schon fördern.</p> <p>38 (0)</p>
Dilemmasituationen	<p>Und haben das dann damals das war unser Ansatz, so ne Dilemmasituation gemacht, also er war in dem Dilemma, soll ich es tun, rein von den Vorschriften, von der Technik her geht das natürlich alles problemlos, aber was ist, wenn ich diese anderen Aspekte, z.B. auch das Recht auf körperliche Unversehrtheit oder der Schutz von anderen Personen oder des Individuums dagegen halte, kann ich es dann immer noch so einfach machen?</p> <p>14 (0)</p>
...	...

Tabelle 13: Beispiele für Ziele und Strategien Fall (A)

Auch hier werden die genannten Inhalte zunächst nur in einer Wortwolke dargestellt. Die ausführliche Liste kann im Anhang nachgelesen werden.



Abbildung 25: Inhaltskarten aus dem Bereich Strategien und Ziele Fall (A)

Zum Bereich *Subjektive Hypothesen und Erklärungen* wurden nur sieben Inhaltskarten expliziert. Dabei wurden solche Inhalte identifiziert und expliziert, die auch in der Literatur diskutiert werden (vgl. Kapitel 6.1.2). Insgesamt unterscheiden sich die Inhalte in diesem Bereich danach, wovon die Werte der Jugendlichen aus Sicht der Erkenntnis-Objekte abhängig sind und zum anderen wovon die Vermittlung von Werten abhängig ist beziehungsweise was die Vermittlung von Werten positiv oder negativ beeinflusst.

Bereich: Subjektive Hypothesen und Erklärungen	
Inhaltskarte	Beispiel
autoritäre Strukturen	Und ich halte auch Strukturen für hinderlich, die sehr hierarchisch sind sehr autoritär sind. Wobei eine autoritäre Struktur ja sowieso an sich ja gegen die Werte verstoßen würde. Also wenn jetzt sowas stark von fast zentralistisch oder autoritär diktiert würde, glaube ich, hätten das keine so große Wirkung, das muss...ja wie soll man sagen, auch dann, aus der Gemeinschaft herauskommen und strukturiert und organisiert werden.

	42 (0)
Bildungsniveau	<p>Von den vorberuflichen Bildungsgängen bis zur beruflichen Weiterbildung und da würde ich schon auch sagen, da gibt es (.) inhaltliche Unterschiede zu den Gruppen, also die berufliche Weiterbildung in der Fachoberschule das ist ein höheres Bildungsniveau und meine Erfahrung ist die, dass da auch die Werteerziehung oder die, das Wertethema auf nem anderen Level ist als sagen wir mal Berufsgrundschuljahr oder auch Werkstattjahr oder ja sehr niederschwellige Klassen sind auch mit Schülern mit schwieriger Herkunft oder schwierigen Erfahrungen, Lernerfahrungen, sozialen Erfahrungen.</p> <p>46 (0)</p>
Familie	<p>Von den vorberuflichen Bildungsgängen bis zur beruflichen Weiterbildung und da würde ich schon auch sagen, da gibt es (.) inhaltliche Unterschiede zu den Gruppen, also die berufliche Weiterbildung in der Fachoberschule das ist ein höheres Bildungsniveau und meine Erfahrung ist die, dass da auch die Werteerziehung oder die, das Wertethema auf nem anderen Level ist als sagen wir mal Berufsgrundschuljahr oder auch Werkstattjahr oder ja sehr niederschwellige Klassen sind auch mit Schülern mit schwieriger Herkunft oder schwierigen Erfahrungen, Lernerfahrungen, sozialen Erfahrungen.</p> <p>46 (0)</p>
Kultur	...
Religion	...
Vorerfahrungen	...

Tabelle 14: Inhaltskarten für den Bereich Hypothesen und Erklärungen Fall (A)

Nur fünf Inhalte und damit am wenigsten konnten dem Bereich *Subjektive Diagnosen und Beispiele* zugeordnet werden. Auch hier wurden die aus der Literatur entwickelten Inhalte weiter ergänzt.

Bereich: Subjektive Diagnosen und Beispiele	
Inhaltskarten	Beispiele
für das Berufsleben	Zusammenhang mit Beruflichkeit, das ist für ein Berufskolleg, ja das Stichwort Beruflichkeit immer ne hohe Bedeutung hat. Weil wenn es Werte sind, die wir für wichtig halten, spielen sie nicht nur allgemein im Leben ne Rolle, sondern eben auch in der Beruflichkeit. 64 (0)
individuelle Bedeutung	Zusammenhang mit Beruflichkeit, das ist für ein Berufskolleg, ja das Stichwort Beruflichkeit immer ne hohe Bedeutung hat. Weil wenn es Werte sind, die wir für wichtig halten, spielen sie nicht nur allgemein im Leben ne Rolle, sondern eben auch in der Beruflichkeit. 64 (0)
Orientierung geben	Aber ganz entscheidend wichtig finde es in beiden Bereichen oder auch wenn sie zusammen sind, dass die Schüler aktiv was machen können und zu eigenen Denk- und Handelsprozessen – kommen – und auch – zur eigenverantwortlichen Entscheidung nachher kommen können. 56 (0)
Verlust von Werten	...
Zusammenleben erleichtern	...

Tabelle 15: Inhaltskarten für den Bereich Diagnosen und Beispiele Fall (A)

7.1.2 Kommunikative Validierung Fall (A)

In diesem Kapitel geht es darum auszuarbeiten, ob der Befragte mit den extrahierten Inhaltskarten einverstanden gewesen ist, ob er Kürzungen und / oder Ergänzungen vorgenommen hat.

Insgesamt wurden dem Erkenntnis-Objekt A 73 Inhaltskarten, inklusive 25 Ergänzungskarten, vorgelegt. Hinzugefügt wurden vom Erkenntnis-Objekt keine weiteren Inhaltskarten. Einige Inhaltskarten, die dem Erkenntnis-Objekt (A) vorgelegt worden sind, wurden vom Erkenntnis-Objekt jedoch verworfen. Diese werden nun zunächst genannt:

- autoritäre Strukturen

- Autorität
- berufszugehörig
- kulturell
- regional

Die Entscheidung gegen die genannten Inhalte wurde vom Erkenntnis-Objekt (A) nicht begründet.

Es wird davon ausgegangen, dass die Inhalte, die im ersten Schritt aus den Interviews expliziert wurden, die Sichtweisen des Erkenntnis-Objektes wiedergeben, da nur vereinzelt Inhaltskarten verworfen wurden. Außerdem hat das Erkenntnis-Objekt noch einmal Zeit bekommen das Strukturbild zu studieren und Änderungen vorzunehmen. Das Erkenntnis-Objekt war abschließend mit seinem Strukturbild zufrieden.

7.1.3 Rekonstruktion der Subjektiven Theorie anhand der vier Relationsbereiche

Insgesamt wurden die Relationskarten 237-mal vom Erkenntnis-Objekt verwendet. Am häufigsten wurden die Relationen *indem*, *und* sowie *das ist (sind)* / *das heißt* verwendet. Die vier Relationsbereiche sind wie folgt verteilt:

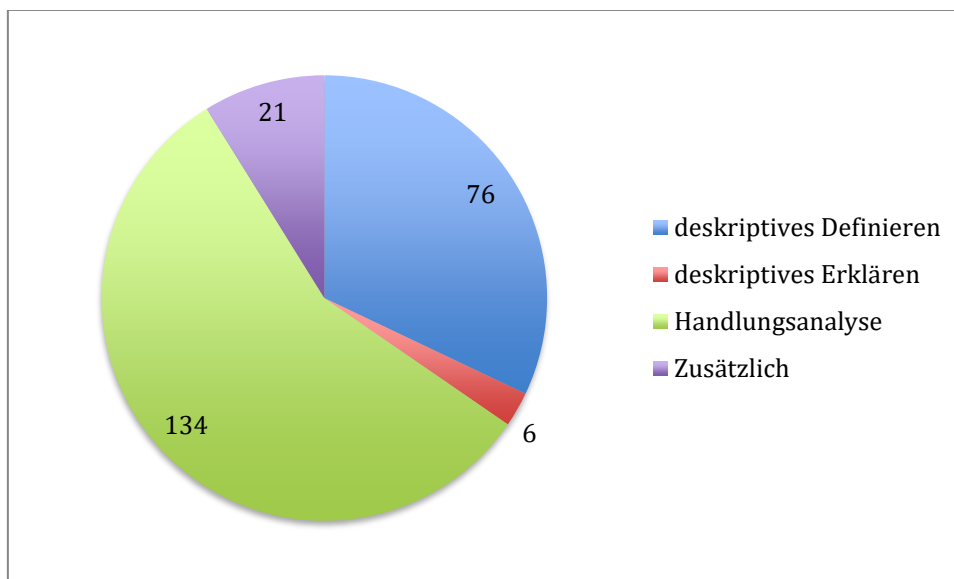


Abbildung 26: Verteilung der vier Relationsbereich Fall (A)

Einige Relationen wurden auch gar nicht verwendet. In diesem Fall waren das die folgenden Relationen

- je mehr desto weniger
- je mehr desto weniger
- führt zu
- ist (sind) nicht wichtig, weil ...

Dies kann gegebenenfalls darauf zurückzuführen sein, dass der Bereich deskriptives Erklären zu anspruchsvoll für das Erkenntnis-Objekt gewesen ist. Aus diesem Grund

wurden in erster Linie die Relationen aus den Bereichen Handlungsanalyse und deskriptives Definieren ausgewählt. Darüber hinaus muss damit gerechnet werden, dass insbesondere die ersten sechs Relationen aus dem Strukturleitfaden häufig verwendet wurden, da der Strukturleitfaden und das Vorgehen in einzelne Schritte gegliedert sind. Das bedeutet, dass die Erkenntnis-Objekte bei den ersten vier Schritten detailliert begleitet worden sind. Darüber hinaus sind genau für diese Bereiche die Inhaltskarten expliziert worden und dem Erkenntnis-Objekt schrittweise vorgelegt worden.

7.1.4 Rekonstruktion der Subjektiven Theorie anhand der Binnenstruktur

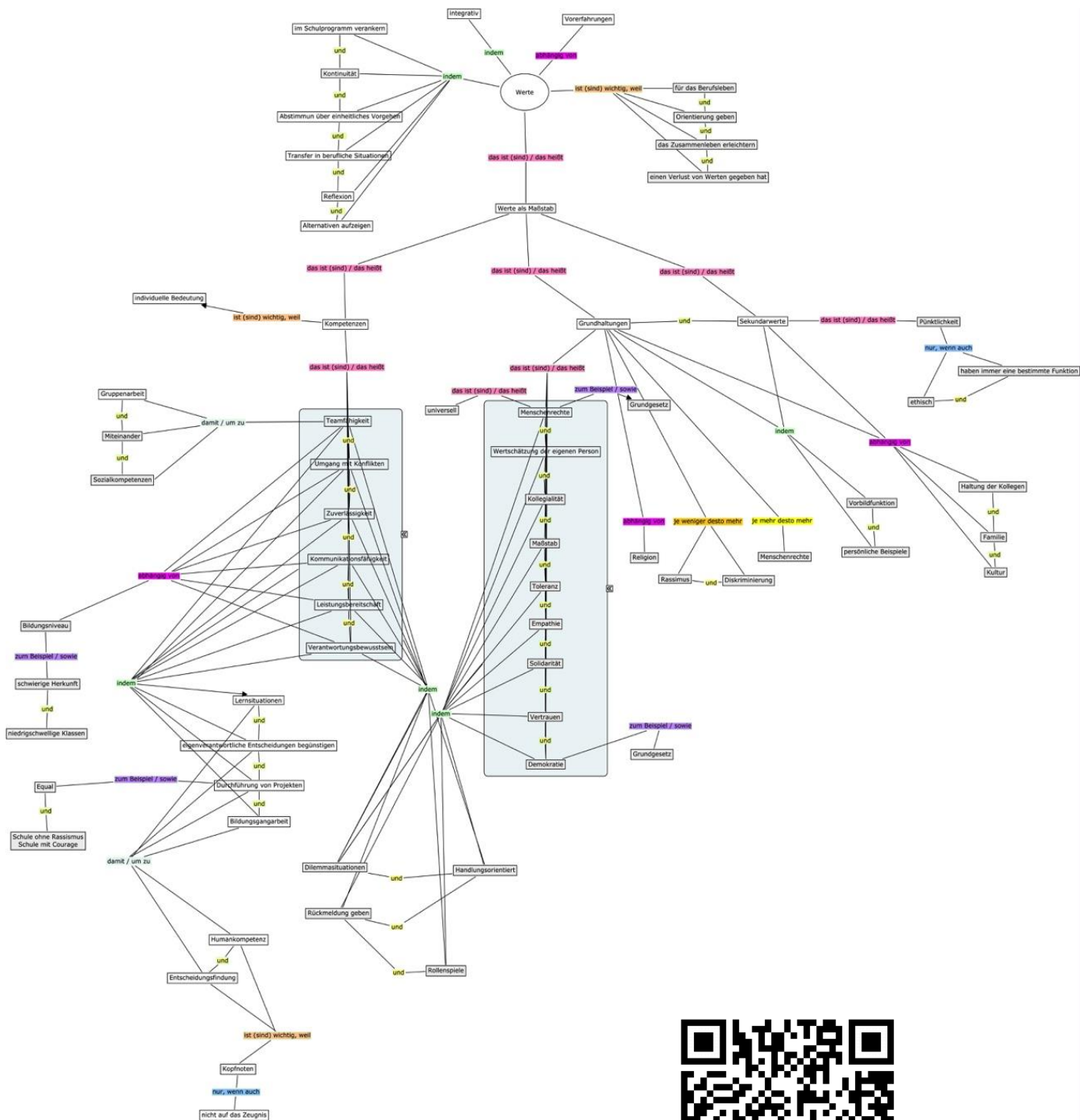


Abbildung 27: Strukturbild Fall (A)¹⁰⁵



¹⁰⁵ Alle Strukturbilder können als Datei mit dem QR-Code oder unter folgendem Link zur besseren Lesbarkeit abgerufen werden:
<https://drive.google.com/drive/folders/1dKvuVjp0Cd8h7iCQEGMzKYSUT34Gl9rW?usp=sharing> [Stand: 07.04.2019].

7.1.4.1 Subjektive Konstrukte und Definitionen

Werte haben nach dem Verständnis des Befragten (A) die Funktion eines Maßstabs. Der Befragte hat somit ein eher funktionales Verständnis von Werten. Das Konstrukt Werte untergliedert der Befragte dabei in die drei Bestandteile: Kompetenzen, Grundhaltungen und Sekundärwerte. Diese wiederum werden weiter näher beschrieben.

Der Fall A wurde weiter oben bereits als Beispiel angeführt, wird hier aber der Vollständigkeit halber noch einmal mit aufgenommen. Demnach wurden Werte wie folgt definiert:

Werte können in drei Bereiche differenziert werden. Werte sind demnach erstens Kompetenzen. Unter Kompetenzen werden wiederum Teamfähigkeit, Umgang mit Konflikten, Zuverlässigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Leistungsbereitschaft und Verantwortungsbewusstsein zusammengefasst. Zweitens sind Werte Grundhaltungen und Sekundärtugenden. Auch hier werden die beiden Konzepte weiter untergliedert. Unter Grundhaltungen werden die folgenden Inhalte zusammengefasst:

- Menschenrechte
- Wertschätzung der eigenen Person
- Kollegialität
- Maßstab
- Toleranz
- Empathie
- Solidarität
- Vertrauen
- Demokratie

Unter Sekundärtugenden wird hier ausschließlich die Pünktlichkeit genannt.

Die Relation *zum Beispiel* / *sowie* wurde im Fall A verwendet, um jeweils spezifische Beispiele für genannte Inhalte zu geben beziehungsweise diese weiter zu konkretisieren. Im gesamten Strukturbild zeigt das Erkenntnis-Objekt A insgesamt vier Beispiele auf. Erstens konkretisiert das Erkenntnis-Objekt A den Einzelwert Demokratie, in dem es als ein Beispiel für Demokratie das Grundgesetz anführt. Auch bei dem Einzelwert Menschenrechte fügt das Erkenntnis-Objekt Grundgesetz als Beispiel an. Als Beispiel für Projekte wird das Projekt Equal (vgl. BMAS 2006) genannt. Als ein Beispiel für ein niedriges Bildungsniveau wird eine schwierige Herkunft und niedrigschwellige Klassen bestimmt.

7.1.4.2 Subjektive Diagnosen und Beispiele

In diesem Bereich geht es insbesondere um die Bedeutung von Werten beziehungsweise um Einschätzungen darüber, ob Werte wichtig sind oder nicht. Die Relation *ist (sind) wichtig, weil* weist auf Einschätzungen hin, warum der genannte

Inhalt von Bedeutung ist. Aus dem Strukturbild können die folgenden Einschätzungen abgeleitet werden (siehe Strukturbild):

Werte sind wichtig,

- für das Berufsleben
- weil sie Orientierung geben
- das Zusammenleben erleichtern und
- es einen Verlust von Werten gegeben hat.

Des Weiteren wurde vom Erkenntnis-Objekt die individuelle Bedeutung von Kompetenzen hervorgehoben, ebenso wie die Bedeutung von Kopfnoten allerdings mit dem Zusatz, dass diese nicht auf dem Zeugnis auftauchen sollten.

7.1.4.3 Subjektive Hypothesen und Erklärungen

In diesem Bereich stehen die Einflussfaktoren im Fokus. Werte im Allgemeinen sind von den Vorerfahrungen abhängig. Dies konkretisiert das Erkenntnis-Objekt, indem es speziell auf die Bereiche seiner Wertedefinition eingeht.

Kompetenzen sind, dem Erkenntnis-Objekt folgend, insbesondere von dem Bildungsniveau abhängig. Hier schließt es auch die Herkunft der Schüler mit ein, sowie niedrigschwellige Klassen im Allgemeinen.

Grundhaltungen und Sekundärwerte werden insbesondere durch die Haltung der Kollegen, der Familie und der Kultur beeinflusst. Religion scheint, nach dem Verständnis des Erkenntnis-Objektes, einen Einfluss speziell auf die Grundhaltungen zu haben.

Die Grundhaltungen beeinflussen auch die Menschenrechte, Rassismus und Diskriminierung.

Außerdem macht das Erkenntnis-Objekt anhand der Sekundärtugend Pünktlichkeit deutlich, dass diese immer in Bezug auf ihre Funktion und bezogen auf eine ethische Fragestellung betrachtet werden sollte, sofern Sie als Wert verstanden wird.

7.1.4.4 Subjektive Strategien und Ziele

In diesem Bereich geht es um die Strategien, wie Werte gefördert werden. Dazu liegt zunächst ein besonderer Fokus auf der Relation *indem*. Auch hier können die Ergebnisse des Strukturbilds zusammengefasst werden. Die Fördermöglichkeiten lassen sich nach dem Bild in vier Bereiche unterscheiden:

- Werte im Allgemeinen
- Kompetenzen im Speziellen
- Kompetenzen und Grundhaltungen
- Grundhaltungen und Sekundärtugenden

Für die Förderung von Werten im Allgemeinen ist vom Erkenntnis-Objekt A genannt worden, dass es wichtig sei, Werte integrativ zu fördern. Damit ist die Einbindung

in Unterricht beziehungsweise Lernsituationen gemeint. Werte sollen demnach also nicht in einem extra *Werte-Fach* gefördert werden, sondern anhand der bestehenden Inhalte thematisiert werden. Darüber hinaus können Werte gefördert werden, indem Sie im Schulprogramm verankert werden. Kontinuität ist ebenso für die Förderung von Bedeutung und zwar in der Hinsicht, dass Werte kontinuierlich und wiederholend thematisiert werden. Die Abstimmung über ein einheitliches Vorgehen im Lehrerteam ist für die Förderung von Werten ebenso zentral. Der integrative Gedanke wird durch den Inhalt *Transfer in berufliche Situationen* weiter konkretisiert. Generell sind für die Förderung von Werten für das Erkenntnis-Objekt (A) die Reflexion und das Aufzeigen von Alternativen wichtig.

Kompetenzen im Speziellen werden gefördert, indem Lernsituationen entwickelt und durchgeführt werden, die Werte berücksichtigen. Darüber hinaus sollten Räume geschaffen werden, die eigenverantwortliches Entscheiden der Schüler begünstigen. Kompetenzen werden außerdem gefördert, indem Projekte durchgeführt werden und Bildungsgangarbeit stattfindet.

Die Teilbereiche der Wertedefinition *Grundhaltungen und Kompetenzen* können durch

- Dilemmasituationen
- Rollenspiele
- Handlungsorientierung
- Rückmeldung

gefördert werden. Für die Förderung von Grundhaltungen und Sekundärtugenden aus Sicht des Erkenntnis-Objektes, sind des Weiteren die Vorbildfunktion von besonderer Bedeutung wie auch persönliche Beispiele.

Neben der Relation *indem*, die am ehesten die Handlungswege, also Strategien, abbildet, bildet die Relationen *damit / um zu* eher Ziele ab. Solche Ziele wurden interessanter Weise nur im Bereich Kompetenzen wiedergefunden. Und zwar erstens im Zusammenhang mit Teamfähigkeit. Ziel der Teamfähigkeit ist es aus Sicht des Befragten, das Miteinander, Gruppenarbeiten und Sozialkompetenzen zu verbessern. Zweitens wird unter dem Punkt Kompetenzen ein direkter Bezug auf die Förderstrategien genommen. Ziel sei es nämlich die Humankompetenz zu stärken und die Entscheidungsfindung zu verbessern.

7.1.5 Kritische Stellungnahme und erste Einordnung

In diesem Unterkapitel werden die vorgestellten Strukturbilder kritisch geprüft. Orientierung bieten die vorgestellten Bewertungskriterien Subjektiver Strukturen.

Mit *Verbalisierbarkeit und Genauigkeit* ist, wie bereits aufgeführt, der Grad der Präzision gemeint. Das Erkenntnis-Objekt (A) kann den Begriff Werte relativ klar umschreiben und eingrenzen. Die gewählten Oberbegriffe zur Konkretisierung von Werten werden zwar weiter konkretisiert, allerdings zeigen sich innerhalb dieser

Konkretisierung teilweise Unschärfen beziehungsweise Offenheiten. Beispielsweise werden Kompetenzen sowohl mit Fähigkeiten umschrieben, gleichzeitig werden den Kompetenzen aber auch Bereitschaften, wie die Leistungsbereitschaft, zugeordnet. Außerdem werden hier vom Erkenntnis-Objekt noch Zuverlässigkeit und Verantwortungsbewusstsein genannt, die in der Literatur häufig unter Sekundärtugenden fallen. Auch Grundhaltungen werden zwar weiter konkretisiert, hier werden aber Sammelbegriffe, wie zum Beispiel Menschenrechte, verwendet, die einer weiteren Konkretisierung bedürfen. Des Weiteren werden Grundrechte auf der einen Seite inhaltlich konkretisiert, auf der anderen Seite aber auch funktional (durch das Inhaltskärtchen Maßstab). Sekundärtugenden werden ausschließlich durch Pünktlichkeit spezifiziert. Hier bleibt offen, ob Pünktlichkeit synonym zu Sekundärtugenden verwendet werden kann oder ob Sekundärtugenden übergreifend verstanden werden. In dem Falle, dass Sekundärtugenden und Pünktlichkeit synonym verwendet werden, bleibt offen, warum der Terminus Sekundärtugenden als Oberbegriff und als Plural verwendet wird.

Die Beispiele helfen in der Regel die jeweiligen Inhalte zu konkretisieren, auch wenn zum Teil nur ein Beispiel aufgeführt wird. Grundgesetz wird an zwei Stellen als Beispiel jeweils unter Grundrechte aufgeführt. Einmal als Beispiel für Menschenrechte und ein weiteres Mal als Beispiel für Demokratie. Hier zeigt sich, dass die Über- und Unterordnung der Begriffe nicht immer differenziert und konstant stattfindet. Dies mindert den Grad der Genauigkeit der Aussagen.

Um die *Herleitungsstringenz* und *Herleitungskorrektheit* zu prüfen, ist ein besonderes Augenmerk auf die Argumentationen und auf die Schlussregeln zu richten. Im Sinne des Models von TOULMIN bedeutet das, dass insbesondere die Begründungen näher betrachtet werden müssen. Gleichzeitig macht GROEBEN (1988, 104f.) darauf aufmerksam, dass *Herleitungskorrektheit* nicht auf deduktive Schlussweisen beschränkt werden kann und dass eindeutige logische Fehler nicht akzeptiert werden. Mit Bezug auf die Argumentationstheorie liegt ein besonderes Augenmerk auf den Bereichen *deskriptives Erklären und Präskription*, also auf den Relationen

- führt zu
- je mehr desto mehr
- je mehr desto weniger
- je weniger desto mehr
- je weniger desto weniger
- nur, wenn auch.

Diese Relationen wurden, wie aufgezeigt vom Erkenntnis-Objekt (A) kaum genutzt. In den Fällen, in denen diese Relationen genutzt wurden, können die aufgezeigten Strukturen auch in das System von TOULMIN überführt werden. Dies kann anhand des nachstehenden Beispiels erläutert werden.

Im Strukturbild trifft das Erkenntnis-Objekt (A) folgende Aussage:

Je mehr Grundhaltungen desto weniger Rassismus. Grundhaltungen können hier als Datum verstanden werden. Weniger Rassismus ist die Konklusion. Die Schlussregel für diese Aussage kann nun mit Augenmerk auf die Definition von Grundhaltungen abgeleitet werden. Unter Grundhaltungen werden zum Beispiel Menschenrechte, Toleranz und Demokratie gefasst. Die Schlussregel könnte dann lauten, Menschenrechte, Toleranz und Demokratie stehen im Kontrast zu Rassismus. Ähnlich lässt sich auch die Aussage zur Diskriminierung aufschlüsseln.

Bezüglich der Aussage *je mehr Grundhaltungen je mehr Menschenrechte* muss dagegen kritisch angemerkt werden, dass hier ein logischer Fehler aufgrund einer Tautologie auftritt, da Grundhaltungen vom Erkenntnis-Objekt (A) durch Menschenrechte erklärt werden. Vereinfacht beziehungsweise verkürzt ausgedrückt, kann diese Aussage wie folgt formuliert werden: *je mehr Menschenrechte desto mehr Menschenrechte.*

Die Relation *nur, wenn auch* wurde an drei Stellen verwendet. Diese Relation wird im Schema von TOULMIN als Ausnahmebedingung verstanden. Das Erkenntnis-Objekt erläutert als Ausnahmebedingungen für Pünktlichkeit beispielsweise, dass hier immer der Kontext beziehungsweise ein Funktionsbezug mitberücksichtigt werden müsse und dass dies immer auch ethisch betrachtet werden müsse. Diese Überlegungen sind nachvollziehbar und beziehen sich auf die Gefahr, dass Werte oder Tugenden nicht blind (vgl. Kapitel 3 Blinder Konformismus) übermittelt werden sollen.

Die genannten Förderstrategien bleiben in diesem Strukturbild eher unkonkret. Das Erkenntnis-Objekt nennt zwar einige Strategien führt diese aber nur an einer Stelle weiter aus, nämlich dort, wo ein konkretes Beispiel (das Projekt Equal) benannt wird. Die anderen Strategien, wie zum Beispiel Lernsituationen, Dilemmasituationen, eigenverantwortliche Entscheidungen begünstigen usw. werden nicht weiter aufgeführt, obwohl gerade hier interessant wäre, wie genau denn nun eigenverantwortliche Entscheidungen begünstigt werden können. Insgesamt kann somit festgehalten werden, dass die Förderstrategien relativ unkonkret bleiben.

Ähnlich verhält es sich auch mit den Einschätzungen zum Thema Werte. Zwar werden Einschätzungen vorgenommen, diese werden aber nicht weiter konkretisiert oder begründet. Die Einschätzungen können und müssen an dieser Stelle auf die Ausführungen und auf das Gesamtbild bezogen und gedeutet werden. Das folgende Beispiel soll dies verdeutlichen. Das Erkenntnis-Objekt A sagt aus, „Werte sind wichtig, weil sie Orientierung geben“ (Strukturbild A). Diese Aussage wird nicht weiter begründet. Mit Blick auf das Gesamtbild zeigt sich jedoch, dass Werte deshalb Orientierung geben, weil sie als Maßstab definiert werden. Ähnlich lassen sich auch andere Einschätzungen des Erkenntnis-Objektes auf einzelne Funktionen seiner Definition beziehen. Anders verhält sich dies jedoch bei der

Aussage, „Werte sind wichtig, weil es einen Verlust von Werten gegeben hat“ (Strukturbild A). Hier fehlt eine Begründung. Es zeigt sich jedoch in der Aussage an sich, dass Werte als etwas Positives angesehen werden. Denn der Verlust von Werten wird als Begründung für die Bedeutung von Werten angesehen.

7.2 Fall (B)

(kein Abschlussstatement genannt)

7.2.1 Ergebnisse aus dem Interview

In diesem Fall wurden insgesamt 51 Inhaltskarten aus dem Interview bzw. Transskript abgeleitet. Davon wurden 38 Inhaltskarten direkt und 13 als Ergänzungskarten expliziert. 12 von den 51 Inhaltskarten können dem Bereich *Konstrukten und Definitionen* zugeordnet werden. Weitere vier Inhaltskarten sind unter dem Bereich *Diagnosen und Beispiele* identifiziert worden. Dem Bereich *Hypothesen und Erklärungen* wurden sieben und dem Bereich *Ziele und Strategien* wurden fünfzehn Inhaltskarten zugeordnet.

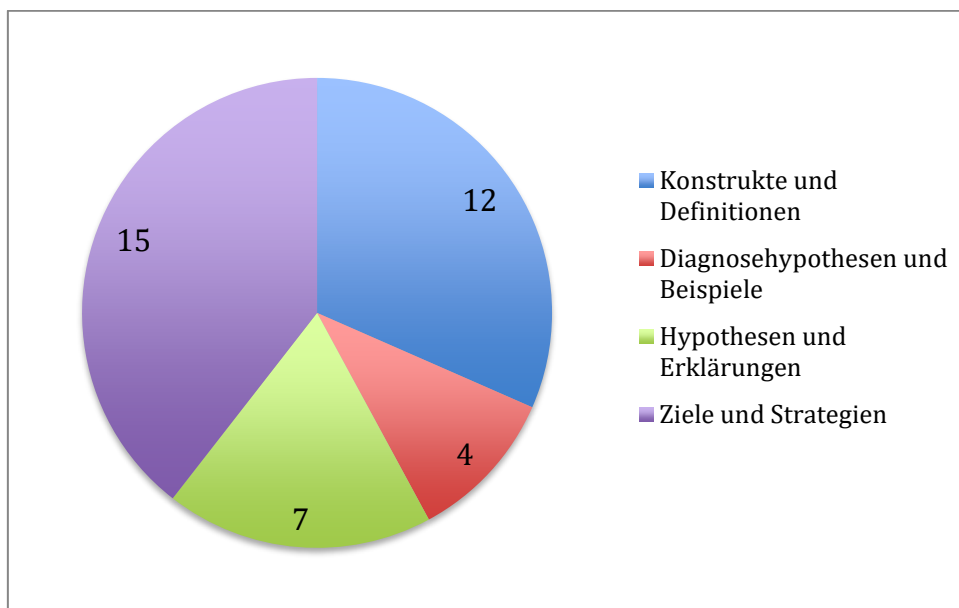


Abbildung 28: Verteilung der Inhaltskarten Fall (B)

Dem Bereich *Subjektive Ziele und Strategien* sind die meisten Inhalte zugeordnet worden. In erster Linie wurden hier Strategien aufgeführt. Diese unterscheiden sich zum Teil erheblich voneinander. Zum Beispiel werden Maßnahmen auf Schulleitungsebene angesprochen, wenn von der Verankerung im Schulprogramm gesprochen wird. Die Verankerung in der didaktischen Jahresplanung lässt dagegen auf die Einbindung in die Bildungsgangarbeit schließen. Und schließlich werden auch solche Strategien vom Erkenntnis-Objekt (B) aufgeführt, die sich unmittelbar auf die Interaktion mit den Schülern beziehen. Dies ist zum Beispiel der Fall, wenn von Einzelgesprächen und/ oder Konfliktgesprächen die Rede ist. In der nachstehenden Tabelle finden Sie zunächst wieder einige Beispiele. Die vollständige

Auflistung findet sich im Anhang¹⁰⁶ wieder und kann bei Interesse dort nachgelesen werden.

Bereich: Subjektive Strategien und Ziele	
Inhalte	Beispiele
Betriebe einbinden	<p>Da haben wir die Erfahrung gemacht, also was Beruflichkeit anbelangt und um dann, wie gehe ich miteinander im Betrieb um, wo kann ich diese Werte im Betrieb auch wiederfinden, das sind Betriebsbesuche, also dass da wirklich unmittelbarer Kontakt auch als Gruppe mit dem Betrieb hergestellt wird, wo dann auch Auszubildende sind oder Ausbilder sind oder eben der Chef ist, der dann einfach so bestimmte Dinge auch mal anspricht, wie was erwarten wir eigentlich von euch oder wie läuft das in der Praxis ab.</p> <p>20 (0)</p>
Bildungsgangziele bestimmen	<p>Förderliche Faktoren letztendlich zum Teil [...] was wichtig ist. Was aber auch wichtig ist, ist dann so die Struktur des Unterrichts insgesamt, also d.h. die man noch in der didaktischen Jahresplanung oder sonst wo irgendwie oder über die Bildungsgangkonferenzen festsurren kann.</p> <p>20 (0)</p>
Erwartungen an Schüler transparent machen	<p>Das man eben eine bestimmte Art und Weise verankert, wie gehe ich mit Schülern um, wie mache ich den Schülern transparent, was ich von ihnen erwarte, wie setze ich das wirklich in allen Unterrichten um.</p> <p>20 (0)</p>

¹⁰⁶ Im Anhang befinden sich die jeweiligen Quote-Matrizen zu jedem Bereich und jedem Fall.

Verankerung im Schulprogramm	Da haben wir so Leitsätze, relativ intensiv mit dem Kollegium besprochen, das ist in Lehrerkonferenzen diskutiert worden, es gab Möglichkeiten da was zu verändern, so dass wir dann so eine Art Leitsatzkonstruktion entwickelt haben, wo dann auch das bis auf eine konkrete Ebene runter gebrochen worden ist. 26 (0)
...	...

Tabelle 16: Beispiele für Ziele und Strategien Fall (B)

Auch hier werden die genannten Inhalte noch einmal in einer Wortwolke dargestellt. Die ausführliche Liste kann im Anhang nachgelesen werden.



Abbildung 29: Inhaltskarten aus dem Bereich Ziele und Strategien Fall (B)

Dem Bereich *Subjektive Konstrukte und Definitionen* sind am zweitmeisten Inhaltskarten zugeordnet worden. Die meisten dieser Inhaltskarten sind direkt mit den oben genannten Einzelwerten zu vergleichen. Allerdings sind auch hier wiederum einige Containerbegriffe genannt. Die Containerbegriffe bedürfen einer weiteren Klärung. Es muss weiter hinterfragt werden, was genau unter Grundhaltungen, Tugenden oder Sekundärwerten verstanden wird. Zusätzlich dazu

wurde auch eine ethische Komponente, nämlich der kategorische Imperativ mit in die Begriffsbestimmung einbezogen. Dies ist aus vielerlei Hinsicht spannend, da sich der kategorische Imperativ unmittelbar auf das Handeln und die Bewertung von Handlung bezieht.

Bereich: Subjektive Konstrukte und Definitionen	
Inhaltskarte	Beispiel
Befolgung von Regeln	Also es gibt genauso gut, sage ich mal, Realschüler, abgebrochene Gymnasiasten, die dann auch im sozialen Verhalten diese Regeln oder Normen oft nicht beachten. Die sie vielleicht auch kennen, aber die beachten sie nicht. Also sie orientieren sich an anderen Werten, für sie wichtigen Werten. 12 (0)
Ehre	Dann kommen so, denke ich mal so, migrationsspezifische Dinge hinzu, also Ehre, dieses Stichwort Ehre, und dann auch in dem Zusammenhang Gewaltanwendung, das ist ein weiterer Problembereich zu organisieren, wo ich Werte festmachen kann. 2 (0)
gemeinsame Prinzipien / Gesellschaftliche Erwartungen	Also d.h. die haben Werte und die kennen eigentlich auch, sage ich mal in dem Fall, die gesellschaftlichen Erwartungen, wie man sich verhalten muss, das wissen die. 16 (0)
...	...

Tabelle 17: Beispiele für Konstruktionen und Definitionen Fall (B)

An dieser Stelle wird darauf verzichtet alle Inhaltskarten zu erläutern, da auf die verwendeten Inhaltskarten später bei den Strukturbildern noch einmal eingegangen wird. In der nachstehenden Wortwolke sind die einzelnen Inhaltskarten aufgelistet.



Abbildung 30: Inhaltskarten zum Bereich Konstruktionen und Definitionen Fall (B)

Zum Bereich *Subjektive Hypothesen und Erklärungen* wurden nur sieben Inhaltskarten expliziert. Dabei wurden solche Inhalte identifiziert und expliziert, die auch in der Literatur diskutiert werden. Insgesamt unterscheiden sich die Inhalte in diesem Bereich danach, wovon die Werte der Jugendlichen aus Sicht des Erkenntnis-Objekts abhängig sind und zum anderen, wovon die Vermittlung von Werten abhängig ist beziehungsweise was die Vermittlung von Werten positiv oder negativ beeinflusst.

Bereich: Subjektive Hypothesen und Erklärungen	
Inhaltskarten	Beispiele
Familie	Das funktioniert z.B., sage ich mal, bei Migrantenfamilien häufig so, dass sie innerhalb der Familie oder des Familienverbundes sehr genau wissen, wie die Struktur der Regeln ist, wie sie sich verhalten sollen, wie sie respektvoll miteinander umgehen. 6 (0)
Kultur	Dann kommen so, denke ich mal so, migrationsspezifische Dinge hinzu, also Ehre, dieses Stichwort Ehre, und dann auch in dem Zusammenhang Gewaltanwendung, das ist ein weiterer Problembereich zu organisieren, wo ich Werte festmachen kann.

	2 (0)
Sichtweisen im Lehrerteam	D.h. also ich glaube, es ist sehr wichtig, wie die Teamzusammensetzung z.B. ist. Also Kollegen müssen ja so ein ähnliches Ziel haben. 18 (0)
...	...

Tabelle 18: Beispiele für Hypothesen und Erklärungen Fall (B)

In der nachstehenden Wortwolke können wiederum alle genannten Inhalte zum Bereich Hypothesen und Erklärungen nachgelesen werden. Die vollständige Tabelle mit allen Textstellen und Inhalten befindet sich im Anhang und kann dort nachgelesen werden.



Abbildung 31: Inhaltskarten aus dem Bereich Hypothesen und Erklärungen Fall (B)

Nur vier Inhalte konnten dem Bereich *Subjektive Diagnosen und Beispiele* zugeordnet werden. Auch hier wurden die aus der Literatur entwickelten Inhalte weiter ergänzt beziehungsweise konkretisiert.

Bereich: Subjektive Diagnosen und Beispiele	
Inhalt	Beispiele
Eltern Werte zum Teil nicht weitergeben können	Das ist eine zentrale Sache von Schülern, die oft aus Verhältnissen kommen, wo sie gerade genau diese Werte vielleicht gar nicht kennenlernen konnten, dass sie da auch ein Stück weitergebracht werden. 10 (0)

für das Berufsleben	Das ist erst mal ganz pragmatisch gedacht, dass Schüler und Schülerinnen sich so verhalten müssen, dass sie in einer beruflichen Umgebung zurechtkommen. 10 (0)
uns im Leben weiterbringen	Also Werteerziehung heißt ja im Grunde genommen, ja Korrektur und vielleicht ein Umlenken oder ein Fokussieren auf andere Punkte und gleichzeitig denn vielleicht auch damit Erfolgsvermittlung. Dass man da sagt, dieses Verhalten hier, das hast du, das ist ok und du siehst auch, das führt zum Erfolg. 16 (0)
Verlust von Werten	Ich denke, dass sind wahrscheinlich erst mal so Allgemeinplätze, die mir da so zu einfallen, weil diese Sprüche wie heute Jugendliche verhalten sich häufig so, dass man Werte, die vielleicht gesellschaftlich so normiert sind oder akzeptiert sind, häufig nicht wiederfindet. 2 (0)

Tabelle 19: Beispiele für Diagnosen und Beispiele Fall (B)

Auch hier können weitere Textstellen, die für die Auswahl der Inhalte relevant sind im Anhang nachgelesen werden.

7.2.2 Kommunikative Validierung Fall (B)

In diesem Kapitel geht es darum auszuarbeiten, ob das Erkenntnis-Objekt mit den extrahierten Inhaltskarten einverstanden gewesen ist.

Da auf die Inhaltskarten bei der Analyse der Struktur-Bilder noch einmal genauer eingegangen wird, sind die einzelnen Inhaltskarten an dieser Stelle nicht weiter aufgeführt, können aber im Anhang nachgelesen werden.

Insgesamt wurden vom dem Erkenntnis-Objekt (B) 55 Inhaltskarten, inklusive der Ergänzungskarten, verwendet. Das Erkenntnis-Objekt hat insgesamt zwölf Inhaltskarten hinzugefügt. Zwei davon wurden im Verlauf der Strukturlegung wieder verworfen. Die folgenden Inhaltskarten wurden hinzugefügt und auch verwendet:

- Schülerebene
- Vorbild (Lehrer)
- sie uns im Leben weiterbringen
- Individuum

- Gesellschaft
- Förderung von Werten auf Ebene des Individuums
- Methodik
- Störung des Wertesystems
- Sichtweisen im Lehrerteam
- Lehrerebene

Verworfen wurden die folgenden Inhaltskarten:

- Ehre
- Exkursionen
- Selbsterfahrung
- Situation
- Straßenjargon

Gründe für das Verwerfen wurden nicht genannt. Es wird lediglich in den meisten Fällen erwähnt, „Das passt nämlich nicht ganz so.“ Eine Begründung dafür wird aber nicht geliefert.

Auffällig an den Ergänzungen ist, dass sie zur weiteren Strukturierung beziehungsweise Erklärung des Strukturbildes verwendet werden (zum Beispiel: Schülerebene, Lehrerebene, Individuum und Gesellschaft).

Insgesamt betrachtet konnte das Erkenntnis-Objekt sehr gut mit den explizierten Inhaltskarten arbeiten. Außerdem hat das Erkenntnis-Objekt noch einmal Zeit bekommen, das Strukturbild zu studieren und Änderungen vorzunehmen. Das Erkenntnis-Objekt war abschließend mit seinem Strukturbild einverstanden.

7.2.3 Rekonstruktion der Subjektiven Theorie anhand der vier Relationsbereiche

Die folgenden Relationskarten wurden vom Erkenntnis-Objekt verwendet. Auf die vier Relationsbereiche verteilt, ergibt sich folgende Graphik.

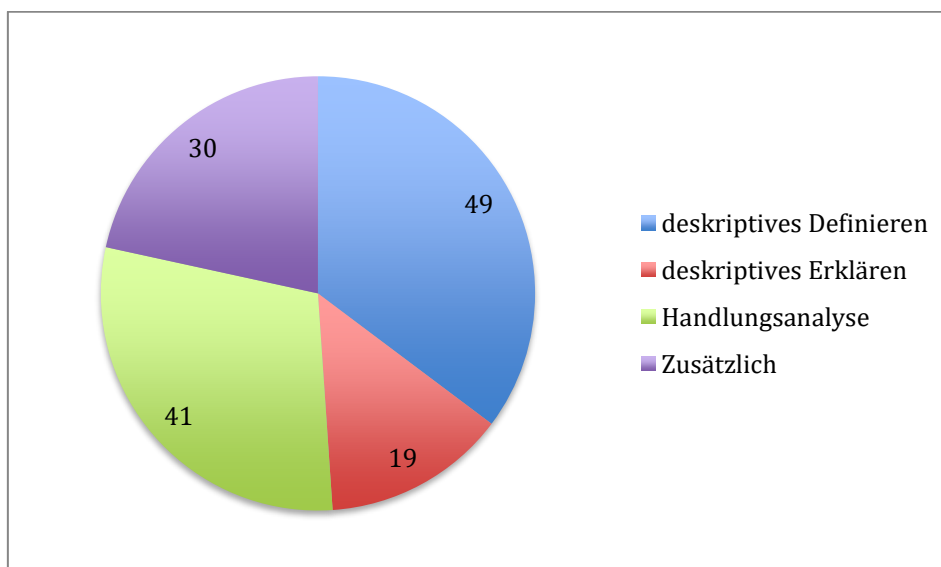


Abbildung 32: Verteilung der vier Relationsbereiche Fall (B)

Der Bereich deskriptives Definieren ist der größte Bereich oder anders ausgedrückt, aus dem Bereich deskriptives Definieren wurden die Relationen am häufigsten verwendet. Der Bereich Handlungsanalyse mit der Relation *indem* ist der zweitgrößte Bereich. Die Relationen *abhängig von* und *(nicht) wichtig, weil* aus dem zusätzlichen Bereich wurden am dritthäufigsten verwendet. Der Bereich deskriptives Erklären fällt am kleinsten aus.

Am häufigsten wurden die Relationen

- indem (41),
- und (24) sowie
- ist (sind) wichtig, weil (17)

benutzt.

In diesem Fall hat das Erkenntnis-Objekt die Relationen

- ist (sind) nicht wichtig, weil
- damit / um zu
- nur, wenn auch
- je weniger desto weniger
- je weniger desto mehr

gar nicht verwendet. Dies kann gegebenenfalls darauf zurückzuführen sein, dass der Bereich deskriptives Erklären zu anspruchsvoll für das Erkenntnis-Objekt gewesen ist. Aus diesem Grunde wurden gegebenenfalls in erster Linie die Relationen aus den Bereichen *Handlungsanalyse* und *deskriptives Definieren* ausgewählt. Darüber hinaus muss damit gerechnet werden, dass insbesondere die ersten sechs Relationen aus dem Strukturleitfaden häufig verwendet wurden, da der Strukturleitfaden und das Vorgehen in einzelne Schritte gegliedert sind (siehe Kapitel 5 und 6). Das bedeutet, dass die Erkenntnis-Objekte bei den ersten vier Schritten detailliert begleitet worden sind. Darüber hinaus sind genau für diese Bereiche die Inhaltskarten expliziert und den Erkenntnis-Objekten schrittweise vorgelegt worden.

7.2.4 Rekonstruktion der Subjektiven Theorie anhand der Binnenstruktur

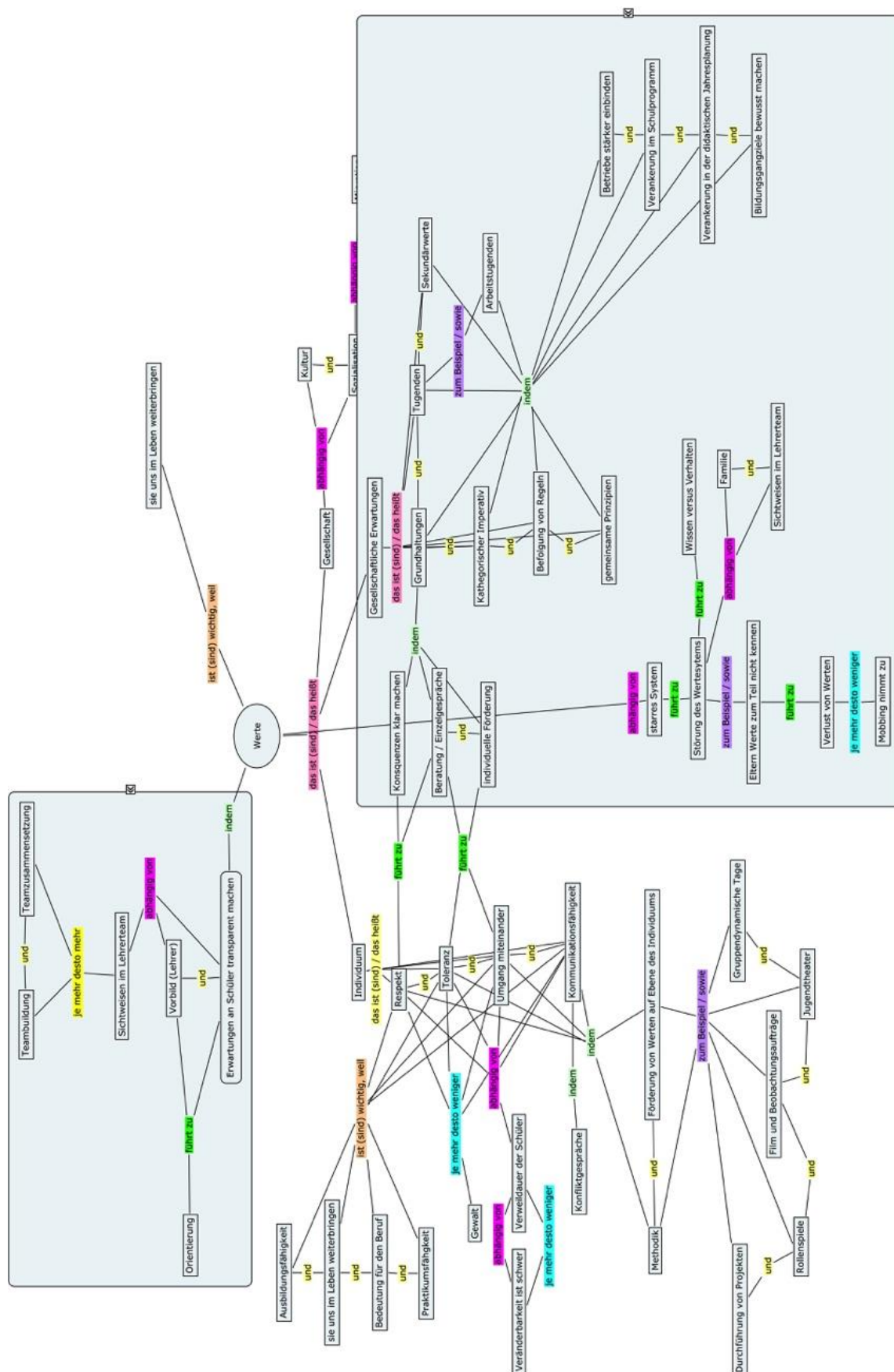


Abbildung 33: Strukturbild Fall (B)

7.2.4.1 Subjektive Konstrukte und Definitionen

Das Erkenntnis-Objekt (B) gliedert Werte in zwei Bereiche. Auf der einen Seite in den Bereich Individuum und auf der anderen Seite in den Bereich gesellschaftliche Erwartungen. Diesen beiden Bereichen sortiert der Befragte Inhalte zu. Unter Individuum sortiert er

- Respekt
- Toleranz
- Umgang miteinander
- Kommunikationsfähigkeit

Gesellschaftliche Erwartungen drücken sich für das Erkenntnis-Objekt wie folgt aus:

- Grundhaltungen
- Tugenden
- Sekundärwerte
- Kategorischer Imperativ
- Befolgung von Regeln
- gemeinsame Prinzipien

Die Relation *zum Beispiel* wurde von dem Erkenntnis-Objekt verwendet, um einzelne Inhalte weiter zu konkretisieren. Entsprechend wurde beispielsweise der Inhalt *Tugenden* in der Wertedefinition weiter konkretisiert mit dem Beispiel *Arbeitstugenden*. Dass hier als Beispiel *Arbeitstugenden* aufgenommen wurden, lässt vermuten, dass es weitere Tugenden gibt, die aber nicht vom Erkenntnis-Objekt aufgeführt werden.

Die Relation *zum Beispiel* wird außerdem dazu verwendet, Methoden zur Förderung von Werten auf Ebene des Individuums zu konkretisieren. Dort werden als Beispiele die folgenden Fördermöglichkeiten genannt:

- Durchführung von Projekten
- Rollenspiele
- Film und Beobachtungsaufträge
- Jugendtheater
- Gruppendynamische Tage

Und schließlich wird die Relation zur Konkretisierung eines Inhalts aus dem Bereich *deskriptives Erklären* verwendet. Der Inhalt *Störung des Wertesystems* wird durch das Beispiel *Eltern Werte zum Teil nicht kennen* ergänzt.

7.2.4.2 Subjektive Diagnosen und Beispiele

Aus dem Strukturbild können die folgenden Einschätzungen abgeleitet werden:

Werte sind im Allgemeinen und für das Individuum wichtig, weil sie uns im Leben weiterbringen. Für das Individuum sind Werte für die Ausbildungsfähigkeit und Praktikumsfähigkeit wichtig, weil sie eine Bedeutung für den Beruf haben.

7.2.4.3 Subjektive Hypothesen und Erklärungen

In diesem Bereich stehen die Einflussfaktoren im Fokus.

Im Allgemeinen seien Werte abhängig vom System. Das Erkenntnis-Objekt schätzt dieses System als starr ein. Auf dieses System wiederum wirken die Familie und die Sichtweisen im Lehrerteam ein.

Werte auf Seite des Individuums sind abhängig von der Verweildauer der Schüler. Die Veränderbarkeit von Werten sei schwer, so das Erkenntnis-Objekt. Diese Schwierigkeit hat einen Einfluss auf die Werte des Individuums.

Auf Seiten der Gesellschaft sind Werte abhängig von der Sozialisation und der Kultur. Die Sozialisation wiederum hängt vom Migrationshintergrund ab.

Die Arbeit auf Schülerebene hängt im Wesentlichen von den Sichtweisen im Lehrerteam und von der Vorbildrolle ab.

Zu diesem Bereich zählt neben der Relation *abhängig von* auch die Relation *führt zu*. Das Erkenntnis-Objekt (B) gibt an, dass die Vorbildrolle und das Transparent-Machen der Erwartungen, den Schülern Orientierung gibt. Des Weiteren sagt das Erkenntnis-Objekt aus, dass die Förderstrategien, Grundhaltungen zu fördern (Konsequenzen aufzeigen, Beratung/ Einzelgespräche, Individuelle Förderung), zu Respekt, Toleranz und einem besseren Umgang miteinander führen. Interessant ist hier, dass Förderstrategien von gesellschaftlichen Werten zu individuellen Werten führen.

Das oben genannte starre System, von dem Werte abhängig sind, führt nach Sicht des Erkenntnis-Objektes (B) zu einer Störung des Wertesystems. Als Beispiel nennt er, dass die Eltern Werte nicht kennen, was wiederum zu einem Verlust von Werten führe. Die Störung des Wertesystems führt auch dazu, dass Werte nicht mehr verhaltenswirksam sind. Dies wird wie folgt ausgedrückt: „Wissen versus Verhalten“.

Das Erkenntnis-Objekt hat ebenso Gebrauch von den Relationen *je mehr desto mehr* bzw. *je mehr desto weniger* gemacht. Es kann festgehalten werden, dass je mehr die Sichtweisen im Lehrerteam übereinstimmen, desto besser ist die Teamzusammensetzung und das Teambuilding. Je höher die individuellen Werte (Respekt, Toleranz, Umgang miteinander, Kommunikationsfähigkeit) ausgeprägt sind, desto weniger Gewalt herrscht. Darüber hinaus wird an dieser Stelle ausgedrückt, dass eine Veränderbarkeit von Werten schwierig ist und zwar umso schwieriger je kürzer die Verweildauer der Schüler ist. Schließlich gibt das Erkenntnis-Objekt (B) noch an, dass durch den Verlust von Werten Mobbing im Allgemeinen zunimmt.

7.2.4.4 Subjektive Strategien und Ziele

In diesem Bereich geht es um die Strategien, wie Werte gefördert werden. Dazu liegt zunächst besonderes Augenmerk auf der Relation *indem*. Auch hier können die

Ergebnisse des Strukturbildes zusammengefasst werden. Die Fördermöglichkeiten lassen sich nach dem Bild in drei Bereiche differenzieren:

- Schülerebene
- Individuelle Ebene
- Lehrerebene / gesellschaftliche Erwartungen

Für die Förderung von Werten auf Schülerebene wird vom Erkenntnis-Objekt (B) genannt, dass die Erwartungen an den Schüler transparent gemacht werden müssen.

Zu den individuellen Werten werden auf der einen Seite allgemeine Strategien vom Erkenntnis-Objekt aufgeführt. Auf der anderen Seite wird, bezogen auf die Kommunikationsfähigkeit, die Strategie *Konfliktgespräche* aufgeführt. Auf der individuellen Ebene werden die bereits oben genannten Beispiele und Methoden

- Durchführung von Projekten
- Rollenspiele
- Film und Beobachtungsaufträge
- Jugendtheater
- Gruppendynamische Tage

aufgeführt.

Auf Ebene der gesellschaftlichen Erwartungen müssen ebenfalls solche Strategien unterschieden werden, die speziell für die Förderung von Grundhaltungen und solche, die im Allgemeinen für die Förderung der gesellschaftlichen Erwartungen eingesetzt werden. Grundhaltungen werden durch individuelle Förderung, klare Konsequenzen und Beratung sowie Einzelgespräche gefördert. Insgesamt werden für gesellschaftliche Erwartungen die folgenden Förderstrategien genannt:

- Betriebe stärker einbinden
- Verankerung im Schulprogramm
- Verankerung in der didaktischen Jahresplanung
- Bildungsgangziele bewusst machen

Dies gilt ebenso für die gesellschaftlichen Werte, Tugenden bzw. Arbeitstugenden und Sekundärwerte.

Neben der Relation *indem* die am ehesten die Handlungswege, also Strategien, abbildet, bildet die Relationen *damit / um zu* eher Ziele ab. Solche Ziele wurden interessanter Weise gar nicht in dem Strukturbild aufgenommen.

7.2.5 Kritische Stellungnahme und erste Einordnung

In diesem Unterkapitel werden die vorgestellten Strukturbilder kritisch geprüft. Orientierung bieten die vorgestellten Bewertungskriterien Subjektiver Strukturen.

Mit *Verbalisierbarkeit und Genauigkeit* ist, wie bereits aufgeführt, der Grad der Präzision gemeint. Das Erkenntnis-Objekt (B) kann den Begriff Werte relativ klar

umschreiben und eingrenzen. Dazu unterscheidet er zwischen Individuum und Gesellschaft beziehungsweise gesellschaftlichen Erwartungen. Diese Ebenen werden weiter expliziert. Interessant bei der Zuordnung bzw. Explikation unter Individuum ist, dass dort solche Konstrukte aufgeführt werden, die auch unter gesellschaftliche Erwartungen ausgedrückt werden könnten, da sie immer auf das Zusammenleben rekurren. Drei der vier Konstrukte, nämlich Respekt, Toleranz und Umgang miteinander, lassen sich direkt auf die Gesellschaft beziehen und werden in anderen Kontexten, zum Beispiel in der Literatur, häufig einer gesellschaftlichen Ebene zugeordnet. Einzig die Kommunikationsfähigkeit als persönliche Fähigkeit bezieht sich direkt auf das Individuum und kann diesem zugeschrieben werden.

Unter gesellschaftlichen Erwartungen werden in erster Linie Konstrukte oder *Sammelbegriffe* verwendet, die einer weiteren Konkretisierung bedürfen. Diese Konkretisierung bleibt aber weitestgehend aus.¹⁰⁷ Einzig Tugenden werden durch das Beispiel Arbeitstugenden etwas weiter konkretisiert. Aber auch hier werden nicht weitere Beispiele aufgeführt, obwohl dies zu erwarten wäre. Neben diesen *Sammelbegriffen* wird unter gesellschaftlichen Erwartungen auch Regelkonformität und gleichzeitig der kategorische Imperativ aufgenommen. Des Weiteren werden sowohl Gesellschaft, als auch gesellschaftliche Erwartungen selbst aufgenommen. Worin der Unterschied zwischen diesen beiden liegt und warum nur die gesellschaftlichen Erwartungen weiter konkretisiert werden, bleibt offen. Bezogen auf die Verbalisierbarkeit und Genauigkeit kann hier also festgehalten werden, dass das Erkenntnis-Objekt zwar Werte explizieren kann, die Kernintension wird jedoch nicht ganz transparent. Ebenso können, wie aufgezeigt, auch unter dem Aspekt der Genauigkeit Schwächen ausgemacht werden.

Die *Herleitungsstringenz* und *Herleitungskorrektheit* wird wiederum anhand der Bereiche *deskriptives Erklären* und *Präskriptionen* erläutert. Dazu gehört zum Beispiel die Relation *führt zu*. Die Relation *führt zu* wird, wie oben aufgezeigt, mehrfach verwendet. An dieser Stelle wird nun ein Beispiel aufgeführt, welches nicht, auch nicht im Kontext des Gesamtbildes, nachvollziehbar ist. Das Erkenntnis-Objekt (B) sagt aus, „ein starres System führt zur Störung des Wertesystems“ (Strukturbild B). Das Datum dieser Aussage ist *ein starres System*, die Konklusion die *Störung des Wertesystems*. Eine Schlussregel kann hier nicht abgeleitet werden, da unklar ist, was das Erkenntnis-Objekt mit *starres System* meint und dies auch nicht weiter erläutert. Damit kann auch nicht geprüft werden, ob hier ein Fehler vorliegt oder nicht. Die anderen Aussagen können nachvollzogen werden. Daher soll an dieser Stelle stellvertretend nur ein Beispiel aufgeführt werden. Das Erkenntnis-Objekt sagt aus, „je kürzer die Verweildauer der Schüler desto schwieriger ist die Veränderbarkeit der Werte“ (Strukturbild B). Diese Aussage ist nachvollziehbar,

¹⁰⁷ Mögliche Gründe hierfür könnten darin liegen, dass der Befragte die Konstrukte für selbsterklärend hält. Ein weiterer Grund könnte darin liegen, dass der Interviewpartner es nicht für wichtig hält, diese Begriffe weiter zu erklären.

aber gleichzeitig so allgemein, dass sie auf viele Sachverhalte übertragbar wäre. Insgesamt sind die Folgerungen des Erkenntnis-Objektes aber nachvollziehbar.

Die genannten Förderstrategien bleiben in diesem Strukturbild ebenfalls eher unkonkret. Das Erkenntnis-Objekt nennt zwar einige Strategien, führt diese aber nur an einer Stelle weiter aus, obwohl dies ebenso an anderen Stellen wünschenswert wäre. Auch hier können wiederum Beispiele aus dem Strukturbild angeführt werden. Eine Förderstrategie ist beispielsweise die individuelle Förderung. Was sich genau hinter individueller Förderung verbirgt und wie Werte konkret individuell gefördert werden, bleibt gänzlich offen. Ähnlich kann auch auf andere Strategien verwiesen werden. Einzel- oder Beratungsgespräche können sicherlich dabei helfen, Werte zu fördern, doch bedarf es auch in diesen Einzelgesprächen eines entsprechenden Fokus. Genau dieser wird in diesem Strukturbild nicht weiter expliziert. Analog dazu finden sich Beispiele für die anderen Förderstrategien. Entsprechend finden sich zwar einige Ansatzpunkte, an denen die Förderung von Werten ansetzen kann, wie diese dann aber konkret gestaltet wird, bleibt offen.

Ähnliches kann auch zu den Einschätzungen gesagt werden. Einschätzungen werden zwar vorgenommen, aber nur teilweise oder gar nicht begründet. Die Einschätzung *Werte sind wichtig, weil sie uns im Leben weiterbringen* kommt an zwei Stellen vor. Die Erklärung hierfür bleibt offen. Ebenso wird diese Aussage nicht weiter expliziert, kann aber durch das Gesamtbild erklärt werden. Zusätzlich dazu scheinen Werte auch für die Ausbildungsfähigkeit und Praktikumsfähigkeit sowie für den Beruf wichtig zu sein.

7.3 Fall (C)

„Werte sind wichtig in der beruflichen Bildung, da das Berufskolleg die letzte schulische Instanz ist vor der beruflichen Lebenswelt bzw. vor der allgemeinen Lebenswelt.“

(Abschlussstatement Erhebungsbogen)

7.3.1 Ergebnisse aus dem Interview

In diesem Fall können insgesamt 51 Inhaltskarten aus dem Interview bzw. Transskript abgeleitet werden. Davon wurden 38 Inhaltskarten direkt und 13 als Ergänzungskarten expliziert. 14 von den 51 Inhaltskarten können dem Bereich *Ziele und Strategien* zugeordnet werden. Weitere zehn Inhaltskarten sind unter dem Bereich *Hypothesen und Erklärungen* identifiziert worden. Dem Bereich *Konstrukte und Definitionen* sind acht Inhaltskarten zugeordnet worden. Am wenigsten Inhalte sind in dem Bereich *Diagnosen und Beispiele* identifiziert und expliziert worden.

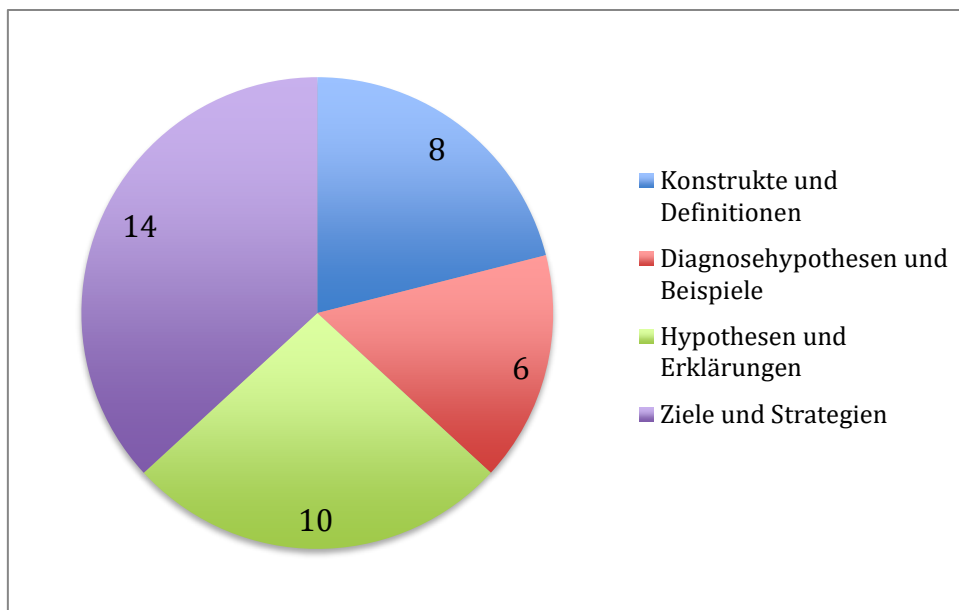


Abbildung 34: Verteilung der Inhaltskarten Fall (C)

Dem Bereich *Subjektive Ziele und Strategien* sind am meisten Inhalte zugeordnet worden. In erster Linie wurden hier Strategien aufgeführt. Die genannten Strategien sind jeweils relativ unspezifisch. Beispielsweise wurde vom Erkenntnis-Objekt (C) individuelle Förderung als Strategien zur Förderung von Werten aufgeführt. Damit ist die individuelle Förderung zwar als Strategie benannt, jedoch ist nicht klar, was unter individuelle Förderung gefasst wird. Hier ist eine weitere Klärung von Nöten. Ähnliches lässt sich für weitere der genannten Strategien aufführen. Darüber hinaus werden die unterschiedlichen Ebenen (Schulübergreifend, Bildungsgang bezogen und Unterrichtsbezogen) deutlich.

In der nachstehenden Tabelle finden sich zunächst wieder einige Beispiele. Die vollständige Auflistung findet sich im Anhang wieder und kann bei Interesse dort nachgelesen werden.

Bereich: Subjektive Ziele und Strategien	
Inhalte	Beispiele
Bildungsgangziele bestimmen	Es ist noch nicht abgeschlossen, also es kommt halt jetzt, dass jeder eine Kreditkartengroße Checkkarte zu jedem Bildungsgang entwickelt, wo halt die Ziele: Was macht uns aus. Woran arbeiten wir und was ist uns wichtig und so, aber das ist, das läuft noch. 59 (0)

Beziehungsarbeit	<p>Und das finde ich ist ganz wichtig, dass man da halt eine Beziehungsebene erst mal mit den Schülern aufbaut, weil wenn ich irgendwelche Werte auch vorlebe, ich sage jetzt auch mal so was wie Pünktlichkeit oder auch Selbständigkeit und Eigenverantwortung und dergleichen, das kann ich nicht, wenn ich keine Beziehung zu den Schülern aufgebaut hab und deswegen steht das erst mal so als erster Schritt im Vordergrund. Der Beziehungsaufbau zu den Schülern und danach kann ich versuchen halt, über meine Arbeit, über meine Person den Schülern Werte zu vermitteln.</p> <p>2 (0)</p>
Rollenspiele	<p>Oder sie zumindest aufzuzeigen, ob die Schüler die dann annehmen ist eine andere Sache, aber ich denke, wenn man das mit den Schülern in Rollenspielen und dergleichen durchspielt und dass dann auch für viele klarer wird, was das überhaupt heißt.</p> <p>10 (0)</p>
...	...

Tabelle 20: Beispiele für Ziele und Strategien Fall (C)

Auch hier werden die genannten Inhalte noch einmal in einer Wortwolke dargestellt. Die ausführliche Liste kann im Anhang nachgelesen werden.



Abbildung 35: Inhaltskarten aus dem Bereich Ziele und Strategien Fall (C)

Dem Bereich *Subjektive Hypothesen und Erklärungen* sind am zweitmeisten Inhaltskarten zugeordnet worden. Dabei wurden solche Inhalte identifiziert und expliziert, die auch in der Literatur diskutiert werden. Insgesamt unterscheiden sich

die Inhalte in diesem Bereich danach, wovon die Werte der Jugendlichen aus Sicht der Erkenntnis-Objekte abhängig sind und zum anderen wovon die Vermittlung von Werten abhängig ist beziehungsweise was die Vermittlung von Werten positiv oder negativ beeinflusst.

Bereich: Subjektive Hypothesen und Erklärungen	
Inhalt	Beispiel
Atmosphäre	Es ist auch förderlich, wenn man in der Klasse, in Klassen ein positives Klassenklima hat. Also sprich, wenn die Schüler, egal wie heterogen die Gruppe ist, aber trotzdem ein Miteinander stattfindet und in der Klassengemeinschaft irgendwie das Gefühl der Klassengemeinschaft da ist. 45 (0)
Familie	Und auf Grund der mangelnden Familienstrukturen haben Sie halt auch nicht wirklich so die klassische Erziehung erfahren, wie jetzt vielleicht Sie und ich das jetzt erfahren haben, d.h. es war eine Familie da, es war eine Struktur da, es waren Rahmenbedingungen gegeben, die sich positiv auf die Entwicklung ausgewirkt haben und wenn jetzt die Jugendlichen mit diesen Vorerfahrungen zu mir in die Klasse kommen, versuche ich so ein paar Dinge ihnen an die Hand zu geben. 8 (0)
hohe Fluktuation	Kontraproduktiv oder dagegensprechen, was die Wertevermittlung angeht, ist z.B. die hohe Fluktuation so wie ich sie kenne, in den KsOB-Klassen. 45 (0)
...	...

Tabelle 21: Beispiele für Hypothesen und Erklärungen Fall (C)

In der nachstehenden Wortwolke können wieder alle genannten Inhalte zum Bereich Hypothesen und Erklärungen nachgelesen werden. Die vollständige Tabelle mit allen Textstellen und Inhalten befindet sich im Anhang.



Abbildung 36: Inhaltskarten aus dem Bereich Hypothesen und Erklärungen Fall (C)

Zu dem Bereich *Subjektive Konstrukte und Definitionen* sind insgesamt acht Inhaltskarten aus dem Interview abgeleitet worden. Dabei wurden insbesondere Einzelwerte benannt. Ausnahme bildet das Konstrukt Soft Skills.

Bereich: Subjektive Konstrukte und Definitionen	
Inhalte	Beispiele
Kommunikationsfähigkeit	<p>Aber durch die Kommunikation miteinander, werden ja automatisch bestimmte Dinge gefördert, ohne dass die Schüler, dass es den Schülern wirklich bewusst ist. Nämlich auch dieses, ne, dem anderen zuhören, auf den anderen Rücksicht nehmen und solche Dinge, die werden ja vorher nicht gesagt, also jetzt lernen wir hier mal, wie man Rücksicht aufeinander nimmt, sondern einander aussprechen lassen, aktives Zuhören und das ganze drum herum. Da muss ich ja nicht genau definieren, so das sind jetzt die Werte, die ich jetzt hier vermitteln möchte. Sowas ergibt sich.</p> <p>35 (0)</p>

Pünktlichkeit	<p>Und das finde ich ist ganz wichtig, dass man da halt eine Beziehungsebene erst mal mit den Schülern aufbaut, weil wenn ich irgendwelche Werte auch vorlebe, ich sage jetzt auch mal so was wie Pünktlichkeit oder auch Selbständigkeit und Eigenverantwortung und dergleichen, das kann ich nicht, wenn ich keine Beziehung zu den Schülern aufgebaut hab und deswegen steht das erst mal so als erster Schritt im Vordergrund.</p> <p>2 (0)</p>
Selbstständigkeit	<p>Und das finde ich ist ganz wichtig, dass man da halt eine Beziehungsebene erst mal mit den Schülern aufbaut, weil wenn ich irgendwelche Werte auch vorlebe, ich sage jetzt auch mal so was wie Pünktlichkeit oder auch Selbständigkeit und Eigenverantwortung und dergleichen, das kann ich nicht, wenn ich keine Beziehung zu den Schülern aufgebaut hab und deswegen steht das erst mal so als erster Schritt im Vordergrund.</p> <p>2 (0)</p>
...	...

Tabelle 22: Beispiele für Konstrukte und Definitionen Fall (C)

An dieser Stelle wird darauf verzichtet alle Inhaltskarten aufzuzählen, da auf die verwendeten Inhaltskarten später bei den Strukturbildern noch einmal eingegangen wird. In der nachstehenden Wortwolke sind die einzelnen Inhaltskarten aufgelistet.



Abbildung 37: Inhaltskarten aus dem Bereich Konstrukte und Definitionen Fall (C)

Nur sechs Inhalte konnten dem Bereich *Subjektive Diagnosen und Beispiele* zugeordnet werden. Auch hier wurden die aus der Literatur entwickelten Inhalte weiter ergänzt beziehungsweise konkretisiert.

Bereich: Subjektive Diagnosen und Beispiele	
Inhalte	Beispiele
für das Berufsleben	Also ich denke, es ist schon wichtig, weil die Jugendlichen ja jetzt auch in die Berufswelt hineingehen sollen und ich denke, da müssen Sie bestimmte Verantwortlichkeit mitbringen und das bedeutet natürlich auch, dass sie ... ich sage jetzt mal, wenn ich von meinen Schülern ausgehe, die haben unheimlich viel Input von außen, auch ganz viel durch die Medien und sind halt auch sehr orientierungslos teilweise. 8 (0)
für die Lebensplanung	Und das heißt, da werden dann auch bestimmte Vorurteile genährt und ich denke, das ist auch für mich ein sehr wichtiger Wert, dass man auch für die Jugendlichen in Bezug auf die Lebensplanung, dass sie halt da einfach auch tolerant werden in ihrem Verhalten. 16 (0)
Orientierung geben	Also ich denke, es ist schon wichtig, weil die Jugendlichen ja jetzt auch in die Berufswelt hineingehen sollen und ich denke, da müssen Sie bestimmte Verantwortlichkeit mitbringen und das bedeutet natürlich auch, dass sie ... ich sage jetzt mal, wenn ich von meinen Schülern ausgehe, die haben unheimlich viel Input von außen, auch ganz viel durch die Medien und sind halt auch sehr orientierungslos teilweise. 8 (0)
...	...

Tabelle 23: Beispiele für Diagnosen und Beispiele Fall (C)

Auch hier können weitere Textstellen, die für die Auswahl der Inhalte relevant sind, im Anhang nachgelesen werden.

für die Lebensplanung
 sie Orientierung geben
 sie für das Berufsleben von Bedeutung sind
 sie nicht durch die Familie weitergegeben werden
 sie eine gesellschaftliche Bedeutung haben
 sie uns im Leben weiterbringen

Abbildung 38: Inhaltskarten aus dem Bereich Diagnosen und Beispiele Fall (C)

7.3.2 Kommunikative Validierung Fall (C)

In diesem Kapitel wird aufgezeigt, ob der Befragte mit den extrahierten Inhaltskarten einverstanden gewesen ist, ob er Kürzungen und / oder Ergänzungen vorgenommen hat.

Insgesamt wurden vom dem Erkenntnis-Objekt (C) 52 Inhaltskarten, inklusive der Ergänzungskarten, genutzt. Das Erkenntnis-Objekt hat die folgenden Inhaltskarten hinzugefügt.

- Lehrerperspektive
- Unterrichtsebene
- Bildungsgangarbeit
- Eigenverantwortung
- Bereitschaft von Schülern
- Bildungsgang

Zwei Inhaltskarten wurden dagegen vom Erkenntnis-Objekt nicht verwendet:

- Konsequenzen aufzeigen
- Vorerfahrungen

Es wird davon ausgegangen, dass die Inhalte, die im ersten Schritt aus den Interviews expliziert wurden, die Sichtweisen des Erkenntnis-Objektes wiedergeben, da nur vereinzelnde Inhaltskarten verworfen wurden. Außerdem hat das Erkenntnis-Objekt noch einmal Zeit bekommen, das Strukturbild zu studieren und Änderungen vorzunehmen. Das Erkenntnis-Objekt war abschließend mit seinem Strukturbild zufrieden.

7.3.3 Rekonstruktion der Subjektiven Theorie anhand der vier Relationsbereiche

Insgesamt wurden 121 Relationskarten vom Erkenntnis-Objekt verwendet. Auf die vier Relationsbereiche verteilt, ergibt sich die folgende Graphik.

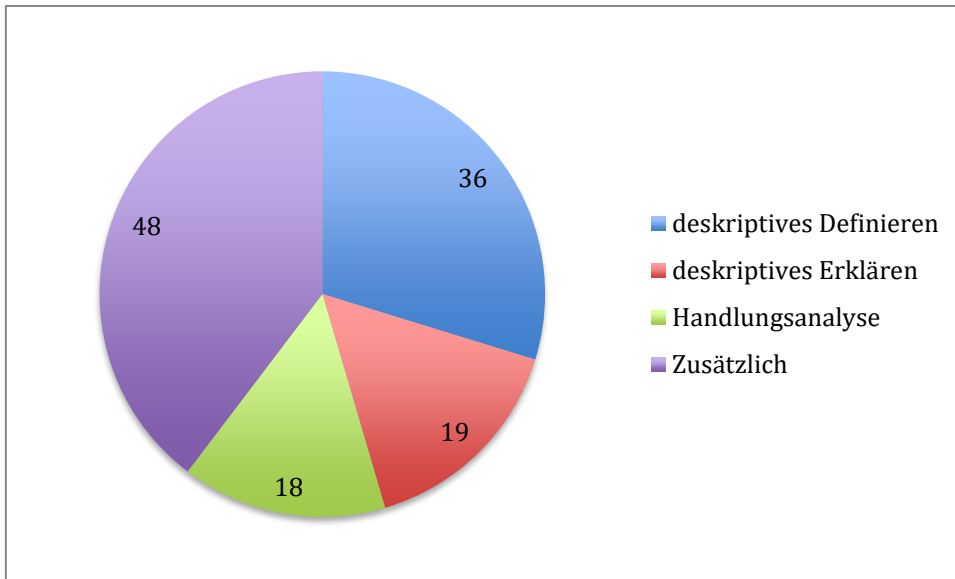


Abbildung 39: Verteilung der vier Relationsbereiche Fall (C)

Der zusätzliche Bereich ist mit 40 % der größte Bereich. In diesem Bereich sind die beiden Relationen *abhängig von* und *(nicht) wichtig, weil* zugeordnet. Der Bereich deskriptives Definieren ist mit 30 % der zweitgrößte Bereich, gefolgt von den beiden anderen Bereichen, die annähernd gleich groß sind.

Am häufigsten wurden die Relationen

- abhängig von (41),
- und (25) sowie
- indem (18)

benutzt.

In diesem Fall hat das Erkenntnis-Objekt die Relationen

- ist (sind) nicht wichtig, weil
- zum Beispiel / sowie
- je mehr, desto weniger

gar nicht benutzt.

7.3.4 Rekonstruktion der Subjektiven Theorie anhand der Binnenstruktur

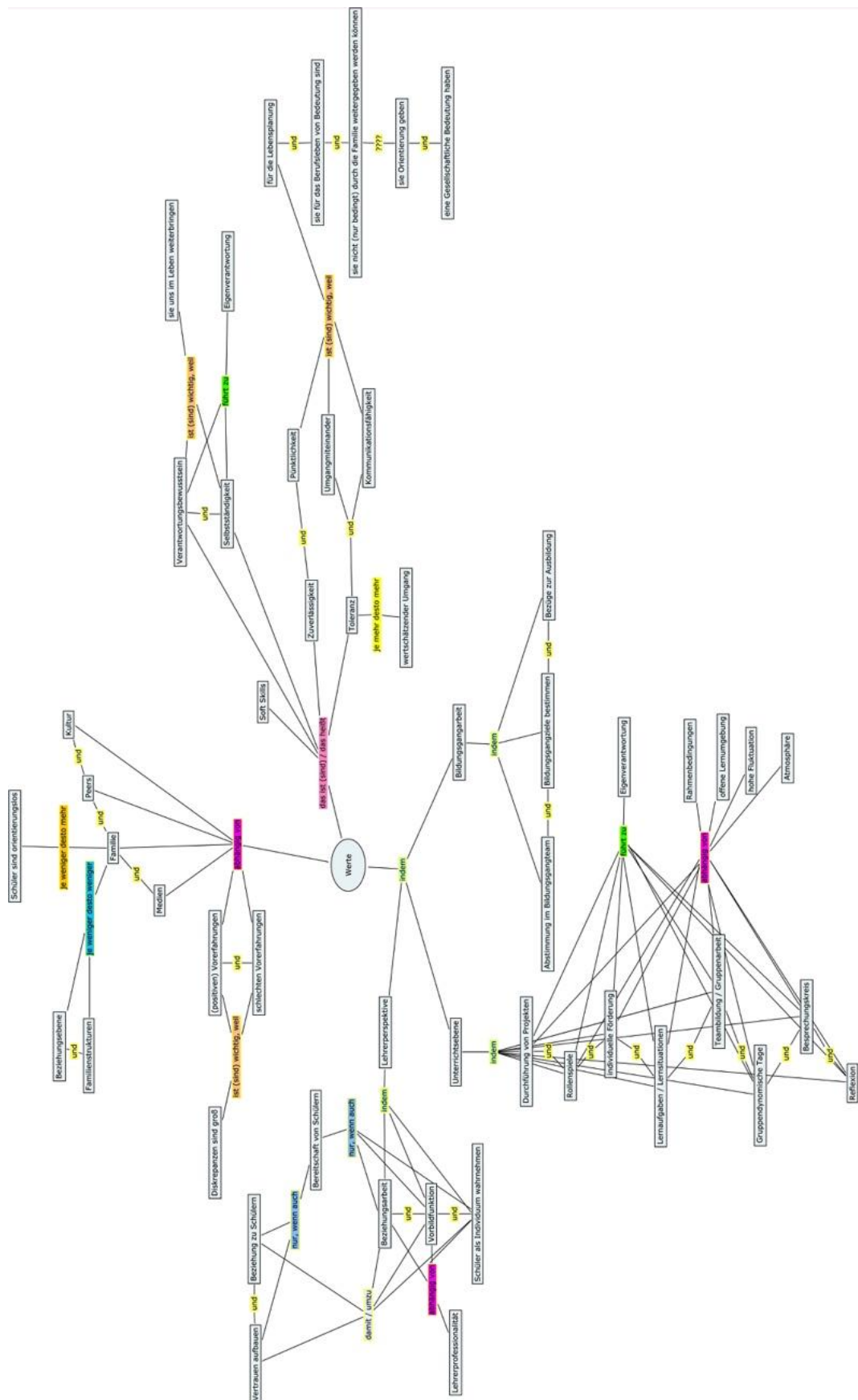


Abbildung 40: Strukturbild Fall (C)

7.3.4.1 Subjektive Konstrukte und Definitionen

Das Erkenntnis-Objekt (C) gliedert Werte in vier Bereiche. Die Trennung der Bereiche kann aufgrund der Verwendung der Relation *und* sowie aufgrund der Anordnung der Inhalts- und Relationskarten folgendermaßen wiedergegeben werden.

- Werte sind erstens Softskills (erster Bereich).
- Werte sind zweitens Verantwortungsbewusstsein und Selbstständigkeit (zweiter Bereich).
- Werte sind drittens Zuverlässigkeit und Pünktlichkeit (dritter Bereich).
- Werte sind viertens Toleranz, Umgang miteinander und Kommunikationsfähigkeit (vierter Bereich)

Die Relation *zum Beispiel* wurde vom Erkenntnis-Objekt (C) nicht verwendet, um einzelne Inhalte weiter zu konkretisieren.

7.3.4.2 Subjektive Diagnosen und Beispiele

Aus dem Strukturbild können die folgenden Einschätzungen abgeleitet werden.

Erstens wurde die Relation in Bezug auf die Definitionsmerkmale im Strukturbild verwendet. Verantwortungsbewusstsein und Selbstständigkeit sind demnach wichtig, weil sie uns im Leben weiterbringen. Die Einzelwerte

- Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit
- Toleranz, Umgang miteinander und Kommunikationsfähigkeit

sind wichtig,

- für die Lebensplanung.
- für das Berufsleben.
- weil sie nur bedingt durch die Familie weitergegeben werden können.
- weil sie Orientierung geben.
- weil sie eine gesellschaftliche Bedeutung haben.

Zweitens wurde darauf hingewiesen, dass die Diskrepanz zwischen negativen und positiven Vorerfahrungen von Bedeutung ist.

7.3.4.3 Subjektive Hypothesen und Erklärungen

In diesem Bereich stehen die Einflussfaktoren im Fokus. Hier lassen sich drei Sichtweisen voneinander abgrenzen.

- Abhängigkeitsfaktoren von Werten im Allgemeinen
- Abhängigkeitsfaktoren auf Ebene des Unterrichts
- Einflussfaktoren auf einer Lehrerebene

Im Allgemeinen sind Werte abhängig von

- Medien,

- Familie,
- Peers und
- Kultur.

Auf Ebene des Unterrichts werden die Einflussfaktoren auf Förderstrategien bezogen. Diese werden beeinflusst durch

- die Rahmenbedingungen,
- offene Lernumgebungen,
- hohe Fluktuation und
- der Atmosphäre.

Im Bereich der Lehrerperspektive sind die Einflussfaktoren direkt mit den Förderstrategien (Beziehungsarbeit, Vorbildfunktion, Wahrnehmung der Schüler) verknüpft. Diese werden maßgeblich durch die Lehrerprofessionalität beeinflusst beziehungsweise sind von dieser abhängig.

Zu diesem Bereich zählt neben der Relation *abhängig von* auch die Relation *führt zu*. Die Relation *führt zu* wird vom Erkenntnis-Objekt (C) im Bereich der Definition verwendet. Die Einzelwerte Verantwortungsbewusstsein und Selbstständigkeit führen zur Eigenverantwortung. Zu eben dieser führen ebenfalls die Förderstrategien auf Ebene des Unterrichts.

Die Relation *nur, wenn auch* wurde bezogen auf Förderstrategien angewendet. Beziehungsarbeit, Vorbildfunktion und die wertschätzende Wahrnehmung funktionieren nur, wenn auch die Bereitschaft von Schülern da ist. Diese wiederum ist nur da, wenn auch Vertrauen existiert und eine Beziehung zu den Schülern hergestellt werden kann.

Das Erkenntnis-Objekt hat ebenso Gebrauch von den Relationen *je weniger desto weniger*, *je weniger desto mehr* und *je mehr desto mehr* gemacht. Das Erkenntnis-Objekt sagt zum Beispiel aus *je mehr Toleranz, desto mehr wertschätzender Umgang*. Die anderen Relationen gehen von dem Einflussfaktor Familie aus. Je weniger Familie desto weniger Familienstrukturen und Beziehungsstrukturen. Darüber hinaus hat die Familie auch einen Einfluss auf die Orientierung der Schüler. Je weniger Familienstrukturen vorhanden sind, desto größer ist die Orientierungslosigkeit der Schüler.

7.3.4.4 Subjektive Strategien und Ziele

Die Ergebnisse des Strukturbilds können in Bezug auf die Strategien und Ziele wie folgt zusammengefasst werden.

Die Fördermöglichkeiten lassen sich nach dem Bild in drei Bereiche differenzieren:

- Lehrerperspektive
- Unterrichtsebene
- Bildungsgangarbeit

Diese drei Bereiche werden weiter konkretisiert. Die Lehrerperspektive umfasst nach Ansicht des Erkenntnis-Objekts (C) die drei Strategien Beziehungsarbeit, Vorbildfunktion und die Wahrnehmung der Schüler als Individuen.

Auf Unterrichtsebene werden die folgenden Strategien aufgeführt:

- Durchführung von Projekten
- Rollenspiele
- individuelle Förderung
- Lernaufgaben / Lernsituationen
- Teambildung / Gruppenarbeit
- Gruppendynamische Tage
- Besprechungskreis
- Reflexion

Auf Ebene der Bildungsgangarbeit werden vom Erkenntnis-Objekt die Bestimmung der Bildungsgangziele, die Abstimmung im Bildungsgangteam und die Herausstellung von Bezügen zur Ausbildung als Strategien zur Entwicklung von Werten hervorgehoben.

Neben der Relation *indem*, die am ehesten die Handlungswege, also Strategien, abbildet, bildet die Relation *damit / um zu* Ziele ab. Mit den Strategien auf Lehrerebene soll eine vertrauensvolle Beziehung zu den Schülern aufgebaut werden. Die anderen Strategien zeigen keine Ziele, sondern Konsequenzen auf.

7.3.5 Kritische Stellungnahme und erste Einordnung

In diesem Unterkapitel werden die vorgestellten Strukturbilder kritisch geprüft. Orientierung bieten die vorgestellten Bewertungskriterien Subjektiver Strukturen.

Mit *Verbalisierbarkeit und Genauigkeit* ist, wie bereits aufgeführt, der Grad der Präzision gemeint. Das Erkenntnis-Objekt (C) kann den Begriff Werte relativ klar umschreiben und eingrenzen. Allerdings zeigen sich innerhalb dieser Konkretisierung teilweise Unschärfen. So ist nicht klar, weshalb vom Erkenntnis-Objekt (C) unterschiedliche Cluster gebildet wurden und wie diese genau zusammenhängen. Lediglich der erste Cluster, die Softskills, lassen sich klar von den anderen drei Clustern abgrenzen, da Softskills als Sammelbegriff verstanden werden kann, der einer weiteren Konkretisierung bedarf. Diese Konkretisierung wird vom Erkenntnis-Objekt (C) jedoch nicht vorgenommen. Der Begriff bleibt damit offen.

Um die *Herleitungsstringenz und Herleitungskorrektheit* zu prüfen ist der Fokus auf die Argumente und auf die Schlussregeln zu richten. Mit Bezug auf die Argumentationstheorie (vgl. Kapitel 4.1) liegt besonderes Augenmerk auf den Bereichen deskriptives Erklären und Präskription. Das Erkenntnis-Objekt (C) benutzt beispielsweise die Relation *führt zu* an zwei Positionen und dies ist auch stringent. Die Werte, so das Erkenntnis-Objekt (C), Verantwortungsbewusstsein

und Selbstständigkeit führen zu Eigenverantwortung. Dies ist sehr gut nachvollziehbar, insbesondere mit Blick auf das gesamte Strukturbild. Des Weiteren wird Eigenverantwortung noch in Verbindung mit den Förderstrategien genannt. Dies ist nur konsequent, da die Förderstrategien auch zu den Werten und somit auch zur Eigenverantwortung führen. Auch die anderen Schlussfolgerungen sind durchaus nachvollziehbar. Für die Förderung von Werten ist, so das Erkenntnis-Objekt (C), auch die Bereitschaft der Schüler wichtig. Entsprechend wird als Ausnahmebedingung die Bereitschaft der Schüler nachvollziehbar aufgenommen.

Die genannten Förderstrategien bleiben auch in diesem Strukturbild eher unkonkret. Das Erkenntnis-Objekt nennt zwar einige Strategien, führt diese aber nicht weiter aus. Die Strategien, wie zum Beispiel Gruppendynamische Tage, Durchführung von Projekten, Lernsituationen usw. werden nicht weiter ausgeführt, obwohl gerade hier interessant wäre, wie genau Lernsituationen gestaltet werden können, die wiederum Werte fördern. Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Förderstrategien relativ unkonkret und vage bleiben.

Ähnlich verhält es sich auch mit den Einschätzungen zum Thema Werte. Zwar werden Einschätzungen vorgenommen, diese werden aber nicht weiter konkretisiert oder begründet. Die Einschätzungen können und müssen auf die Ausführungen und auf das Gesamtbild bezogen und gedeutet werden. Das folgende Beispiel hilft dies zu verdeutlichen. Das Erkenntnis-Objekt (C) sagt aus: „Verantwortungsbewusstsein und Selbstständigkeit sind wichtig, weil sie uns im Leben weiterbringen.“ (Strukturbild C) Diese Aussage wird nicht weiter begründet. Inwiefern uns Werte im Leben weiterbringen wird nicht ausgeführt. Zwei Aussagen zur Bedeutung von Werten sind von den anderen Aussagen abzugrenzen. Während sich die meisten der Einschätzungen direkt auf Werte beziehen, können diese auf die Bedeutung von Werten in Schule bzw. auf die Wichtigkeit, Werte auch in Schule zu fördern, bezogen werden. Und zwar erstens, die Aussage dass Werte wichtig sind, weil Sie nur bedingt durch die Familie weitergegeben werden können. Und zweitens, dass Werte wichtig sind, weil eine Diskrepanz zwischen negativen und positiven Vorerfahrungen besteht. Begründungen für diese Annahmen werden aber auch hier nicht weiter aufgeführt, weshalb auch hier das Fundament als eher schwach einzuschätzen gilt.

7.4 Fall (D)

„Die Basis“ (Erhebungsbogen Fall D)

7.4.1 Ergebnisse aus dem Interview

Aus dem Interviewtransskript wurden insgesamt 40 Inhaltskarten, davon zehn Ergänzungskarten, extrahiert. Mit 14 Inhaltskarten von den insgesamt 40 Inhaltskarten macht der Bereich *Ziele und Strategien* den größten Bereich aus. Der Bereich *Hypothesen und Erklärungen* bildet den zweitgrößten Bereich. Hier wurden zehn Inhaltskarten expliziert. Für den Bereich *Konstrukte und Definitionen* sind für das Erkenntnis-Objekt nur vier Inhaltskarten identifiziert worden. Der Bereich *Diagnosen und Beispiele* ist, wie bei den vorangegangenen Fällen auch, der kleinste Bereich. Lediglich zwei Inhaltskarten konnten diesem Bereich zugeordnet werden. Graphisch kann die Verteilung wie folgt ausgedrückt werden.

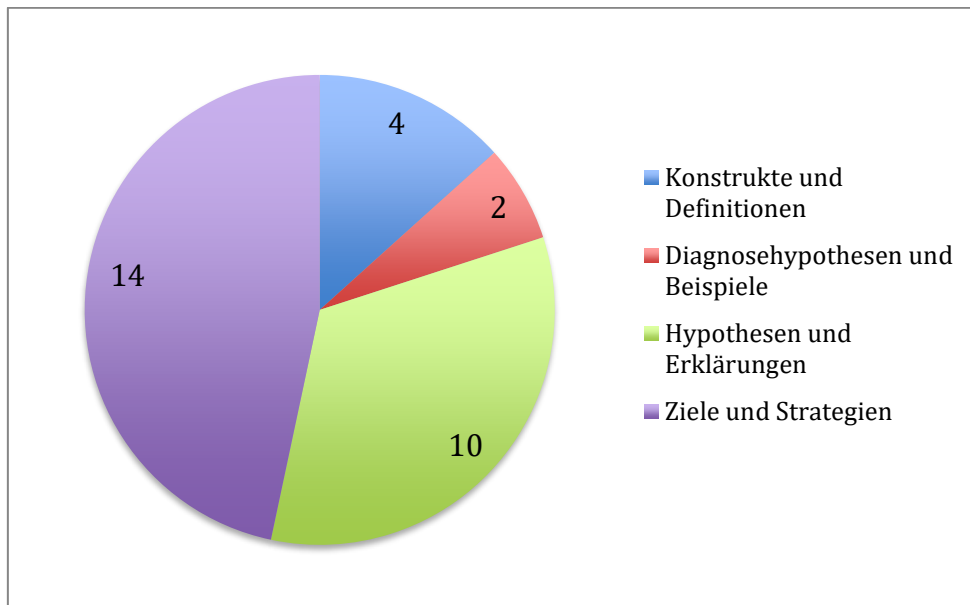


Abbildung 41: Verteilung der Inhaltskarten Fall (D)

Dem Bereich *Subjektive Ziele und Strategien* sind am meisten Inhalte zugeordnet worden. In erster Linie wurden hier Strategien aufgeführt. Die genannten Strategien sind jeweils relativ unspezifisch. Beispielsweise wurde auch vom Erkenntnis-Objekt (C) individuelle Förderung als Strategien zur Förderung von Werten aufgeführt. Damit ist die individuelle Förderung zwar als Strategie benannt, jedoch ist nicht klar, was unter individueller Förderung gefasst wird. Hier ist eine weitere Klärung von Nöten. Ähnliches lässt sich für weitere der genannten Strategien aufführen. Darüber hinaus werden auch hier die unterschiedlichen Ebenen (schulübergreifend, bildungsgangbezogen und unterrichtsbezogen) deutlich.

In der nachstehenden Tabelle finden sich zunächst wieder einige Beispiele. Die vollständige Auflistung findet sich im Anhang wieder und kann bei Interesse dort nachgelesen werden.

Bereich: Subjektive Ziele und Strategien	
Inhaltskarten	Beispiele
Teamteaching	Und solche Sachen, also man müsste vielmehr aufweichen, im Team arbeiten, auch die Gelegenheit stundenplanmäßig bekommen im Team zu arbeiten, ne. 52 (0)
kollegiale Hospitation	Das macht ja auch ganz viel, also wenn ich dran denke, so Themen, wie (.), allein kollegiale Hospitation, da geht bei so vielen Leuten geht da eine Klappe runter, bevor man das Wort ausgesprochen hat. 104 (0)
Schulungen Fortbildungen	/ Fortbildungen find ich, (.) habe ich ja vorhin schon mal erwähnt, sowas wie ganz allgemein, (.) ich finde grade in unserem Bereich, der Bereich Fortbildung allgemein, der ist überhaupt nicht hoch genug einzuschätzen. 68 (0)
...	...

Tabelle 24: Beispiele für Ziele und Strategien Fall (D)

In der nachfolgenden Wortwolke sind alle Inhalte zusammengefasst.



Abbildung 42: Inhaltskarten aus dem Bereich Ziele und Strategien Fall (D)

Dem Bereich *Subjektive Hypothesen und Erklärungen* sind am zweitmeisten Inhaltskarten zugeordnet worden. Dabei wurden solche Inhalte identifiziert und expliziert, die auch in der Literatur diskutiert werden. Insgesamt unterscheiden sich die Inhalte in diesem Bereich danach, wovon die Werte der Jugendlichen aus Sicht des Erkenntnis-Objektes abhängig sind und zum anderen wovon die Vermittlung von Werten abhängig ist beziehungsweise was die Vermittlung von Werten positiv oder negativ beeinflusst.

Bereich: Subjektive Hypothesen und Erklärungen	
Inhalte	Beispiele
Vorerfahrungen	Wir stehen nun mal am Ende der Kette (.) des Systems. Vom Zeitrahmen her. Die haben 10 Jahre Schulerfahrung. Oder Systemerfahrung. 14 (0)
Freiräume zum Arbeiten (Zeitlich und Thematisch)	Unser System lässt da ja keine Spielräume oder ganz, ganz wenig Spielräume zu. 48 (0)
Lehrerbild	Aber (.) dass unser Berufsstand insgesamt, da haben bestimmt auch einige Kollegen in den letzten Jahren kräftig dran mitgearbeitet. Das der so wenig Wert ist in der Gesellschaft. Das macht die Sache (.) bestimmt nicht einfacher. 66 (0)
...	...

Tabelle 25: Beispiele für Hypothesen und Erklärungen Fall (D)

In der nachstehenden Wortwolke können alle genannten Inhalte zum Bereich Hypothesen und Erklärungen nachgelesen werden.



Abbildung 43: Inhaltskarten aus dem Bereich Hypothesen und Erklärungen Fall (D)

Zu dem Bereich *Subjektive Konstrukte und Definitionen* sind insgesamt vier Inhaltskarten aus dem Interview abgeleitet worden. Dabei wurden insbesondere Einzelwerte benannt.

Bereich: Subjektive Konstrukte und Definitionen	
Inhalte	Beispiele
Höflichkeit	Also die beiden Sachen würden mir jetzt zu dem, zum Begriff Werte an einer so als erstes (...). Also wie gesagt einerseits Umgang, Umgangsformen dem Schüler, dem Kunden gegenüber, wie es heutzutage ja so schön heißt. 10 (0)
Respekt	Naja, wenn Respekt erst mal da ist, das steht für mich im Fokus das ist jetzt erst mal das... E: Das ist für mich die Basis, ja, das würd ich so unterschreiben. 41 (0)
Umgangsformen	Also die beiden Sachen würden mir jetzt zu dem, zum Begriff Werte an einer so als erstes (...). Also wie gesagt einerseits Umgang, Umgangsformen dem Schüler, dem Kunden gegenüber, wie es heutzutage ja so schön heißt. 10 (0)

Tabelle 26: Beispiele für Konstrukte und Definitionen Fall (D)

Da nur vier Inhalte expliziert wurden, wird an dieser Stelle auf die Auflistung in Form einer Wortwolke verzichtet. Der vierte Inhalt ist *Umgang miteinander* und gehört mit zum Inhalt Umgangsformen.

Nur zwei Inhalte und damit am wenigsten konnten dem Bereich *Subjektive Diagnosen und Beispiele* zugeordnet werden. Auch hier wurden die aus der Literatur entwickelten Inhalte weiter ergänzt beziehungsweise konkretisiert.

Bereich: Subjektive Diagnosen und Beispiele	
Inhalte	Beispiele
Basis für den Lehrberuf	<p>Ehm, für mich ist die Frage so banal mit ja zu beantworten. Das ist für mich die Basis. Ich denk, das ist einfach ein Wechselspiel. Wenn ich die Schüler respektvoll (.) wenn ich es schaffe denen das Gefühl zu geben: Ich respektiere dich. Ich behandle dich respektvoll. Dann respektieren und akzeptieren die mich auch. Und ich denk Respekt, Akzeptanz, ist die Basis für unseren Beruf.</p> <p>30 (0)</p>
Basis für respektvollen Umgang	<p>Das ist für mich die Basis. Ich denk, das ist einfach ein Wechselspiel. Wenn ich die Schüler respektvoll (.) wenn ich es schaffe denen das Gefühl zu geben: Ich respektiere dich. Ich behandle dich respektvoll. Dann respektieren und akzeptieren die mich auch. Und ich denk Respekt, Akzeptanz, ist die Basis für unseren Beruf.</p> <p>30 (0)</p>

Tabelle 27: Beispiele für Diagnosen und Beispiele

7.4.2 Kommunikative Validierung Fall (D)

Insgesamt wurden vom dem Erkenntnis-Objekt (D) 41 Inhaltskarten, inklusive der Ergänzungskarten, genutzt. Damit wurden mehr Inhaltskarten verwendet, als dem Erkenntnis-Objekt vorgelegt wurde. Das Erkenntnis-Objekt hat insgesamt vier Inhaltskarten hinzugefügt.

- Schulsystem
- Schülerbezogen
- Schülerseite
- Respekt (wurde mehrfach verwendet)

Zwei Inhaltskarten wurden dagegen vom Erkenntnis-Objekt nicht verwendet.

- Handy
- Internet

Es wird davon ausgegangen, dass die Inhalte, die im ersten Schritt aus den Interviews expliziert wurden, die Sichtweisen des Erkenntnis-Objektes wiedergeben, da nur vereinzelnde Inhaltskarten verworfen wurden. Außerdem hat das Erkenntnis-Objekt noch einmal Zeit bekommen das Strukturbild zu studieren

und Änderungen vorzunehmen. Das Erkenntnis-Objekt war abschließend mit seinem Strukturbild einverstanden.

7.4.3 Rekonstruktion der Subjektiven Theorie anhand der vier Relationsbereiche

Insgesamt wurden 133 Relationskarten vom Erkenntnis-Objekt verwendet. Auf die vier Relationsbereiche verteilt, ergibt sich die folgende Graphik.

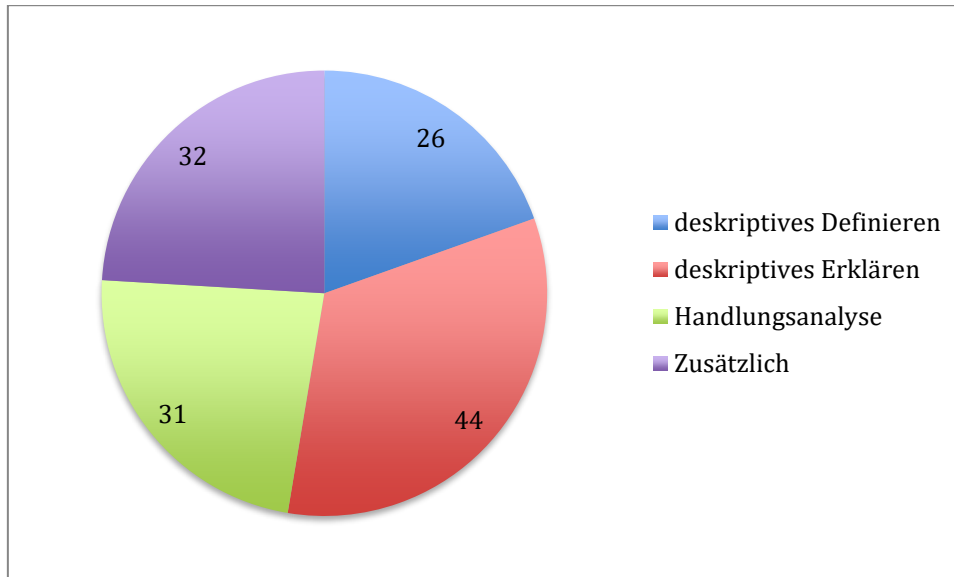


Abbildung 44: Verteilung der vier Relationsbereiche Fall (D)

Der Bereich *deskriptives Erklären* ist mit 33 % der größte Bereich. In diesem Bereich sind die Relationen

- führt zu,
- nur, wenn auch,
- je mehr (weniger) desto weniger (mehr) und
- je mehr (weniger) desto mehr (weniger)

zugeordnet. Der Bereich *Zusätzlich* mit den beiden Relationen *abhängig von* und *(nicht) wichtig, weil* machen mit 23 % den zweitgrößten Bereich aus. Nur unwesentlich kleiner (mit 22 %) ist der Bereich *Handlungsanalyse*. Der kleinste Bereich ist demnach *deskriptives Definieren*.

Am häufigsten wurden die Relationen

- indem (31),
- abhängig von (29) sowie
- nur, wenn auch (26)

benutzt.

In diesem Fall hat das Erkenntnis-Objekt die Relationen

- damit / um zu
- je weniger desto mehr

- je mehr desto mehr
- je weniger desto weniger
- sind nicht wichtig, weil

gar nicht verwendet.

7.4.4 Rekonstruktion der Subjektiven Theorie anhand der Binnenstruktur

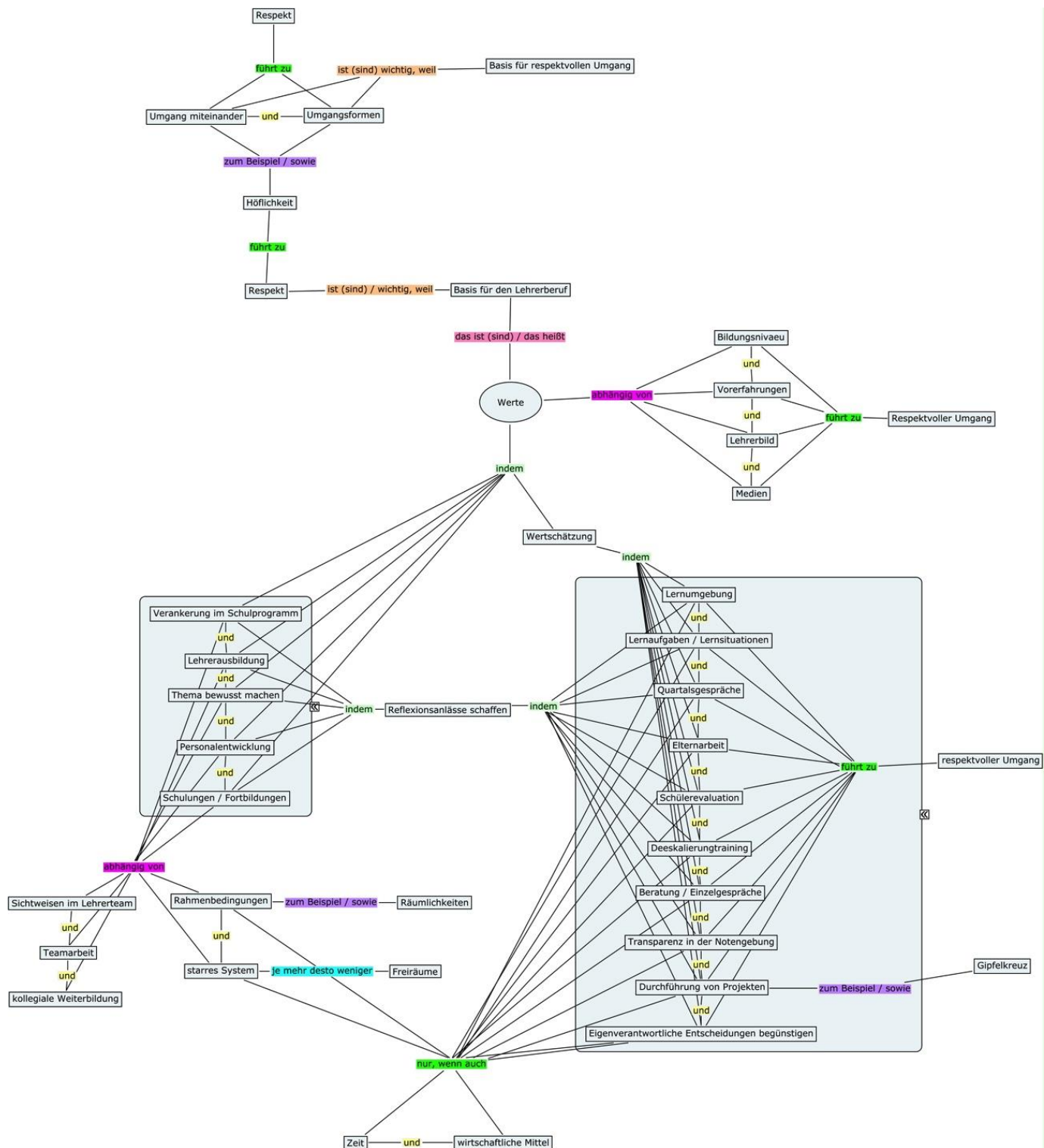


Abbildung 45: Strukturbild Fall (D)

7.4.4.1 Subjektive Konstrukte und Definitionen

In diesem Bereich geht es um die Definition des Wertekonstrukts aus Sicht des Befragten. Das Erkenntnis-Objekt (D) beschreibt Werte als Basis für den Lehrerberuf.

Die Relation *zum Beispiel* wird vom Erkenntnis-Objekt (D) verwendet, um einzelne Inhalte weiter zu konkretisieren. Höflichkeit beispielsweise fasst das Erkenntnis-Objekt zu Umgangsformen und Umgang miteinander.

Zudem wird die Relation *zum Beispiel* dazu verwendet, die Rahmenbedingungen weiter zu konkretisieren. Entsprechend sind Rahmenbedingungen zum Beispiel die Räumlichkeiten, die in der Schule verfügbar sind.

Und schließlich gibt das Erkenntnis-Objekt (D) für Projekte unter Förderstrategien das Beispiel Gipfelkreuz an.

7.4.4.2 Subjektive Diagnosen und Beispiele

Aus dem Strukturbild können die folgenden Einschätzungen abgeleitet werden.

Die Relation *ist (sind) wichtig, weil* wurde vom Erkenntnis-Objekt nur dreimal verwendet, um die Bedeutung von Respekt als Basis für den Lehrerberuf hervorzuheben und um den Umgang miteinander und die Umgangsformen als Basis für den respektvollen Umgang miteinander hervorzuheben.

7.4.4.3 Subjektive Hypothesen und Erklärungen

In diesem Bereich stehen die Einflussfaktoren im Fokus.

Die Abhängigkeitsrelation kann auf zwei Bereiche bezogen werden. Zum einen auf Werte im Allgemeinen und zum anderen auf die Förderstrategien auf Ebene des Schulsystems.

Werte im Allgemeinen sind aus Sicht des Befragten abhängig von:

- Bildungsniveau
- Vorerfahrungen
- Lehrerbild
- Medien

Die Förderstrategien auf Schulsystemebene sind abhängig von:

- Sichtweisen im Lehrerteam
- Teamarbeit
- kollegiale Weiterbildung
- Rahmenbedingungen
- starres System

Zu diesem Bereich zählt neben der Relation *abhängig von* auch die Relation *führt zu*. Die Relation *führt zu* wird vom Erkenntnis-Objekt (D) in erster Linie an drei Stellen

verwendet. Erstens wenn erläutert wird, dass die genannten allgemeinen Abhängigkeiten zu einem respektvollen Umgang führen. Zweitens bei den schülerbezogenen Förderstrategien, die ebenfalls zu einem respektvollen Umgang führen. Und drittens, wenn das Erkenntnis-Objekt ausführt, dass Umgangsformen und Umgang miteinander zu Respekt führen.

Die Relation *nur, wenn auch* wird vom Erkenntnis-Objekte verwendet, um die schülerbezogenen Strategien einzugrenzen. Die Strategien können demnach nur dann eingesetzt werden, wenn genügend Zeit und wirtschaftliche Mittel zur Verfügung stehen.

Die Rahmenbedingungen und das System sind ebenfalls mit der Relation *nur wenn auch* mit den beiden Inhalten Zeit und wirtschaftliche Mittel verknüpft.

Schließlich verwendet das Erkenntnis-Objekt (D) auch einmal die Relation *je mehr desto weniger*, indem es sagt, je starrer das System, umso weniger Freiräume stehen zur Verfügung. Die anderen Relationen aus diesem Bereich wurden nicht verwendet.

7.4.4.4 Subjektive Strategien und Ziele

Die Fördermöglichkeiten lassen sich nach dem Bild auf zwei Bereiche beziehen:

- Schulsystem
- Schüler

Diese zwei Bereiche werden weiter konkretisiert.

Auf Ebene des Schulsystems nennt das Erkenntnis-Objekt (D) die folgenden Förderstrategien:

- Verankerung im Schulprogramm
- Lehrerbildung
- Thema bewusstmachen
- Personalentwicklung
- Schulungen / Fortbildungen

Auf Ebene des Schülers wird übergreifend zunächst die Wertschätzung genannt. Unterhalb dieser werden sodann die folgenden Strategien genannt:

- Lernumgebung
- Lernaufgaben / Lernsituationen
- Quartalsgespräche
- Elternarbeit
- Schülerevaluation
- Deeskalierungstraining
- Beratung / Einzelgespräche
- Transparenz in der Notengebung
- Durchführung von Projekten

- Eigenverantwortliche Entscheidungen begünstigen

Beide Ebenen werden von dem Erkenntnis-Objekt (D) miteinander verknüpft. Im Zentrum stehen Reflexionsanlässe.

Neben der Relation *indem*, die am ehesten die Handlungswege also Strategien, abbildet, bildet die Relation *damit / um zu* eher Ziele ab. Mit den Strategien auf Lehrerebene soll eine vertrauensvolle Beziehung zu den Schülern aufgebaut werden. Die anderen Strategien zeigen keine Ziele, sondern Konsequenzen auf.

7.4.5 Kritische Stellungnahme und erste Einordnung

Auch hier werden die Aussagen aus dem Strukturbild noch einmal kritisch betrachtet. Orientierung bieten wiederum die Bewertungskriterien Verbalisierung und Genauigkeit, Herleitungsstringenz und Herleitungskorrektheit sowie der Grad der Konkretheit und das Fundament der Einschätzungen.

Das Erkenntnis-Objekt (D) konkretisiert den Wertebegriff durch die Aussage, dass Werte Basis für den Lehrerberuf seien. Hierin zeigt sich, dass keine inhaltliche Klärung des Konstrukts vorgenommen wird. Der Rückschluss, dass Höflichkeit und Respekt Werte seien, da diese aus der Basis für den Lehrerberuf resultieren, ist nicht zulässig. Eine angemessene Präzisierung des Wertekonstrukts findet hier folglich nicht wirklich statt (*Verbalisierbarkeit und Genauigkeit*).

Um die *Herleitungsstringenz und Herleitungskorrektheit* zu prüfen ist besonderes Augenmerk auf die Argumentationen und auf die Schlussregeln zu richten. Mit Bezug auf die Argumentationstheorie liegt der Fokus auf den Bereichen deskriptives Erklären und Präskription.

Die Relationen wurden, wie bereits gezeigt, benutzt. Hier wird nun besonderes Augenmerk auf die Inhaltskarte oder auch Konklusion *respektvoller Umgang* gelegt, da *Respekt* bzw. *respektvoller Umgang* an mehreren Stellen im Strukturbild aufgenommen wurde. Beispielsweise wird respektvoller Umgang als Konklusion aufgenommen. Die Förderstrategien, die unter Wertschätzungen verwendet werden, führen demnach zu einem respektvollen Umgang. Jedoch nur dann, also unter der Ausnahmebedingung, dass auch genügend Zeit und wirtschaftliche Mittel zur Verfügung stehen, um diese Strategien auch wirklich zu verwirklichen. Diese Argumentation ist nachvollziehbar. Gleichwohl fehlen für die Schlussregel Hintergrundinformationen zu den Förderstrategien.

Diese Anmerkung führt auch gleich zur Kritik an die Förderstrategien. Die genannten Förderstrategien bleiben weitestgehend allgemein und unkonkret. Lediglich die Strategie *Durchführung von Projekten* wird durch ein Beispiel weiter konkretisiert. Die anderen Strategien sind derart allgemein gefasst, dass sie zum Teil wenig hilfreich erscheinen. Dies kann anhand des folgenden Beispiels erläutert werden. Das Erkenntnis-Objekt (D) führt als Förderstrategie Lernaufgaben / Lernsituationen an. Diese Strategie ist so allgemein, dass sie wenig hilfreich ist. Die Aussage ist zwar nicht falsch, jedoch hängt die Förderung ja genau davon ab, wie

diese Lernsituationen konkret gestaltet werden, um Werte zu fördern. Hier wäre eine Konkretisierung wünschenswert. Dieses Beispiel lässt sich auch auf andere vom Erkenntnis-Objekt genannte Strategien übertragen.

In den Einschätzungen des Erkenntnis-Objektes (D) wird noch einmal der Stellenwert des Inhalts *Respekt/ respektvoller Umgang* deutlich. Und zwar sagt er aus, dass Respekt wichtig für den Lehrerberuf und für einen respektvollen Umgang miteinander ist. Respekt und respektvoller Umgang sind gleichzeitig Ziel und Bedingungen einer Werteförderung. Die Argumentation ist in weiten Teilen nachvollziehbar, hätte aber besser begründet werden können.

7.5 Fall (E)

„Sie sind sehr wichtig“ (Erhebungsbogen Fall E)

7.5.1 Ergebnisse aus dem Interview

Aus dem Interviewtransskript wurden insgesamt 63 Inhaltskarten, davon 19 Ergänzungskarten, extrahiert. Mit 17 Inhaltskarten von den insgesamt 63 Inhaltskarten macht der Bereich *Konstrukte und Definitionen* den größten Bereich aus. Der Bereich *Ziele und Strategien* macht den zweitgrößten Bereich aus. Hier wurden 13 Inhaltskarten expliziert. Für den Bereich *Hypothesen und Erklärungen* sind zehn Inhaltskarten identifiziert worden. Der Bereich *Diagnosen und Beispiele* ist, wie bei den vorangegangenen Fällen auch, der kleinste Bereich. Lediglich vier Inhaltskarten konnten diesem Bereich zugeordnet werden. Graphisch kann die Verteilung wie folgt ausgedrückt werden.

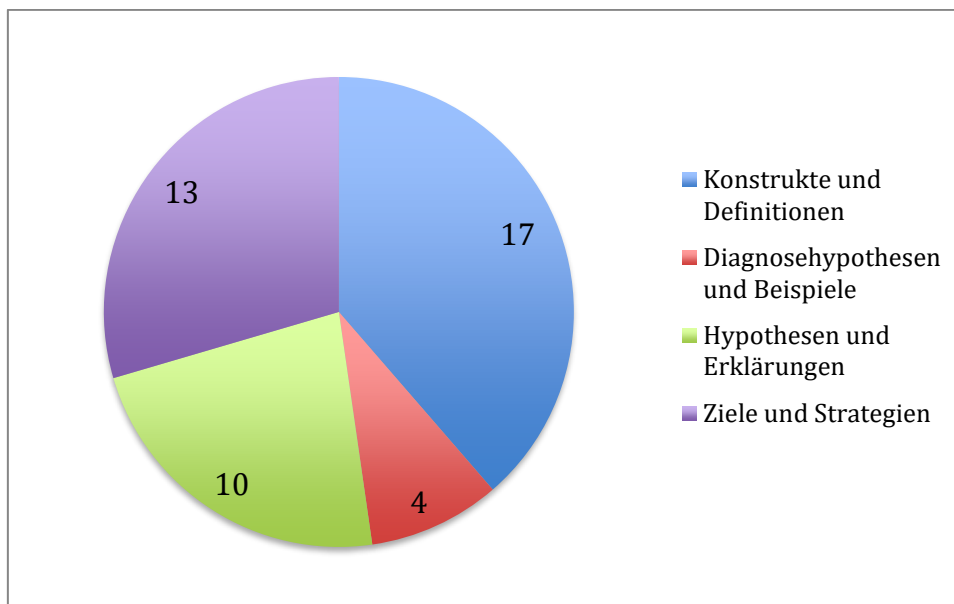


Abbildung 46: Verteilung der Inhaltskarten Fall (E)

Dem Bereich *Subjektive Konstrukten und Definitionen* sind die meisten Inhalte zugeordnet worden. Es wurden Einzelwerte als auch übergreifende Inhalte vom Erkenntnis-Objekt (E) genannt. Auch Inhaltskarten wie zum Beispiel

„gesellschaftliche Werte“ wurden expliziert. In der nachstehenden Tabelle finden sich zunächst wieder einige Beispiele. Die vollständige Auflistung befindet sich im Anhang.

Bereich: Subjektive Konstrukte und Definitionen	
Inhalte	Beispiele
Auge um Auge, Zahn um Zahn	Ach, z.B. der Wert Auge um Auge, Zahn um Zahn (.) 12 (0)
Ehrlichkeit	Wo im Gegenzug der Lehrer drauf besteht, ist ein Wert das wäre Ehrlichkeit, können wir auch gleich drauf eingehen, was das jeweils sein soll. 4 (0)
Familiäre Werte	dass für unsere Schüler die Familie einen sehr hohen Wert hat und dass wir also auch versuchen in unserem Umgang mit den Schülern die Familie sehr stark zu berücksichtigen. 36 (0)
...	...

Tabelle 28: Beispiele für Konstrukte und Definitionen Fall (E)

Auch hier werden die genannten Inhalte noch einmal in einer Wortwolke dargestellt.



Abbildung 47: Inhaltskarten aus dem Bereich Konstrukte und Definitionen Fall (E)

Dem Bereich *Subjektive Ziele und Strategien* sind am zweitmeisten Inhaltskarten zugeordnet worden. Die genannten Strategien sind relativ unspezifisch. Beispielsweise wurde auch vom Erkenntnis-Objekt (E) Individuelle Förderung als Strategien zur Förderung von Werten aufgeführt. Damit ist die individuelle Förderung zwar als Strategie benannt, jedoch ist nicht klar, was unter individuelle Förderung gefasst wird. Hier ist eine weitere Klärung von Nöten. Ähnliches lässt sich für weitere der genannten Strategien aufführen

Bereich: Subjektive Ziele und Strategien	
Inhalte	Beispiele
Schulungen / Fortbildungen	Ich würde mir Fortbildungen wünschen in dem Bereich. 74 (0)
aktuelle Situationen / Geschehnisse berücksichtigen	(...) in Politik natürlich, ich meine ich mache schon lange keinen Politikunterricht mehr, aber da war's natürlich immer so und das ist bei meinen Kollegen also auch, dass die auf aktuelle Situationen eingehen. Da gibt es natürlich ganz viele Situationen, wo also der Streit um Werte geht. 64 (0)
Begleitung von Lernwegen	Also Werteerziehung ist für mich also Schüler auf dem Weg begleiten, einen Wert zu akzeptieren und darauf hinzuarbeiten, dem näher zu kommen. 32 (0)
...	...

Tabelle 29: Beispiele für Ziele und Strategien Fall (E)

Alle Inhaltskarten, die aus dem Interview dem Bereich Ziele und Strategien zu geordnet wurden, finden sich in der nachstehenden Wortwolke.



Abbildung 48: Inhaltskarten aus dem Bereich Ziele und Strategien Fall (E)

Dem Bereich *Subjektive Hypothesen und Erklärungen* sind am drittmeisten Inhalte zugeordnet worden. Insgesamt unterscheiden sich die Inhalte in diesem Bereich danach, wovon die Werte der Jugendlichen aus Sicht des Erkenntnis-Objektes abhängig sind und zum anderen wovon die Vermittlung von Werten abhängig ist beziehungsweise was die Vermittlung von Werten positiv oder negativ beeinflusst.

Bereich: Subjektive Hypothesen und Erklärungen	
Inhalte	Beispiele
Atmosphäre	Dann haben wir also natürlich einen großen Spielraum, indem wir also sehr viel Platz haben, unten wo sich unsere Schüler aufhalten können, dass man da eine Atmosphäre schaffen kann, wo man also auch tiefergehende Gespräche mit den Schülern führen kann und dann in einer eher stressfreien Situation auch Einfluss nehmen kann auf die Schüler. 40 (0)
Familie	Also wenn wir versuchen, die Schüler darauf vorzubereiten, dass die ins Arbeitsleben einsteigen sollen, dann gibt es natürlich ganz große Hindernisse dadurch, wenn das Werte sind, die in der Familie nicht geteilt werden. 38 (0)

Fortbildungsmöglichkeiten	Förderlich ist natürlich hier, wir haben sehr oft die Möglichkeit also auch Trainings oder Fortbildungen zu machen im Antigewalttraining und sowas und Deeskalationstraining, was wir dann auch mit den Schülern machen. 38 (0)
...	...

Tabelle 30: Beispiele für Hypothesen und Erklärungen Fall (E)

In der nachstehenden Wortwolke können wieder alle genannten Inhalte zum Bereich Hypothesen und Erklärungen nachgelesen werden. Die vollständige Tabelle mit allen Textstellen und Inhalten befindet sich im Anhang.



Abbildung 49: Inhaltskarten aus dem Bereich Hypothesen und Erklärungen Fall (E)

Nur vier Inhalte und damit am wenigsten konnten dem Bereich *Subjektive Diagnosen und Beispiele* zugeordnet werden. Auch hier wurden die aus der Literatur entwickelten Inhalte weiter ergänzt beziehungsweise konkretisiert.

Bereich: Subjektive Diagnosen und Beispiele	
Inhalte	Beispiele
Eltern können Werte zum Teil nicht weitergeben	Ja, also das ist für mich also relativ einfach. Also wir bekommen hier sehr viele Schüler, die also in ihren Familien sehr oft also, ja im Stich gelassen worden sind, kaum Erziehung erfahren haben. 14 (0)

für das Berufsleben	Und ja ich denke im Berufsleben gibt es so viele Werte, auf die man eigentlich eingestimmt sein müsste, wenn man in den Betrieb kommt, um überhaupt in einem Betrieb klarzukommen. 70 (0)
gesellschaftliche Bedeutung	Sie merken schon, also dieses berufsfähig machen ist für uns also nur ein Teil. Also den anderen Teil, dass die Schüler familiär und sonst wie in der Gesellschaft klarkommt, ist für uns mindestens genauso wichtig. 22 (0)
...	...

Tabelle 31: Beispiele für Diagnosen und Beispiele Fall (E)

Zusätzlich zu den in der Tabelle aufgeführten Inhaltskarten zum Bereich Diagnosen und Beispiele sei hier vollständigkeitshalber erwähnt, dass der vierte Inhalt ‚sie uns im Leben weiterbringen‘ heißt.

7.5.2 Kommunikative Validierung Fall (E)

Insgesamt wurden vom dem Erkenntnis-Objekt (E) 56 Inhaltskarten, inklusive der Ergänzungskarten, genutzt. Damit wurden insgesamt sieben Karten weniger verwendet, als dem Erkenntnis-Objekt vorgelegt wurden. Das Erkenntnis-Objekt hat auf der einen Seite Karten verworfen und auf der anderen Seite Karten ergänzt. Die folgenden Inhaltskarten hat das Erkenntnis-Objekt (E) ergänzt:

- Schülerbezogen
- Lehrerteams
- Leistungsbereitschaft

Ergänzt wurden darüber hinaus Inhalte, die doppelt gelegt wurden, wie beispielsweise *sie uns im Leben weiterbringen*, *Vorerfahrungen* und *lehrerbezogen*. Andere Inhaltskarten, die doppelt zur Verfügung standen, da sie unterschiedlichen Kernbereichen zugeordnet wurden, wurden dagegen verworfen. Das waren zum Beispiel die Inhaltskarten *Gerechtigkeit*, *Individuelle Förderung*, *Selbstständigkeit und Teamarbeit*. Zusätzlich dazu wurden die Inhaltskarten *Auge um Auge*, *Zahn um Zahn*, *Lebensfähigkeit*, *Situation*, *Stärkenorientiert*, *Vorbildfunktion* und *Zeit* verworfen.

Auch hier wird davon ausgegangen, dass das die Inhalte, die im ersten Schritt aus den Interviews expliziert wurden, die Sichtweisen des Erkenntnis-Objektes wiedergeben. Nicht zuletzt aus dem Grund, dass das Erkenntnis-Objekt noch einmal Zeit bekommen hat, das Strukturbild zu studieren und Änderungen vorzunehmen. Das Erkenntnis-Objekt war abschließend mit seinem Strukturbild zufrieden.

7.5.3 Rekonstruktion der Subjektiven Theorie anhand der vier Relationsbereiche

Insgesamt wurden 85 Relationskarten vom Erkenntnis-Objekt verwendet. Auf die vier Relationsbereiche verteilt, ergibt sich die folgende Graphik.

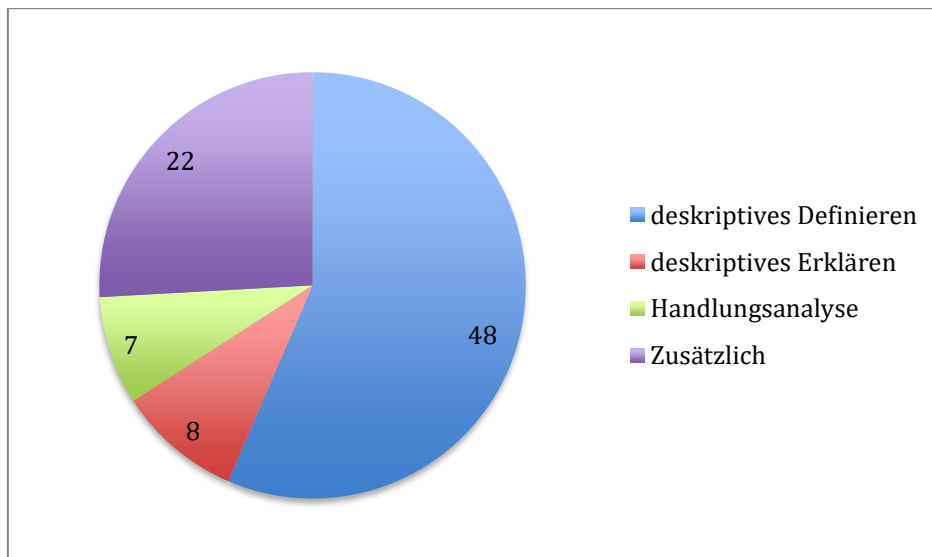


Abbildung 50: Verteilung der vier Relationsbereiche Fall (E)

Der Bereich deskriptives Definieren ist mit 56 % der größte Bereich. Diesem Bereich sind die Relationen

- das ist (sind) / das heißt,
- und,
- damit / um zu, und
- zum Beispiel / sowie,

zugeordnet. Der Bereich Zusätzlich mit den beiden Relationen *abhängig von* und *(nicht) wichtig, weil* macht mit 26 % den zweitgrößten Bereich aus. Die beiden Bereiche deskriptives Erklären und Handlungsanalyse sind mit 8 % beziehungsweise 7 % annähernd gleich groß.

Am häufigsten wurden die Relationen

- und (24),
- das ist (sind) / das heißt (17), sowie
- ist (sind) wichtig, weil (13)

benutzt.

In diesem Fall hat das Erkenntnis-Objekt die Relationen

- je weniger desto mehr,
- je weniger desto weniger,
- je mehr desto weniger, und
- sind nicht wichtig, weil

gar nicht verwendet.

7.5.4 Rekonstruktion der Subjektiven Theorie anhand der Binnenstruktur

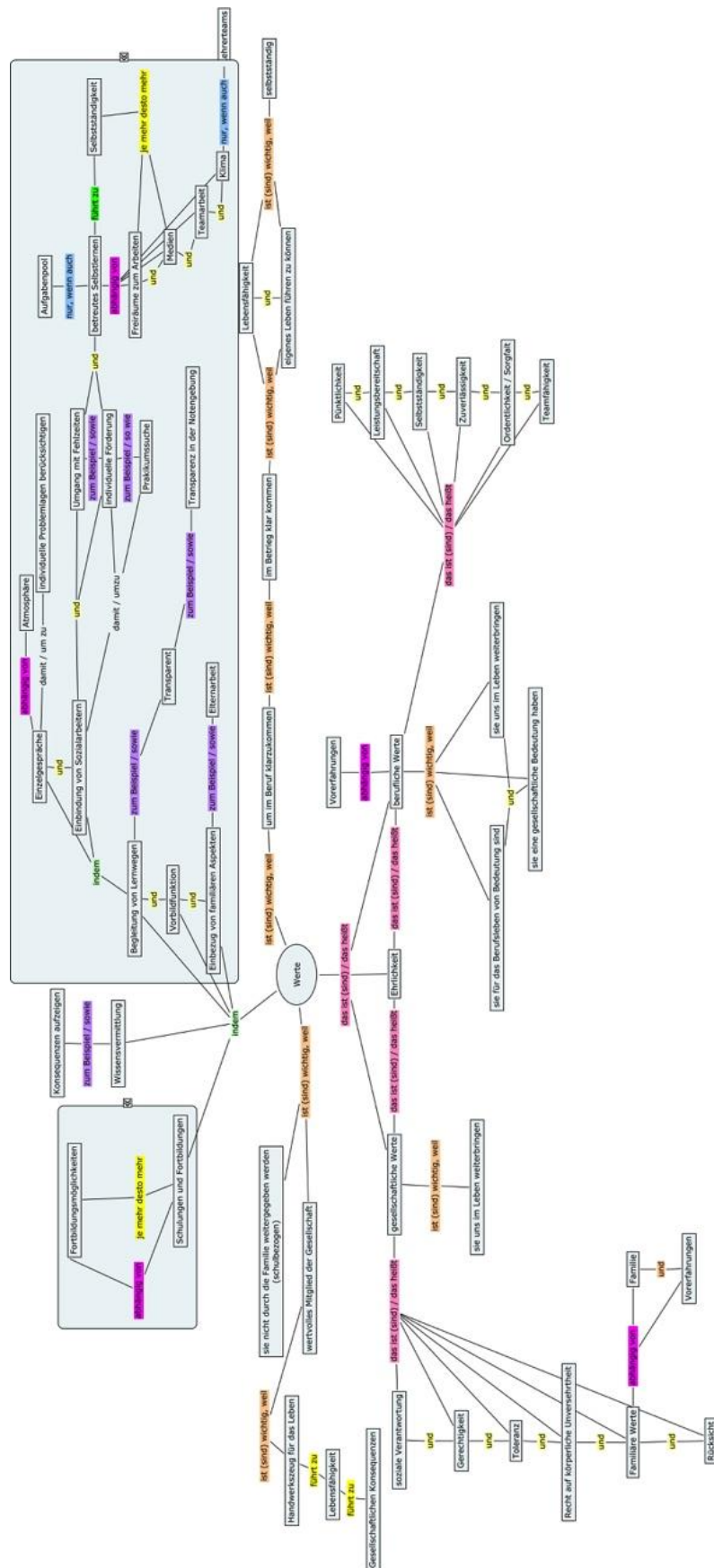


Abbildung 51: Strukturbild Fall (E)

7.5.4.1 Subjektive Konstrukte und Definitionen

Das Erkenntnis-Objekt (E) unterteilt Werte in drei übergeordnete Bereiche, von denen er zwei weiter differenziert.

- Ehrlichkeit
- Berufliche Werte
- Gesellschaftliche Werte

Ehrlichkeit unterteilt das Erkenntnis-Objekt nicht weiter. Der Bereich *berufliche Werte* wird vom Erkenntnis-Objekt weiter unterteilt. Insgesamt sechs Inhalte wurden diesem Bereich zugeschrieben. Berufliche Werte sind laut dem Erkenntnis-Objekt (E):

- Pünktlichkeit
- Leistungsbereitschaft
- Selbstständigkeit
- Zuverlässigkeit
- Ordentlichkeit / Sorgfalt
- Teamfähigkeit

Dem Bereich gesellschaftliche Werte werden die folgenden Inhalte zugewiesen:

- Soziale Verantwortung
- Gerechtigkeit
- Toleranz
- Recht auf körperliche Unversehrtheit
- Familiäre Werte
- Rücksicht

Des Weiteren konkretisiert das Erkenntnis-Objekt mit der Relation *zum Beispiel / sowie* Förderstrategien. Insgesamt verwendet das Erkenntnis-Objekt (E) sechs Mal die Relation *zum Beispiel*. Zweimal um die Förderstrategie *individuelle Förderung* weiter zu konkretisieren, indem als Beispiele Umgang mit *Fehlzeiten* und *Praktikumssuche* angegeben wurden.

Außerdem wird als Beispiel unter Förderstrategien die *Transparenz* genannt, die weiter mit Transparenz in der Notengebung als Beispiel umschrieben wurde.

Als Beispiel für die Förderstrategie *Einbezug der familiären Situation* wurde vom Erkenntnis-Objekt die Elternarbeit vorgeschlagen.

Und schließlich verknüpft das Erkenntnis-Objekt mit der Strategie *Wissensvermittlung* das Beispiel *Konsequenzen aufzeigen*.

7.5.4.2 Subjektive Diagnosen und Beispiele

Aus dem Strukturbild können die folgenden Einschätzungen abgeleitet werden.

Die Relation *ist (sind) wichtig, weil* wurde vom Erkenntnis-Objekt nur dreizehnmal verwendet. Dabei können fünf übergeordnete Bereiche ausgemacht werden, die zum Teil vom Erkenntnis-Objekt weiter ausdifferenziert wurden.

Erstens sind Werte wichtig, weil sie nicht durch die Familien weitergegeben werden. Zweitens, weil sie wichtig sind, um ein wertvolles Mitglied in der Gesellschaft zu werden. Diesen Inhalt verknüpft das Erkenntnis-Objekt mit der Inhaltskarte *Handwerkszeug fürs Leben*. Drittens sind Werte, so das Erkenntnis-Objekt, wichtig, um im Beruf beziehungsweise Betrieb klarzukommen. Dieses *Klarkommen* im Beruf und Betrieb ist wiederum wichtig für die Lebensfähigkeit, also dafür ein eigenes Leben führen zu können, was abermals für die Selbstständigkeit wichtig ist. Viertens sagt es, dass berufliche Werte wichtig sind, weil

- sie für das Berufsleben von Bedeutung sind,
- sie eine gesellschaftliche Bedeutung haben und
- sie uns im Leben weiterbringen.

Letztere Inhaltskarte (sie uns im Leben weiterbringen) wird mit der Relation *ist (sind) wichtig, weil* und der Inhaltskarte *Gesellschaftliche Werte* verknüpft.

7.5.4.3 Subjektive Hypothesen und Erklärungen

In diesem Bereich stehen die Einflussfaktoren im Fokus.

Die Abhängigkeitsrelation kann auf fünf Bereiche bezogen werden. Diese sollen nun beschrieben werden.

Erstens ist die vom Erkenntnis-Objekt genannte Förderstrategie *Einzelgespräche* abhängig von der Atmosphäre.

Zweitens wird die Relation *abhängig von* in Verbindung mit der Förderstrategie *betreutes Selbstlernen* verwendet. Betreutes Selbstlernen, so das Erkenntnis-Objekt, ist abhängig von

- Freiräumen zum Arbeiten,
- Medien,
- Teamarbeit, sowie dem
- Klima.

Drittens sagt das Erkenntnis-Objekt (E), dass die beruflichen Werte von den Vorerfahrungen abhängig sind.

Viertens sind auch die familiären Werte von den Vorerfahrungen, aber auch von der Familie abhängig.

Und fünftens werden als Strategien Schulungen und Fortbildungen genannt. Der Beitrag dieser zur Entwicklung von Werten ist von Fortbildungsmöglichkeiten abhängig.

Zu diesem Bereich zählt neben der Relation *abhängig von* auch die Relation *führt zu*. Die Relation *führt zu* wird vom Erkenntnis-Objekt (E) an zwei Stellen verwendet. Erstens führt das Handwerkszeug zum Leben zur Lebensfähigkeit, was wiederum zu gesellschaftlichen Konsequenzen führt. Und zweitens führt das betreute Selbstlernen zu Selbstständigkeit und zwar umso mehr, je mehr Freiräume zum Arbeiten vorhanden sind und umso mehr Medien genutzt werden können.

Die Relation *je mehr desto mehr* wird zusätzlich dazu noch ein weiteres Mal verwendet und zwar im Zusammenhang mit der Inhaltskarte Schulungen und Fortbildungen sowie der Inhaltskarte Weiterbildungsangebot. Je mehr Fortbildungsmöglichkeiten desto mehr Schulungen und Fortbildungen.

Die Relation *führt zu* wird dreimal verwendet. Erstens wenn erläutert wird, dass die genannten allgemeinen Abhängigkeiten zu einem respektvollen Umgang führen. Zweitens bei den schülerbezogenen Förderstrategien, die ebenfalls zu einem respektvollen Umgang führen. Und drittens, wenn das Erkenntnis-Objekt ausführt, dass Umgangsformen und Umgang miteinander zu Respekt führen.

Die Relation *nur wenn auch* wird vom Erkenntnis-Objekt einmal verwendet, um zu sagen, dass betreutes Selbstlernen nur dann möglich ist, wenn auch ein Aufgabenpool zur Verfügung steht. Und einmal wird die Relation benutzt, um die Inhalte *Klima* und *Lehrerteams* mit einander zu verbinden.

7.5.4.4 Subjektive Strategien und Ziele

Zunächst können fünf Kernstrategien erfasst werden:

- Schulungen und Fortbildungen
- Wissensvermittlung
- Begleitung von Lernwegen
- Vorbildfunktion
- Einbezug von familiären Aspekten

Die letzten drei Strategien fasst das Erkenntnis-Objekt mit einem *und* zusammen. Diese drei Strategien, so das Erkenntnis-Objekt, sind *schülerorientiert*. Schulungen und Fortbildungen dagegen sind lehrerorientiert. Die Begleitung von Lernwegen wird noch weiter untergliedert, indem hier als Strategien *Einzelgespräche* und die *Einbindung von Sozialarbeitern* aufgeführt werden.

Neben der Relation *indem*, die am ehesten die Handlungswege, also Strategien, abbildet, bildet die Relation *damit / um zu* eher Ziele ab. Die Einzelgespräche werden geführt, um individuelle Problemlagen zu berücksichtigen. Die Sozialarbeiter werden eingesetzt, um bei der individuellen Förderung und um bei der Praktikumssuche zu unterstützen.

7.5.5 Kritische Stellungnahme und erste Einschätzung

In diesem Unterkapitel werden die vorgestellten Strukturbilder kritisch geprüft. Orientierung bieten die vorgestellten Bewertungskriterien Subjektiver Strukturen.

Das Erkenntnis-Objekt (E) kann den Begriff Werte relativ klar umschreiben und eingrenzen (*Verbalisierbarkeit und Genauigkeit*). Auch trägt die Beschreibung zur Klärung und zum Verständnis bei. Gleichwohl finden sich bei genauerer Betrachtung des Strukturbildes auch bei Erkenntnis-Objekt (E) einige Schwächen beziehungsweise Kritikpunkte. So muss erstens festgehalten werden, dass die übergeordnete Bereiche *Ehrlichkeit, berufliche und gesellschaftliche Werte* ganz unterschiedlich einzuordnen sind. Ehrlichkeit, in der Literatur oft als Einzelwert dargestellt, wird vom Erkenntnis-Objekt neben gesellschaftlichen und beruflichen Werten gestellt. Bei den zuletzt genannten Inhalten handelt es sich dagegen um Konstrukte, die weiter definiert werden müssen, da diese eher als Containerbegriffe zu verstehen sind. Die Einteilung und Konkretisierung dieser Begriffe ist sehr gut nachvollziehbar. Auch die darunter genannten Einzelwerte sind plausibel. Trotzdem sei auch hier darauf hingewiesen, dass diese die Kriterien einer ‚wissenschaftlichen Definition‘ nicht standhalten würden. Als Beispiel sei folgendes aufgeführt:

„Werte sind gesellschaftliche Werte. Gesellschaftliche Werte sind familiäre Werte.“
(siehe Strukturbild Fall (E))

Das Erkenntnis-Objekt spezifiziert Werte zwar zunehmend, allerdings tut er dies in dem er weiter den Terminus Werte verwendet. Somit ist die Konkretisierung als tautologisch zu werten. Anders ausgedrückt: Der Terminus Werte kann nur schwerlich durch den Terminus Werte selbst erklärt werden.

Um die *Herleitungsstringenz und Herleitungskorrektheit* zu prüfen, ist besonderes Augenmerk auf die Argumentationen und auf die Schlussregeln zu richten. Mit Bezug auf die Argumentationstheorie liegt der Fokus auf den Bereichen deskriptives Erklären und Präskription. Zunächst wird das Augenmerk auf die Aussagen gelegt, die mit der Relation ‚führt zu‘ verknüpft wurden. Diese können wie folgt noch einmal exemplarisch aufgenommen werden. Erstens hält das Erkenntnis-Objekt (E) im Strukturbild fest, dass *betreutes Selbstlernen zur Selbstständigkeit führt* (Strukturbild E). Konklusion ist somit die Selbstständigkeit, betreutes Selbstlernen die Daten beziehungsweise das Argument. Die Schlussregel, die dahintersteht, die Erklärung sozusagen lautet, *wer selbstständig lernt zu lernen, der lernt auch selbstständig zu sein*. An anderer Stelle nutzt das Erkenntnis-Objekt die Relation wie folgt:

Handwerkszeug für das Leben führt zu Lebensfähigkeit führt zu gesellschaftlichen Konsequenzen. (Strukturbild E)

Auch hier ist an erster Stelle darauf hinzuweisen, dass es nur logisch erscheint, dass Handwerkszeug für das Leben zumindest das Leben erleichtert. Somit könnte auch

gefolgert werden, dass dieses die Lebensfähigkeit beeinflusst. Inwiefern diese Lebensfähigkeit nun zu gesellschaftlichen Konsequenzen führt, ist dagegen nur sehr schwer nachvollziehbar. Hierfür müssten gesellschaftliche Konsequenzen weiter konkretisiert werden, ebenso wie der Terminus Lebensfähigkeit weiter expliziert werden müsste. Insofern ist diese Argumentation nur sehr schwer zu beurteilen.

Die Relationen *je mehr desto mehr* wurden ebenfalls an zwei Stellen verwendet und sind sehr gut nachvollziehbar. Je mehr Schulungen und Fortbildungen angeboten werden desto mehr Fortbildungsangebote bestehen. Diese Aussage ist unmittelbar nachvollziehbar. An anderer Stelle sagt das Erkenntnis-Objekt „je mehr Freiräume zum Arbeiten und je mehr Medien je mehr Selbstständigkeit“ (Strukturbild E). Der erste Teil dieser Explikation ist ebenfalls stringent und plausibel zu erklären. Denn wenn keine Freiräume zum Arbeiten angeboten werden können, in denen die Schüler die Möglichkeit zum selbstständigen Lernen haben, so kann ich auch weniger gut Selbstständigkeit ausprobieren. Inwiefern Medien oder der Medieneinsatz direkt mit der Selbstständigkeit zusammenhängt, kann hingegen nicht direkt nachvollzogen werden, auch nicht mit Blick auf das Gesamtbild oder durch Hinzuziehung der Transskripte.

Im nächsten Schritt soll sich den Förderstrategien genähert werden. Hier ist besonderes Augenmerk darauf zu richten, wie konkret diese sind. Hier sind drei Bereiche auszumachen. Erstens wird ausgesagt, dass mehr Schulungen und Fortbildungen zum Thema angeboten werden müssten. Hier findet keine weitere Konkretisierung statt. Dies ist jedoch auch nicht notwendig oder möglich. Bei den anderen Strategien nimmt das Erkenntnis-Objekt jeweils Konkretisierungen auf, indem es Beispiele aufführt oder auf weitere Strategie verweist. Beispielsweise führt er aus, dass Werte durch die reine Wissensvermittlung gefördert werden können. Wissensvermittlung konkretisiert es, indem es die Art des Wissens, nämlich Wissen über die Konsequenzen, weiter spezifiziert. Ähnlich führt das Erkenntnis-Objekt auch bei den anderen genannten Strategien größtenteils Beispiele auf, wenngleich auch diese Beispiele zum Teil weiter konkretisiert werden müssten, da auch die Beispiele teilweise nicht zur weiteren Klärung beitragen. So nennt das Erkenntnis-Objekt als Strategie den Einbezug von familiären Aspekten und nennt als Beispiel die Elternarbeit. Wie Elternarbeit nun konkret gestaltet werden kann oder wird, bleibt an dieser Stelle jedoch offen. Trotz der Offenheit bieten die genannten Strategien gute Anknüpfungspunkte.

Die Einschätzungen zum Thema Werte sind größtenteils über das Gesamtbild gut fundiert. Beispielsweise führt das Erkenntnis-Objekt aus, dass Werte wichtig sind, weil sie eine Bedeutung für das Berufsleben haben. Dies kann dadurch erklärt werden, wie das Erkenntnis-Objekt Werte und insbesondere berufliche Werte erklärt. Gleichzeitig bleiben aber auch hier teilweise weitere Konkretisierungen aus, die für eine Klärung hilfreich wären. Zum Beispiel, wenn gesagt wird, dass gesellschaftliche Werte wichtig sind, weil sie uns im Leben weiterbringen. Hier wird

keineswegs deutlich, inwiefern sie uns im Leben weiterbringen. Das heißt, dass hier eine tiefergehende Analyse beziehungsweise Explikation wünschenswert wäre.

7.6 Fall (F)

„Notwendig als Hilfen zur Lebensgestaltung“ (Erhebungsbogen Fall F)

7.6.1 Ergebnisse aus dem Interview

Aus dem Interviewtransskript wurden insgesamt 60 Inhaltskarten, davon 33 Ergänzungskarten, extrahiert. Jeweils 10 Inhaltskarten wurden aus den Bereich *Konstrukt und Definitionen* sowie *Ziele und Strategien* expliziert. Den zweitgrößten Bereich macht der Bereich *Hypothesen und Erklärungen* aus. Hier wurden 5 Inhaltskarten aus dem Interview abgeleitet. Nur 2 Inhaltskarten wurden aus dem Bereich *Diagnosen und Beispiele* extrahiert. Graphisch kann die Verteilung wie folgt ausgedrückt werden (siehe Abbildung).

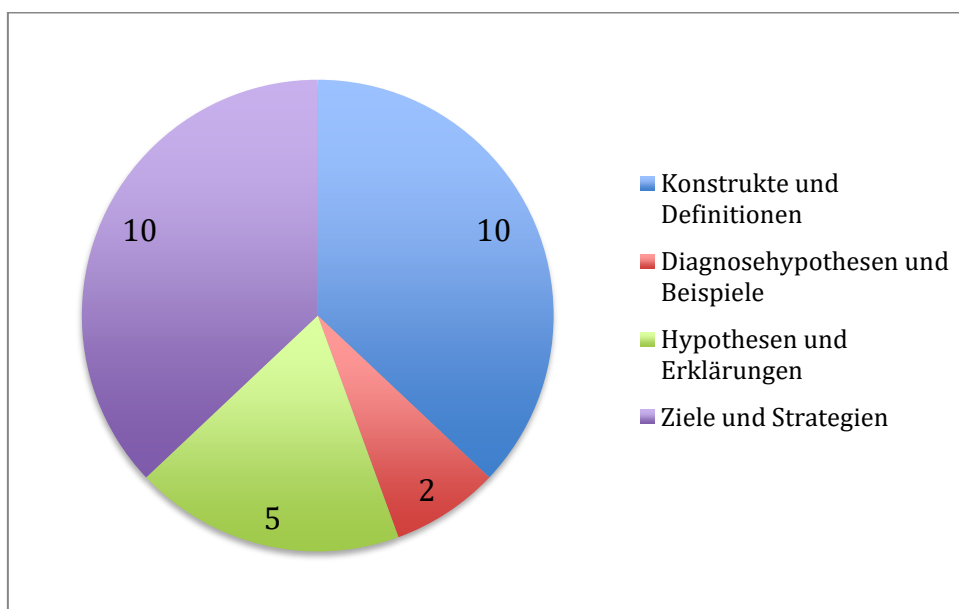


Abbildung 52: Verteilung der Inhaltskarten Fall (F)

Dem Bereich *Subjektive Konstrukten und Definitionen* sind zusammen mit dem Bereich *Ziele und Strategien* die meisten Inhalte zugeordnet worden. Es wurden zum Teil Einzelwerte genannt, zum Teil sind aber auch übergreifende Inhalte vom Erkenntnis-Objekt genannt worden. Der Inhalt *Humanistische Begründung* zum Beispiel ist kein Einzelwert, sondern kann eher auf ontologische Fragestellungen und Definitionsversuche bezogen werden. In der nachstehenden Tabelle finden sich zunächst wieder einige Beispiele. Die vollständige Auflistung befindet sich im Anhang.

Bereich: Subjektive Konstrukte und Definitionen	
Inhalte	Beispiele
Akzeptanz	<p>Werte ist, dass man also ordentlich miteinander umgeht, dass man respektvoll miteinander umgeht, dass man den anderen so in seinem So-Sein wahrnimmt und akzeptiert und ähnliches mehr.</p> <p>8 (0)</p>
Glaube	<p>Und ich sage- Natürlich wissen die, dass ich eben religiös bin und dass ich auch, sag ich mal, da in kirchlichen Kreisen ein bisschen aktiv bin, wenn man denn das als Wert ansehen will.</p> <p>36 (0)</p>
Humanistische Begründung von Werten	<p>Naja, bei Werten ist ja immer die Frage, ob ich die jetzt theologisch oder humanistisch begründe. Das ist ja nun für den Beruf- Also für kaufmännische Berufe "reicht" auch eine humanistische Begründung von Werten. Was individuell jeweils der Mensch daraus macht, ist ja dann seine Sache.</p> <p>10 (0)</p>
Pünktlichkeit	<p>Ich meine es gibt Werte, die wir hier versuchen, sagen wir berufsbezogene Werte, die wir versuchen zu vermitteln, wo dann die Industrie, die Wirtschaft ganz anders mit umgehen würde. Also wenn- Die Wirtschaft wird sich das nicht gefallen lassen, wenn Schülerinnen und Schüler zweimal in der Woche zu spät kommen. Dann sind die beizeiten geschmissen</p> <p>26 (0)</p>
...	...

Tabelle 32: Beispiele Konstrukte und Definitionen Fall (F)

Auch hier werden die genannten Inhalte noch einmal in einer Wortwolke dargestellt.



Abbildung 53: Inhaltskarten aus dem Bereich Konstrukte und Definitionen Fall (F)

Dem Bereich *Subjektive Ziele und Strategien* sind mit 10 Inhaltskarten genauso viele Inhalte zugeordnet worden wie dem Bereich *Konstrukte und Definitionen*. Die genannten Strategien sind jeweils relativ unspezifisch. Beispielsweise wurde auch vom Erkenntnis-Objekt (F) Individuelle Förderung als Strategie zur Förderung von Werten aufgeführt. Damit ist die individuelle Förderung zwar als Strategie benannt, jedoch ist nicht klar, was unter individueller Förderung gefasst wird. Hier ist eine weitere Klärung von Nöten. Ähnliches lässt sich für weitere der genannten Strategien aufführen

Bereich: Subjektive Ziele und Strategien	
Inhalte	Beispiele
externe Hilfsangebote	Weitere weiß ich jetzt nicht. Ich denke mal, dass wir jetzt, also speziell in meinem Bildungsgang da, dass wir da versuchen die externe Hilfe zu kontinualisieren, finde ich schon eine ganz sinnvolle Idee. (.) 77 (0)
Schulungen / Fortbildungen	Und wir haben ja auch die Möglichkeit jetzt über schulinterne Lehrerfortbildungsveranstaltungen uns auch mit Fragestellungen des allgemeinen Interesses oder die im Moment gerade wichtig sind zu beschäftigen. Und das wäre dann schon eine Möglichkeit, da hin und wieder mal sich auseinanderzusetzen 58 (0)

Erinnerung an bestehende Werte	Ich versuche da meine Schüler immer daran zu erinnern, dass sie das doch eigentlich von zu Hause auskennen, weil hier in unserem Miteinander finde ich das dann manchmal nicht so. (...) 14 (0)
...	...

Tabelle 33: Beispiele für Ziele und Strategien Fall (F)

Auch hier werden alle Inhaltskarten, die aus dem Interview dem Bereich *Ziele und Strategien* zu geordnet wurden, in einer Wortwolke zusammengefasst.



Abbildung 54: Inhaltskarten aus dem Bereich Ziele und Strategien Fall (F)

Dem Bereich *Subjektive Hypothesen und Erklärungen* sind am drittmeisten Inhalte zugeordnet worden. Insgesamt unterscheiden sich die Inhalte in diesem Bereich danach, wovon die Werte der Jugendlichen aus Sicht des Erkenntnis-Objektes abhängig sind und wovon die Vermittlung von Werten abhängig ist beziehungsweise was die Vermittlung von Werten positiv oder negativ beeinflusst.

Bereich: Subjektive Hypothesen und Erklärungen	
Inhalte	Beispiele
Familie	Das Interessante ist, wir hatten eine, mindestens eine bestimmte Krisensituation, wo dann auch ein/zwei Mütter dran beteiligt waren. Und, ja, da konnte man dann auch schon erkennen, wes Geistes Kind dann die Kinder waren. 8 (0)
Kultur	Für mich. (.) Und wenn, glaube ich, Menschen hier zu uns kommen, wie auch immer, die in einem eng reglementierten Umfeld gelebt haben und haben jetzt ein weniger reglementiertes Umfeld, dann empfinden die das sofort als grenzenlos. Ja, als gar nicht reglementiert. 73 (0)
Medien	Ja gut, inwieweit jetzt die Massenmedien, Handys, etc. Einfluss haben, ich glaube das müssen wir jetzt hier nicht thematisieren. 44 (0)
...	...

Tabelle 34: Beispiele für Hypothesen und Erklärungen Fall (F)

Die Inhaltskarten *Situationsabhängig* und *Vorerfahrungen* sind hier aus Gründen der Vollständigkeit mit aufzuführen.

Nur zwei Inhalte konnten dem Bereich *Subjektive Diagnosen und Beispiele* zugeordnet werden. Auch hier wurden die aus der Literatur entwickelten Inhalte weiter ergänzt beziehungsweise konkretisiert.

Bereich: Subjektive Diagnosen und Beispiele	
Inhalte	Beispiele
Verlust von Werten	Erstens, dass es notwendig ist. Zweitens, dass sich im Laufe der letzten Jahre, Jahrzehnte, so lange wie ich diesen Job mache, durchaus Veränderungen ergeben haben, die so nach meiner Wahrnehmung für einen eher Verlust an Werten spricht. Und deswegen finde

	<p>ich das schon sehr wichtig, dass man da einen Fokus daraufsetzt.</p> <p>6 (0)</p>
Zusammenleben erleichtern	<p>Und ich denke mal, das ist so ein Aspekt für mich, der Werte ausmacht, dass man eben gut miteinander umgehen kann, dass man sich selber positiv entwickeln kann, weil man gut miteinander umgeht und sich so das Leben nicht unnötig erschwert.</p> <p>8 (0)</p>

Tabelle 35: Diagnosen und Beispiele Fall (F)

7.6.2 Kommunikative Validierung Fall (F)

Insgesamt wurden vom dem Erkenntnis-Objekt (F) 59 Inhaltskarten, inklusive der Ergänzungskarten, genutzt. Der Proband hat auf der einen Seite Karten verworfen und auf der anderen Seite Karten ergänzt. Die folgenden Inhaltskarten hat das Erkenntnis-Objekt (F) ergänzt:

- Religion
- Sozialer Umgang
- Sekundärtugenden
- Individuelle Ebene
- Lehrerpersönlichkeit
- Abstimmung unter Kollegen
- Kein einheitliches Werteverständnis

Wobei die letzten beiden Inhalte nicht direkt dem Strukturbild zugewiesen wurden, sondern ergänzend beziehungsweise nebenstehend vom Erkenntnis-Objekt aufgenommen wurden.

Verworfen wurden vom Erkenntnis-Objekt beispielweise die Inhaltskarten *Handwerkszeug für ein ordentliches Leben*, *humanistische Begründung*, *schlechten Umgang miteinander*, *Schule ist Sonderraum*, *theologische Begründung*, *Werteverlust und Zeit*.

Es kann auch hier davon ausgegangen werden, dass die Inhalte, die im ersten Schritt aus den Interviews expliziert wurden, die Sichtweisen des Erkenntnis-Objektes wiedergeben. Das Erkenntnis-Objekt hat abschließend ausreichend Zeit zur Verfügung gehabt, das Strukturbild zu verändern und zwar so lange, bis es der Meinung ist, dass es die eigene Struktur zum Thema adäquat wiedergibt. Das Erkenntnis-Objekt ist mit dem Strukturbild, wie dargestellt, einverstanden gewesen.

7.6.3 Rekonstruktion der Subjektiven Theorie anhand der vier Relationsbereiche

Insgesamt wurden 95 Relationskarten vom Erkenntnis-Objekt verwendet. Auf die vier Relationsbereiche verteilt, ergibt sich die folgende Graphik.

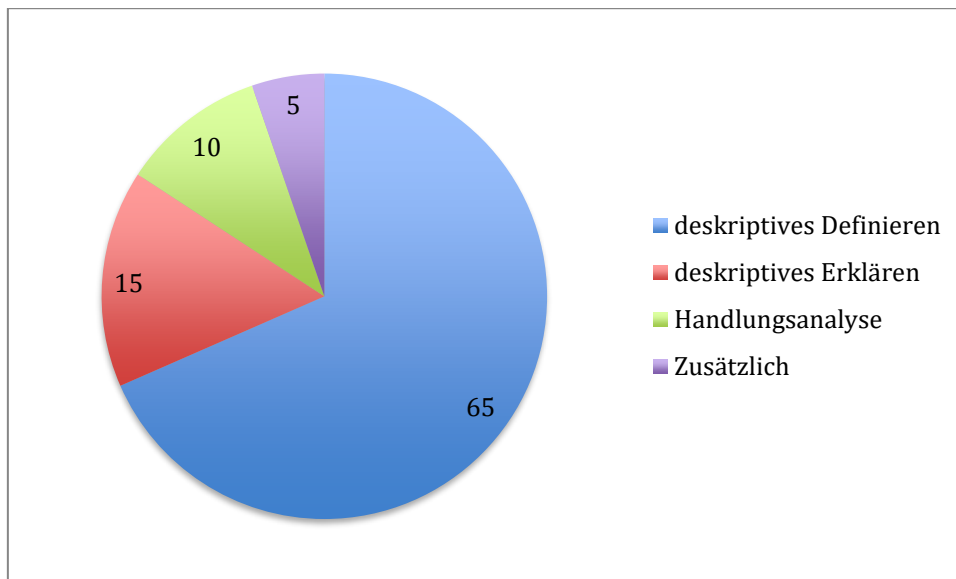


Abbildung 55: Verteilung der vier Relationsbereiche Fall (F)

Der Bereich *deskriptives Definieren* ist mit 68 % der größte Bereich. In diesem Bereich sind die Relationen

- das ist (sind) / das heißt,
- und,
- damit / um zu,
- zum Beispiel / sowie

zugeordnet. Der Bereich *deskriptives Erklären* ist der zweitgrößte Bereich mit 16 %. Der Bereich Handlungsanalyse mit der Relation *indem* ist der drittgrößte Bereich. An vierter Stelle sind die beiden zusätzlichen Relationen *abhängig von* und *wichtig beziehungsweise nicht wichtig, weil*.

Am häufigsten wurden die Relationen

- und (33),
- zum Beispiel (25), sowie
- führt zu (15)

verwendet.

In diesem Fall hat das Erkenntnis-Objekt die Relationen

- das ist (sind) / das heißt,
- ist (sind) wichtig, weil,
- ist (sind) nicht wichtig, weil,
- nur, wenn auch,
- je weniger desto mehr,

- je weniger desto weniger,
- je mehr desto weniger,
- je mehr desto mehr,
- sind nicht wichtig, weil

gar nicht benutzt.

The mind map 'Werte' (Values) is structured as follows:

- Werte**
 - das ist (sich) / das heißt**
 - Schüler Werte nicht kennen
 - Sekundärtugenden
 - Punktlichkeit — und — Ordentlichkeit / Sorgfalt — und — Benennen
 - zum Beispiel / sowie
 - sozialer Umgang
 - Umgangsformen
 - Akzeptanz — und — Wertschätzung
 - Respekt — und — Toleranz
 - zum Beispiel / sowie
 - Religion
 - Glaube — und — 10 Gebote — und — Nächstenliebe
 - zum Beispiel / sowie
 - indem**
 - Lehrerpersonlichkeit
 - Authentizität
 - Einzelgespräche — und — Vorbildfunktion
 - Indem
 - Lehrerpersonlichkeit
 - Individuelle Ebene
 - zum Beispiel / sowie
 - Gruppenebene
 - Gruppenbildung
 - Gruppenbildungen vermeiden — und — Gruppenbildung
 - damit / umzu
 - schulinterne Lehrerfortbildungsangebote
 - Praxisbeispiele — und — Experten Workshops — zum Beispiel / sowie
 - berufsbezogene Werte — damit / umzu
 - Wirtschaftsethik — zum Beispiel / sowie
 - Austausch zwischen Kollegen — dazu zu
 - Lehrerprofessionalität — damit / umzu
 - damit / umzu**
 - sie das Zusammenleben erleichtern — sind wichtig, weil
 - Klabbau zu vermeiden — und — um das Miteinander zu optimieren
 - um das Miteinander zu optimieren
 - sie uns im Leben weiterbringen — und — Miteinander verbessern
 - sich zu**
 - einfacheres Leben — und — besseres Miteinander — und — Vorbereitung auf das reale Leben
 - zum Beispiel / sowie

167

7.6.4.1 Subjektive Konstrukte und Definitionen

In diesem Bereich geht es um die Definition des Wertekonstrukts aus Sicht des Befragten. Das Erkenntnis-Objekt (F) unterteilt Werte in drei übergeordnete Bereiche, die er mit Beispielen weiter differenziert:

- Religion
- Sozialer Umgang
- Sekundärtugenden

Unter Zuhilfenahme der Relation *zum Beispiel / sowie* konkretisiert das Erkenntnis-Objekt diese drei Bereiche wie folgt. Zum Bereich *Religion* werden die Beispiele *Glaube*, *10 Gebote* und *Nächstenliebe* aufgeführt. Sozialer Umgang wird mit den Beispielen *Umgangsformen*, *Wertschätzung*, *Akzeptanz*, *Respekt* und *Toleranz* präzisiert. Zu den Sekundärtugenden ordnet er *Pünktlichkeit*, *Ordentlichkeit* und *Benahmen* zu.

Die Relation *zum Beispiel / sowie* wird von dem Erkenntnis-Objekt (F) außerdem verwendet, um Förderstrategien und Abhängigkeiten weiter zu konkretisieren.

Als Förderstrategien auf einer individuellen Ebene werden die folgenden Beispiele genannt:

- Gruppendynamische Tage
- Wissensvermittlung
- Schulungen und Fortbildungen
- Exkurse
- Externe Hilfsangebote

Externe Hilfsangebote sind zum Beispiel *Praxisbeispiele* und *Exkurse zum Thema Wirtschaftsethik*. Unter Schulungen und Fortbildungen werden auch schulinterne Fortbildungen gefasst.

Als Beispiel, wie Eltern eingebunden werden können (siehe Strategien), werden Elternabende genannt.

Als Einflussfaktoren wurden *Medien* und *Vorerfahrungen* vom Erkenntnis-Objekt mit Beispielen weiter konkretisiert. Als Beispiele für Medien wurden das *Internet*, das *Handy* und *Harz-4-TV* genannt. Als Beispiel für Vorerfahrungen ist die Inhaltskarte *Zulieferschulen* aufgeführt.

7.6.4.2 Subjektive Diagnosen und Beispiele

Die Relation *ist (sind) wichtig, weil* wurde vom Erkenntnis-Objekt nur einmal verwendet:

„Werte sind wichtig, weil sie das Zusammenleben erleichtern.“ (Strukturbild)

7.6.4.3 Subjektive Hypothesen und Erklärungen

In diesem Bereich stehen die Einflussfaktoren im Fokus.

Werte, so das Erkenntnis-Objekt, sind von fünf Aspekten abhängig:

- Situation / Kontext
- Medien
- Vorerfahrungen
- Familie
- Kultur

Zu diesem Bereich zählt neben der Relation *abhängig von* auch die Relation *führt zu*. Die Relation *führt zu* ist im Strukturbild an drei Stellen wieder zu finden. Erstens führen die Einflussfaktoren *Familie* und *Kultur* dazu, dass *Schüler Werte nicht kennen*. Zweitens würden *schulinterne Fortbildungsangebote* zu einem *Austausch zwischen Kollegen* führen. Und drittens führen Werte, im weiteren Sinne, zu

- einem einfacheren Leben
- einem besseren Miteinander
- der Vorbereitung auf das reale Leben.

7.6.4.4 Subjektive Strategien und Ziele

Es können zwei Kernbereiche identifiziert werden. Das Erkenntnis-Objekt unterscheidet den Bereich *individuelle Ebene* vom Bereich *Lehrerpersönlichkeit*.

Die *individuelle Ebene* wurde bereits näher beleuchtet, da diese unter Zuhilfenahme der Relation *zum Beispiel* / *sowie* weiter konkretisiert wurde. Der Bereich *Lehrerpersönlichkeit* wird dagegen vom Erkenntnis-Objekt (F) mit der Relation *indem* weiter präzisiert. Entsprechend werden unter Lehrerpersönlichkeit die folgenden Strategien zusammengefasst:

- Eltern einbinden
- bei Problemen früher intervenieren
- Schüler an bestehende Werte erinnern
- Einzelgespräche
- Vorbildfunktion

Zum Teil werden auch diese Strategien weiter erläutert. Für die frühzeitige Intervention beispielsweise nennt das Erkenntnis-Objekt *Sensibilität* als Strategie. Um Schüler an bestehende Werte zu erinnern wird hier *Konsequenz* als Strategie aufgeführt. Und schließlich wird die Vorbildfunktion mit der Strategie *Authentizität* weiter konkretisiert.

Neben der Relation *indem*, die am ehesten die Handlungswege, also Strategien, abbildet, bildet die Relation *damit* / *um zu* eher Ziele ab. Entsprechend wird die Relation zum Teil auch direkt in Verbindung mit den Strategien verwendet. *Gruppendynamische Tage* beispielsweise haben eine Gruppenbildung im positiven

Sinne zum Ziel. Der oben genannte *Austausch zwischen Kollegen* zielt auf *Lehrerprofessionalität*. Und schließlich sind Werte aus Sicht des Erkenntnis-Objektes wichtig, weil sie das Zusammenleben erleichtern, da sie

- Mobbing verhindern
- das Miteinander verbessern und
- uns im Leben weiterbringen.

7.6.5 Kritische Stellungnahme und erste Einschätzung

In diesem Unterkapitel werden die vorgestellten Strukturbilder kritisch geprüft. Orientierung bieten die vorgestellten Bewertungskriterien Subjektiver Strukturen.

Mit *Verbalisierbarkeit und Genauigkeit* ist der Grad der Präzision gemeint. Das Erkenntnis-Objekt (F) kann den Begriff Werte relativ klar umschreiben und eingrenzen. Die Konkretisierung erfolgt über drei Bereiche, die vom Erkenntnis-Objekt (F) mit Hilfe der Relation *zum Beispiel* / *sowie* weiter konkretisiert werden. Diese Relation deutet darauf hin, dass die Konkretisierung nicht als abgeschlossen verstanden werden kann. Die genannten Konkretisierungen sind aber gut nachvollziehbar und plausibel. Aber auch hier können zum Teil Unschärfen ausgemacht werden. Dies kann anhand des folgenden Beispiels verdeutlicht werden. Das Erkenntnis-Objekt führt unter *sozialen Umgang* Umgangsformen an. Worin sich diese beiden Inhalte genau unterscheiden wird nicht weiter ausgeführt. Auch kann kritisch angemerkt werden, dass *Umgang nicht durch Umgangsformen* weiter konkretisiert werden kann. Trotz einzelner Kritikpunkte kann hier festgehalten werden, dass eine nachvollziehbare Konkretisierung des Konstruktes stattfindet.

Um die *Herleitungsstringenz und Herleitungskorrektheit* zu prüfen, ist besonderes Augenmerk auf die Argumentationen und auf die Schlussregeln zu richten. Mit Bezug auf die Argumentationstheorie liegt der Fokus auf den Bereichen *deskriptives Erklären und Präskription*. Zunächst wird das Augenmerk auf die Aussagen gelegt, die mit der Relation *führt zu* verknüpft wurden. Wie oben bereits ausgeführt, wurde die Relation an drei Positionen verwendet. Teilweise können die Argumente gut nachvollzogen werden. Wie etwa die Aussage, dass schulinterne Fortbildungsangebote zu einem Austausch zwischen Kollegen führen. Hier ist die Konklusion plausibel. Es muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass wahrscheinlich nicht sämtliche schulinterne Weiterbildungen tatsächlich einen Austausch zwischen Kollegen ermöglichen. Gleichzeitig sei jedoch erwähnt, dass dies mindestens wünschenswert wäre. Interessant ist die folgende Aussage des Erkenntnis-Objektes (F) zu lesen: *Familie und Kultur führen dazu, dass Schüler Werte nicht kennen*. Hinter dieser Aussage stecken mehrere Annahmen. Erstens muss angenommen werden, dass die Familien Werte nicht mehr kennen oder aus anderen Gründen nicht mehr vermitteln können. Zweitens wird angenommen, dass die Kultur Werte nicht mehr vermittelt. Diese Aussage kann gegebenenfalls darauf zurückgeführt werden, dass das Erkenntnis-Objekt von einer zunehmenden

Verunsicherung aufgrund der Globalisierung ausgeht beziehungsweise von einem Werteverlust in der Gesellschaft oder Kultur. Durch das Strukturbild können aber genau diese Schlüsse nicht getroffen werden. Hier wäre somit eine weitere Konkretisierung dringend notwendig. Auch die Aussagen, dass Werte zu einem einfacheren Leben, zu einem besseren Miteinander und zur Vorbereitung auf das reale Leben führen, sind nur bedingt nachvollziehbar. Entsprechend kann durchaus kritisch hinterfragt werden, welchen Nutzen die folgende Aussage hat: *Werte sind wichtig, weil sie das Zusammenleben erleichtern, damit sie das Miteinander verbessern, was wiederum zu einem besseren Miteinander führt.* An dieser Stelle findet durch die Wiederholung kaum eine Konkretisierung statt, die Bedeutung bzw. die Funktion von Werten wird hier jedoch zum Ausdruck gebracht.

Im nächsten Schritt soll sich den Förderstrategien genähert werden. Hier ist besonderes Augenmerk darauf zu richten, wie konkret diese sind. Das Erkenntnis-Objekt unterscheidet zwischen Fördermaßnahmen auf individueller Ebene und auf der Ebene der Lehrerpersönlichkeit. Der Terminus individuelle Ebene ist meines Erachtens etwas verwirrend und trägt nicht wirklich zu einer Konkretisierung bei. Die Beispiele, die unter diesem Oberbegriff genannt werden, sind gut nachvollziehbar und werden zum Teil noch weiter spezifiziert. Beispielsweise wird unter Exkurse der Inhaltsbereich Wirtschaftsethik genannt. Wie nun eine konkrete Unterrichtsreihe zur Wirtschaftsethik ausgestaltet wird und wie der Bezug zu Werten hergestellt werden kann, bleibt aber auch in diesem Strukturbild offen. Auch der Oberbegriff Lehrerpersönlichkeit wird weiter konkretisiert. Diese Konkretisierung ist ebenfalls sehr gut nachvollziehbar. Hauptkritik ist an dieser Stelle die Verwendung der Relationen *indem* und *zum Beispiel / sowie*, da hier nicht immer deutlich ist, warum an gewissen Stellen *indem* und an anderen Stellen *zum Beispiel / sowie* benutzt werden. Die genannten Strategien bieten gute Anknüpfungspunkte, die jedoch zum Teil noch einer weiteren Konkretisierung bedürfen.

Die Einschätzungen zum Thema Werte erfolgt allein durch die Aussage, *weil sie das Zusammenleben erleichtern.* Diese Einschätzung ist insbesondere mit Blick auf die Begriffsbestimmung gut nachvollziehbar. Gleichzeitig wird diese Aussage nicht weiter begründet. Vielmehr ist sie vom Erkenntnis-Objekt ähnlich wie eine Annahme aufgestellt, aus der weitere Folgerungen (siehe oben) abgeleitet werden. Eine tiefergehende Analyse wäre auch in diesem Fall wünschenswert.

7.7 Fall (G)

„Werte`erziehung´ erleichtert Jugendlichen die Orientierung in der komplexen Lebenswelt und spielt deshalb auch eine Rolle in der beruflichen Bildung“
(Erhebungsbogen Fall G)

7.7.1 Ergebnisse aus dem Interview

Aus dem Interviewtransskript wurden insgesamt 41 Inhaltskarten, davon acht Ergänzungskarten, extrahiert. Der Bereich *Konstrukt und Definitionen* ist mit zwölf Inhaltskarten der größte Bereich. Die Bereiche *Hypothesen und Erklärungen* und *Ziele und Strategien* sind annähernd gleichgroß. Es wurden neun Inhaltskarten zu dem Bereich *Hypothesen und Erklärungen* zugeordnet und acht zu dem Bereich *Ziele und Strategien*. Nur vier Inhaltskarten wurden schließlich zu dem Bereich *Diagnosen und Beispiele* expliziert. Graphisch kann die Verteilung wie folgt ausgedrückt werden (siehe Abbildung).

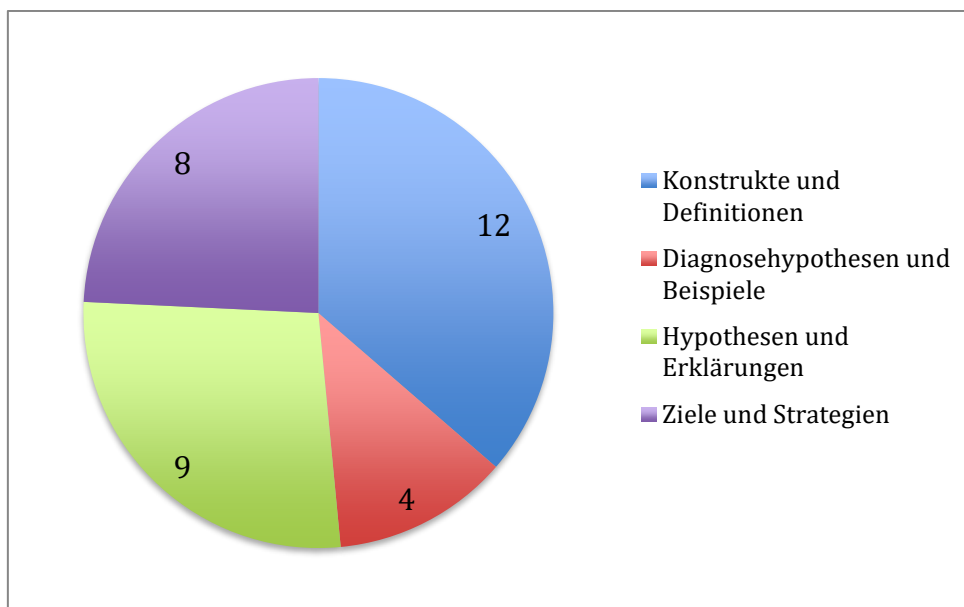


Abbildung 57: Verteilung der Inhaltskarten Fall (G)

Dem Bereich *Subjektive Konstrukte und Definitionen* sind die meisten Inhalte zugeordnet worden. Insgesamt wurden hier zwölf Inhaltskarten direkt zugeordnet. Es wurden zum Teil Einzelwerte genannt, zum Teil sind aber auch übergreifende Inhalte vom Erkenntnis-Objekt genannt worden. Der Inhalt *Kompetenz* zum Beispiel ist kein Einzelwert, sondern ein weiteres Konstrukt, welches zur Erklärung herangezogen wird und einer weiteren Klärung bedarf. In der nachstehenden Tabelle finden sich zunächst wieder einige Beispiele. Die vollständige Auflistung befindet sich im Anhang.

| Bereich: Subjektive Konstrukte und Definitionen | |
|--|--|
| Inhalte | Beispiele |
| Kommunikationsfähigkeit | <p>Zum Thema Werte. Da muss ich ein bisschen überlegen gerade. (...) Also mir ist es...ich würde sagen spontan fällt mir dazu ein, dass unsere Jugendlichen so ein Miteinander lernen müssen, ne, dass sie irgendwie so den Umgang mit anderen Menschen und richtige Kommunikation, das ist so eine Einstellung finde ich, so eine Werteeinstellung, die die noch lernen sollten oder wo es viel Bedarf gibt, wo sie das tun.</p> <p>2 (0)</p> |
| Kompetenzen als Wert | <p>Und dann so die Schlüsselkompetenzen wie Zuverlässigkeit und vielleicht auch den Umgang mit den Gegenständen, die man so in der Schule vorfindet. (...) (überlegt) Ja, ich weiß jetzt gerade auch nicht.</p> <p>8 (0)</p> |
| Maßstab / Standard | <p>Ach, ich denke schon. Also ich denke Werte, wenn man die erfährt oder lernt, das gibt einem ja so einen Rahmen im, im Prinzip gibt einem das so einen Rahmen fürs Leben. Wenn man, wenn einem, bestimmte Dinge wichtig sind oder wenn man die für wertig hält, sei das jetzt, sei das jetzt einfach so ein Verhaltenskodex oder auch einfach nur Gegenstände, weiß ich nicht, das gibt Sinn und Struktur.</p> <p>16 (0)</p> |
| ... | ... |

Tabelle 36: Beispiele Konstrukte und Definitionen Fall (G)

Auch hier werden die genannten Inhalte noch einmal in einer Wortwolke dargestellt.



Abbildung 58: Inhaltskarten aus dem Bereich Konstrukte und Definitionen Fall (G)

Dem Bereich *Subjektive Hypothesen und Erklärungen* wurden die zweitmeisten Inhalte zugeordnet.

| Bereich: Subjektive Hypothesen und Erklärungen | |
|---|--|
| Inhalte | Beispiele |
| Freiräume zum Arbeiten
(Zeitlich und Thematisch) | Ne, förderlich, förderlich finde ich schon, das ist, wenn man Zeit hat. So, also wenn man nicht nur so ein 90 Minuten-Lehrer ist. Sondern wenn man vielleicht ein bisschen mehr Zeit hat. Das würde ich sagen, ist förderlich.

50 (0) |
| Gruppengröße | Förderlich ist auch, was ich eben schon gesagt habe, wenn die Gruppe nicht so riesig ist. Also so Gigantenklassen, so große Klassen, die sind vielleicht doch eher, die verhindern das oder hemmen das.

50 (0) |
| Konsum | Und hinderlich, da würde mir jetzt spontan einfallen (.) aber das ist ein generelles, gesellschaftliches Phänomen finde ich, dass sind diese Konsumhaltung (.) moderne, immer präsenste Medien vielleicht.

50 (0) |
| ... | ... |

Tabelle 37: Beispiele für Hypothesen und Erklärungen Fall (G)

Zusätzlich zu den hier aufgeführten Beispielen wurden von dem Erkenntnis-Objekt (G) weitere Inhalte genannt, die dem Bereich *Hypothesen und Erklärungen* zugeordnet werden konnten. Diese werden aufgrund der Übersichtlichkeit in einer Wortwolke dargestellt. Beispiele zu den einzelnen Inhalten befinden sich im Anhang.



Abbildung 59: Inhaltskarten aus dem Bereich Hypothesen und Erklärungen Fall (G)

Dem Bereich *Subjektive Ziele und Strategien* sind acht Inhaltskarten zugeordnet worden. Die genannten Strategien sind jeweils relativ unspezifisch. Beispielsweise wurden vom Erkenntnis-Objekt (G) Strategien wie Exkurse oder Schulungen/ Fortbildung genannt, die jeweils weiter geklärt werden müssen, um Aussagen über die Förderung zu treffen. Hier ist eine weitere Klärung von Nöten.

| Bereich: Subjektive Ziele und Strategien | |
|--|--|
| Inhalte | Beispiele |
| Abstimmung | Das ist, solche Sachen (...) ja auch, wichtig ist, dass man in so einem Team dann auch Raum hat, im Prinzip so eine Plattform hat, wo man gemeinsam arbeiten kann.
68 (0) |
| Film + Beobachtungsaufgaben | Also die haben dann diese Beobachtungsaufgaben und sie haben natürlich auch ein fertiges Bild von diesem Künstler im Kopf.
52 (0) |
| Präsentationsübungen | Dass sie sich zunächst ne kleine Sache nem Partner präsentieren, dass die sich ... so was vielleicht.
32 (0) |
| ... | ... |

Tabelle 38: Beispiele für Ziele und Strategien Fall (G)

Auch hier werden alle Inhaltskarten, die aus dem Interview dem Bereich *Ziele und Strategien* zu geordnet wurden, in einer Wortwolke zusammengefasst.

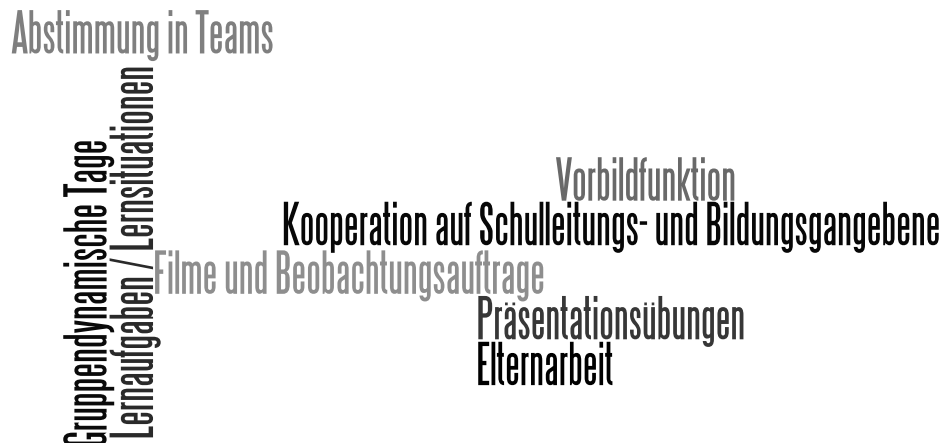


Abbildung 60: Inhaltskarten aus dem Bereich Ziele und Strategien Fall (G)

Nur vier Inhalte und damit am wenigsten Inhaltskarten konnten dem Bereich *Subjektive Diagnosen und Beispiele* zugeordnet werden. Auch hier wurden die aus der Literatur entwickelten Inhalte weiter ergänzt beziehungsweise konkretisiert.

| Bereich: Subjektive Diagnosen und Beispiele | |
|---|---|
| Inhalte | Beispiele |
| individuelle Bedeutung | Aber wenn es darum geht, vielleicht sich selbst wahr zu nehmen und sich selbst ernst zu nehmen und sich selbst als wertvoll zu empfinden und zu gucken, wer man ist und was man kann, dann ist das vielleicht schon ein Bereich, der im Berufskolleg wichtig ist.
22 (0) |
| Orientierung geben | Ich, ich denke schon. Also ich denke Werte, wenn man die erfährt oder lernt, das gibt einem ja so einen Rahmen im, im Prinzip gibt einem das so einen Rahmen fürs Leben.
16 (0) |
| Sinn und Struktur geben | Wenn man, wenn einem, bestimmte Dinge wichtig sind oder wenn man die für wertig hält, sei das jetzt, sei das jetzt einfach so ein Verhaltenskodex oder auch einfach nur Gegenstände, weiß ich nicht, das gibt Sinn und Struktur. Denke ich mal. Und die Jugendlichen, die zu uns kommen oder überhaupt die Jugendlichen, im |

| | |
|---------------------------|---|
| | Prinzip gar niemand ist ja irgendwie fertig in seiner persönlichen Entwicklung.
16 (0) |
| Zusammenleben erleichtern | Also es spielt in alle Bereiche des menschlichen Zusammenlebens und es spielt in alle Bereiche des Berufskollegs.
84 (0) |

Tabelle 39: Inhalte aus dem Bereich Diagnosen und Beispiele Fall (G)

7.7.2 Kommunikative Validierung Fall (G)

Insgesamt wurden vom dem Erkenntnis-Objekt (G) 41 Inhaltskarten, inklusive der Ergänzungskarten, genutzt. Damit wurden genauso viele Inhaltskarten verwendet, wie dem Erkenntnis-Objekt vorgelegt wurden. Das Erkenntnis-Objekt hat trotzdem Karten verworfen und Karten ergänzt. Die folgenden Inhaltskarten hat das Erkenntnis-Objekt (G) ergänzt:

- religiöse Ideen
- Definition der Rolle in der Gruppe
- Gefühl von „Wichtigkeit“

Verändert wurde die Inhaltskarte *Verhaltenskodex* in *(nicht) Verhaltenskodex*. Verworfen wurden vom Erkenntnis-Objekt beispielsweise die Inhaltskarten *Kompetenz*, *Maßstab*, *sie das Zusammenleben erleichtern* und *theologische Dimension*.

Es wird davon ausgegangen, dass die Inhalte, die im ersten Schritt aus den Interviews expliziert wurden, die Sichtweisen des Erkenntnis-Objektes wiedergeben, da nur vereinzelnde Inhaltskarten verworfen wurden. Außerdem hat das Erkenntnis-Objekt noch einmal Zeit bekommen, das Strukturbild zu studieren und Änderungen vorzunehmen. Das Erkenntnis-Objekt war abschließend mit seinem Strukturbild einverstanden.

7.7.3 Rekonstruktion der Subjektiven Theorie anhand der vier Relationsbereiche

Insgesamt wurden 108 Relationskarten vom Erkenntnis-Objekt verwendet. Auf die vier Relationsbereiche verteilt, ergibt sich die folgende Graphik.

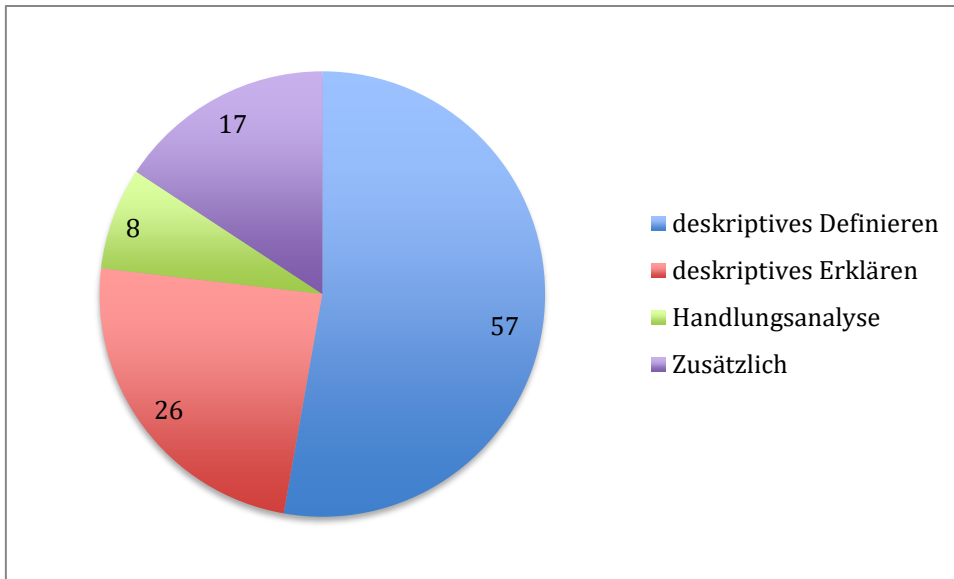


Abbildung 61: Verteilung der vier Relationsbereiche (G)

Der Bereich *deskriptives Definieren* ist mit 53 % der größte Bereich. Der Bereich *deskriptives Erklären* ist der zweitgrößte Bereich mit 24 %. Der Bereich *Zusätzlich* mit den Relationen *abhängig von* und *wichtig beziehungsweise nicht wichtig, weil* macht 16 % aus. Die Relation *indem* aus dem Bereich Handlungsanalyse wurde nur in 7 % der Fälle verwendet.

Am häufigsten wurden vom Erkenntnis-Objekt (G) die Relationen

- und (25),
- damit / um zu (25), sowie
- führt zu (16)

verwendet.

In diesem Fall hat das Erkenntnis-Objekt die Relationen

- nur, wenn auch,
- zum Beispiel / sowie,
- je weniger desto mehr,
- je weniger desto weniger,
- je mehr desto weniger,
- sind nicht wichtig, weil

gar nicht benutzt.

7.7.4 Rekonstruktion der Subjektiven Theorie anhand der Binnenstruktur

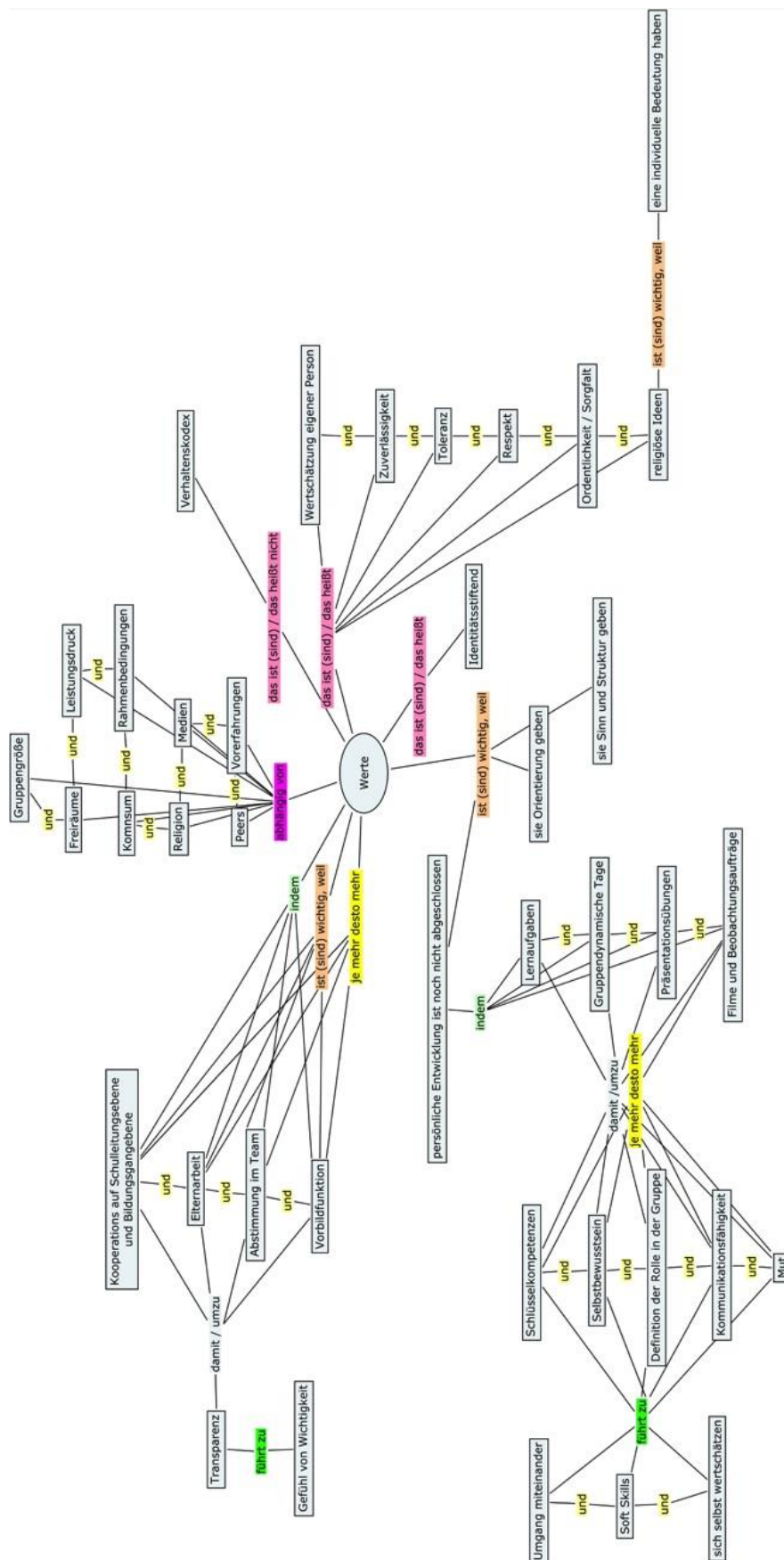


Abbildung 62: Strukturbild Fall (G)

7.7.4.1 Subjektive Konstrukte und Definitionen

Das Erkenntnis-Objekt (G) unterteilt Werte in drei Bereiche. Ein Bereich umfasst ausschließlich die Inhaltskarte *Verhaltenskodex*. Ein weiterer Bereich umfasst die Inhaltskarte *identitätsstiftend*. Der dritte Bereich umfasst sechs Inhalte, die mit der Relation *und* verbunden sind.

- Wertschätzung eigener Person
- Zuverlässigkeit
- Toleranz
- Respekt
- Ordentlichkeit / Sorgfalt
- religiöse Ideen

Die Relation *zum Beispiel* / *sowie* wird vom Erkenntnis-Objekt (G) nicht verwendet.

7.7.4.2 Subjektive Diagnosen und Beispiele

Die Relation *ist (sind) wichtig, weil* ist im Strukturbild in drei Bereichen zu finden. Auf diese Bereiche wird nun eingegangen.

Erstens sind Werte wichtig für die *Kooperation auf der Schulleitungsebene und der Bildungsgangebene*. Zu diesem Bereich werden außerdem die Inhalte *Elternarbeit*, *Abstimmung im Team* und *Vorbildfunktion* aufgeführt.

Im zweiten Bereich wird vom Erkenntnis-Objekt aufgeführt, dass Werte wichtig sind,

- da die persönliche Entwicklung der Schüler noch nicht abgeschlossen ist
- sie Orientierung und Sinn sowie
- Struktur geben.

Und drittens wird auf die Inhaltskarte *religiöse Ideen* im definitorischen Bereich weiter eingegangen, indem ausgedrückt wird, dass diese wichtig sind, da sie eine individuelle Bedeutung für die Schüler haben.

7.7.4.3 Subjektive Hypothesen und Erklärungen

In diesem Bereich stehen die Einflussfaktoren im Fokus.

Werte, so das Erkenntnis-Objekt, sind von neun Aspekten abhängig:

- Peers
- Vorerfahrungen
- Medien
- Religion
- Konsum

- Rahmenbedingungen
- Leistungsdruck
- Freiräume
- Gruppengröße

Zu diesem Bereich zählt neben der Relation *abhängig von* auch die Relation *führt zu*. Die Relation *führt zu* ist im Strukturbild an zwei Positionen wiederzufinden. Erstens drückt das Erkenntnis-Objekt aus, dass Transparenz zu einem *Gefühl von Wichtigkeit* führt. Zweitens führen die Ziele (Schlüsselkompetenzen, Selbstbewusstsein, Definition der Rolle in der Gruppe, Kommunikationsfähigkeit, Mut) zu

- einem (besseren) Umgang miteinander,
- Soft Skills und
- einer Wertschätzung sich selbst gegenüber.

Die Relation *nur, wenn auch* wurde, wie bereits erwähnt, nicht verwendet ebenso wie die Relationen *je weniger desto mehr*, *je weniger desto weniger* und *je mehr desto weniger*. Die Relation *je mehr desto mehr* wurde hingegen in folgenden Zusammenhängen verwendet:

Je mehr Werte, desto mehr

- Kooperation auf Schulleitungsebene und Bildungsgangebene
- Elternarbeit
- Abstimmung im Team
- Vorbildfunktion

Darüber hinaus wurden die Förderstrategien (siehe nächster Abschnitt) mit den Förderzielen (ebenso nächster Abschnitt) verbunden und zwar mit der Relation *je mehr, desto mehr*. Somit ergibt sich folgende Verbindung:

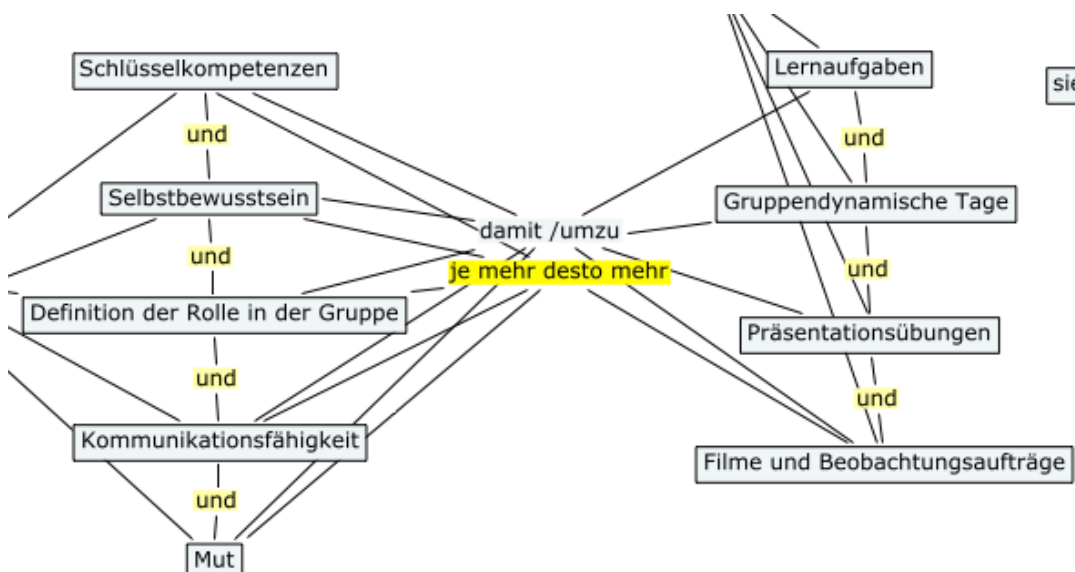


Abbildung 63: Auszug Strukturbild Fall (G)

7.7.4.4 Subjektive Strategien und Ziele

Auch hier können die Ergebnisse des Strukturbilds zusammengefasst werden. Zunächst können zwei Kernbereiche identifiziert werden. Das Erkenntnis-Objekt unterscheidet zwischen Strategien, die auf Werte im Allgemeinen bezogen werden von Förderstrategien, die von der Inhaltskarte *persönliche Entwicklung ist noch nicht abgeschlossen* ausgehen.

Zu ersteren werden die folgenden Strategien aufgeführt:

- Kooperation auf Schulleitungsebene und Bildungsgangebene
- Elternarbeit
- Abstimmung im Team
- Vorbildfunktion

Unter dem zweiten Bereich werden die in der oben zu sehenden Abbildung genannten Strategien aufgeführt:

- Lernaufgaben
- Gruppendynamische Tage
- Präsentationsübungen
- Filme und Beobachtungsaufträge

Neben der Relation *indem*, die am ehesten die Handlungswege, also Strategien, abbildet, bildet die Relation *damit / um zu* eher Ziele ab. Diese Relation wurde vom Erkenntnis-Objekt jeweils verwendet, um die Ziele der Strategien weiter zu konkretisieren. Die zuerst genannten Strategien zielen auf Transparenz ab. Die zuletzt genannten Strategien beziehen sich auf

- Schlüsselkompetenzen
- Selbstbewusstsein
- Definition der Rolle in der Gruppe
- Kommunikationsfähigkeit und
- Mut.

7.7.5 Kritische Stellungnahme und erste Einschätzung

In diesem Unterkapitel werden die vorgestellten Strukturbilder kritisch geprüft. Orientierung bieten die vorgestellten Bewertungskriterien Subjektiver Strukturen.

Das Erkenntnis-Objekt (G) kann den Begriff Werte relativ klar umschreiben und eingrenzen (*Verbalisierbarkeit und Genauigkeit*). Dazu wählt das Erkenntnis-Objekt drei Bereiche. Diese Bereiche unterscheiden sich erheblich voneinander. Zwei der Bereiche werden nicht weiter geklärt. Erstens definiert das Erkenntnis-Objekt (G) Werte funktional, indem es aussagt, dass Werte *identitätsstiftend* sind. Eine Begründung dafür wird nicht geliefert. Zweitens werden Werte durch den Begriff *Verhaltenskodex* konkretisiert. Was genau mit *Verhaltenskodex* gemeint ist beziehungsweise wie dieser Kodex lautet, wird nicht definiert und bleibt offen.

Damit führt sowohl die Konkretisierung *identitätsstiftend* als auch die Inhaltskarte *Verhaltenskodex* nur sehr bedingt zur Klärung des Terminus Werte bei. Der dritte Bereich ist eine Aufzählung von Inhalten (siehe oben), die sich zum Teil erheblich voneinander unterscheiden. Beispielsweise werden hierunter gleichermaßen Respekt und religiöse Ideen zusammengefasst. Diese Inhalte werden jedoch nicht weiter definiert.

Um die *Herleitungsstringenz* und *Herleitungskorrektheit* zu prüfen, ist besonderes Augenmerk auf die Argumentationen und auf die Schlussregeln zu richten. Mit Bezug auf die Argumentationstheorie liegt der Fokus auf den Bereichen *deskriptives Erklären* und *Präskription*.

Wie oben bereits expliziert, ist die Relation *führt zu* an zwei Positionen verwendet worden. Erstens sagt der Proband aus, dass Transparenz zu einem Gefühl von Wichtigkeit führt. Versucht man diese Aussage in das Model von TOULMIN zu überführen, so wäre *Transparenz* als Datum zu verstehen und *Gefühl von Wichtigkeit* als Konklusion. Die Schlussregel kann nicht direkt aus dem Strukturbild abgelesen werden. Anders ausgedrückt, schafft die Lehrkraft durch transparentes Handeln einen wertschätzenden Umgang. Die anderen Konklusionen, die das Erkenntnis-Objekt (G) im Strukturbild erläutert, nämlich *Umgang miteinander*, *Soft Skills* und *sich selbst wertschätzen*, lassen sich gut nachvollziehen. Die Konklusionen sind stringent und plausibel, insbesondere mit Blick auf das Gesamtbild. Nicht plausibel ist hingegen die Nutzung der Relation *je mehr desto mehr*. Das Erkenntnis-Objekt sagt beispielsweise aus, je mehr Werte desto mehr Elternarbeit. Dies ist nicht unmittelbar nachvollziehbar. Vielmehr müsste an dieser Stelle die Formulierung anders lauten: Wenn Werte gefördert werden sollen, dann ist die Elternarbeit wichtig. Und je intensiver eine Auseinandersetzung erfolgen soll, desto intensiver ist die Zusammenarbeit mit Eltern zu gestalten. Ähnliche Schlussfolgerungen lassen sich auch auf die anderen Konklusionen, die in diesem Zusammenhang aufgeführt werden, übertragen. An anderer Stelle hingegen wird die Relation plausibel und verständlich verwendet. So ist es unmittelbar nachvollziehbar, dass Förderstrategien, also zum Beispiel mehr Lernaufgaben, auch zu mehr Schlüsselkompetenzen führen.

Problematisch an dieser Stelle ist der Grad der Konkretisierung der Förderstrategien. Entsprechend schlägt das Erkenntnis-Objekt (G) vor, Werte zu fördern, indem Lernaufgaben eingesetzt oder Film- und Beobachtungsaufträge durchgeführt werden. Diese Strategien sind jedoch sehr allgemein und lassen sich fast beliebig auf andere Themen übertragen. Auch werden diese Strategien nicht weiter konkretisiert. An anderer Stelle werden ebenfalls Strategien genannt, die zwar auch nicht weiter konkretisiert werden, aber an sich etwas spezifischer sind. So ist der Vorschlag einer Kooperation zwischen Schulleitung und Bildungsgang konkreter als der Vorschlag Lernaufgaben einzusetzen. Gleichwohl ist und kann auch hier weiter nachgefragt werden, wie diese Kooperation gestaltet werden kann.

Ähnlich verhält es sich auch mit den Einschätzungen zum Thema Werte. Zwar werden Einschätzungen vorgenommen, diese werden aber nicht weiter konkretisiert oder begründet. Die Einschätzungen können und müssen auf die Ausführungen und auf das Gesamtbild bezogen und gedeutet werden. Das folgende Beispiel soll dies verdeutlichen. Das Erkenntnis-Objekt (G) sagt aus, ‚Werte sind wichtig, weil sie Orientierung geben‘ und ‚Sinn und Struktur geben‘. Begründet werden diese Aussagen nicht weiter. Auch werden Orientierung oder Sinn und Struktur nicht weiter expliziert. Mit Blick auf die definitorischen Elemente und auf das Gesamtbild lässt sich die Begründung jedoch errahnen. Führt man das definitorische Merkmal ‚Verhaltenskodex‘ mit an, so lässt sich dies unmittelbar auch in Zusammenhang mit Orientierung bringen. Diese Zusammenhänge wurden jedoch vom Erkenntnis-Objekt nicht expliziert. Auch die Aussage vom Erkenntnis-Objekt (G), dass *religiöse Ideen* wichtig seien, da sie eine individuelle Bedeutung haben, wird nicht näher erläutert. Diese Begründung kann auch nur zum Teil nachvollzogen werden. In dieser Aussage zeigt sich jedoch, dass die individuellen Interessen oder Zuschreibungen einen hohen Stellenwert zu haben scheinen. Dass Werte und ein wertschätzender Umgang für das Erkenntnis-Objekt einen hohen Stellenwert haben, zeigt sich auch darin, dass explizit festgehalten wurde, wie wichtig die einzelnen Förderstrategien (siehe Strukturbild) zum Teil wahrgenommen werden.

7.8 Fall (H)

„Wir sollten uns unserer eigenen Werte bewusst sein und dass wir diese direkt und indirekt jeden Tag vermitteln. Wir sind ein wichtiger Vermittler von Werten.“
(Erhebungsbogen Fall H)

7.8.1 Ergebnisse aus dem Interview

Aus dem Interviewtransskript wurden insgesamt 75 Inhaltskarten, davon 32 Ergänzungskarten, extrahiert. 18 Inhaltskarten konnten aus dem Interview zu dem Bereich *Ziele und Strategien* expliziert werden. Der Bereich *Konstrukte und Definitionen* ist der zweitgrößte Bereich. Hier wurden zehn Inhalte aus dem Interview extrahiert. Nur eine Inhaltskarte weniger konnte dem Bereich *Hypothesen und Erklärungen* zugeordnet werden. Der kleinste Bereich ist schließlich *Diagnosen und Beispiele* mit sechs Inhaltskarten. Graphisch kann die Verteilung wie folgt ausgedrückt werden (siehe Abbildung).

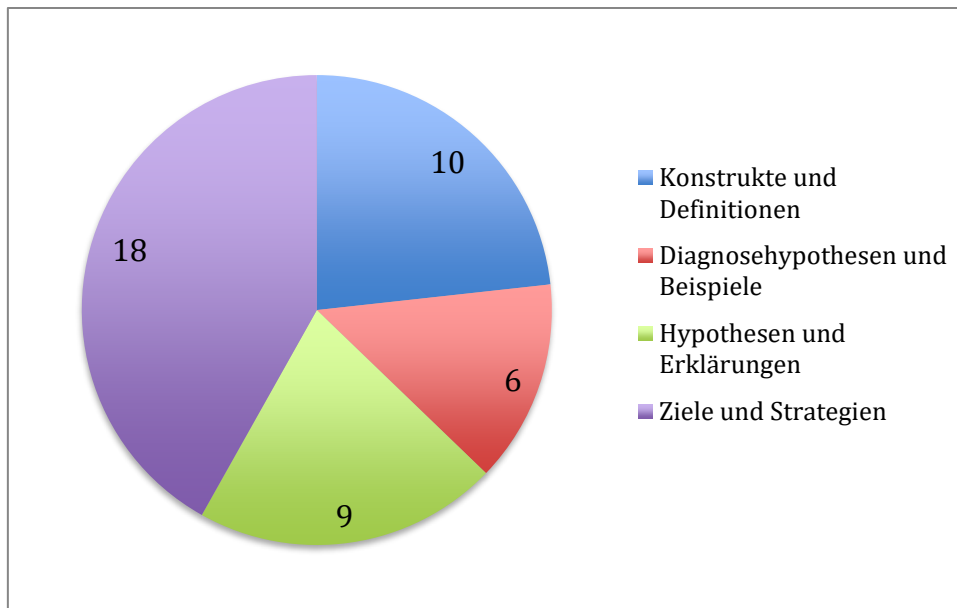


Abbildung 64: Verteilung der Inhaltskarten Fall (H)

Der Bereich *Subjektive Ziele und Strategien* ist mit 18 Inhaltskarten der größte Bereich. Die Strategien sind zum Teil sehr unterschiedlich und können verschieden zugeordnet werden. Beispielsweise werden Strategien genannt, die eher auf Ebene des Bildungsgangs zu verorten sind, wenn es etwa um die Abstimmung von Lehrkräften untereinander geht. Zudem werden Dilemmasituationen genannt, die direkt auf Ebene des Unterrichts zu verorten sind. Im Folgenden werden zunächst wieder drei Beispiele aufgeführt, bevor im Anschluss daran alle Inhalte aufgeführt werden.

| Bereich: Subjektive Ziele und Strategien | |
|--|--|
| Inhalte | Beispiele |
| Abstimmung | Nicht, dass der eine Lehrer macht das aber so und der andere Lehrer so, sondern wenn wir in der Bildungsgangkonferenz uns ganz klar alle dafür aussprechen, dass wir, wir haben ja in der BE dann diesen Beschluss, wenn die öfter mal zu spät kommen, dann dürfen die mal 45 Minuten nicht mehr am Unterricht teilnehmen, das ist ja auch so eine Erziehung oder das ist ja auch mal wahrnehmen, ich kann nicht immer zu spät kommen, das hat auch mal Konsequenzen mein Verhalten.
68 (0) |
| Betriebe einbinden | Holen wir da auch die Betriebe mit ins Boot oder wen können wir da mit ins Boot holen. Das sind natürlich Sachen, da müssten wir uns vielleicht auch einfach mal |

| | |
|-------------------------------------|--|
| | bewusst sein, woran denken unsere Schüler heute mit sechzehn, siebzehn, was ist für die wichtig. Und da könnten wir die dann natürlich auch wieder mit ins Boot holen, denke ich. Und könnten da anknüpfen oder könnten da was machen, um vielleicht stärker an dieser Werteerziehung zu arbeiten.
48 (0) |
| Einbindung von Schulsozialarbeitern | Wir haben eine Schulsozialarbeiterin, wie lange wir die haben, das steht ja gerade noch in Frage, weil die Stadt Bielefeld da ja nicht mehr finanziell da so hinter stehen kann.
84 (0) |
| ... | ... |

Tabelle 40: Beispiele für Ziele und Strategien Fall (H)

Da hier nur drei Beispiele aufgeführt wurden, sollen die anderen Inhaltskarten zum Bereich zumindest aufgezählt werden. Bei Interesse können im Anhang jeweils die Textstellen und/ oder Beispiele zu den einzelnen Inhalten nachgelesen werden.



Abbildung 65: Inhaltskarten aus dem Bereich Ziele und Strategien Fall (H)

Dem Bereich *Subjektive Konstrukte und Definitionen* sind am zweitmeisten Inhalte zugeordnet worden. Es wurden zum Teil Einzelwerte genannt, zum Teil sind aber auch übergreifende Inhalte vom Erkenntnis-Objekt genannt worden. Der Inhalt *Schlüsselkompetenzen* zum Beispiel ist kein Einzelwert, sondern kann als Oberbegriff, unter dem weitere Inhalte sortiert werden, verstanden werden. In der nachstehenden Tabelle finden Sie zunächst wieder einige Beispiele. Die vollständige Auflistung befindet sich im Anhang.

| Bereich: Subjektive Konstrukte und Definitionen | |
|--|--|
| Inhalte | Beispiele |
| Bildung | Die Wiener, die hatten auch z.B. erstmal Bildung und solche Sachen genannt, aber die hatten Familie auch nicht an erster Stelle.

26 (0) |
| ethische Werte | Ganz klar sowas wie pünktlich sein, Respekt zeigen, das sind ja alles Werte die wichtig sind, aber natürlich auch in Religion vermitteln wir noch mal ganz andere Werte, ethische Werte, die wir da vermitteln müssen und die da auch wichtig sind und ich glaube auch, die für die Schüler wichtig sind.

2 (0) |
| familiäre Werte | Wir hatten hier auch mal ein Projekt über Werte gemacht, gibt es Werte überhaupt noch in dem Leben der Schüler und da ist rausgekommen, dass sie ganz, ganz viele Werte haben an denen sie festhalten und das es oft familiäre Werte sind, Eltern, Familie, Freunde, aber auch Werte, die hier in der Schule vermittelt werden und die Lehrer sind da auch als Vorbild genannt worden immer wieder.

2 (0) |
| ... | ... |

Tabelle 41: Beispiele Konstrukte und Definitionen Fall (H)

Auch hier werden die genannten Inhalte noch einmal in einer Wortwolke dargestellt, um abschließend einen Überblick über alle extrahierten Karten aus dem Bereich zu erhalten.



Abbildung 66: Inhaltskarten aus dem Bereich Konstrukte und Definitionen

Dem Bereich *Subjektive Hypothesen und Erklärungen* sind am drittmeisten Inhalte zugeordnet worden. Insgesamt unterscheiden sich die Inhalte in diesem Bereich danach, wovon die Werte der Jugendlichen aus Sicht der Erkenntnis-Objekte abhängig sind und wovon die Vermittlung von Werten abhängig ist beziehungsweise was die Vermittlung von Werten positiv oder negativ beeinflusst.

| Bereich: Subjektive Hypothesen und Erklärungen | |
|--|--|
| Inhalte | Beispiele |
| Beruf | Und da spielen natürlich dann auch die Lehrer mit rein, gewisse berufliche Aspekte dann vielleicht auch später, aber ich denke mal, dass das so ein Zusammenspiel ist aus wirklich Familie, Freunde, Schule und natürlich die Kultur, in der wir aufwachsen.
28 (0) |

| | |
|----------------|--|
| Bildungsniveau | <p>Die einzelnen Bildungsgänge, ja, ich würde sagen, der Bildungsgang das ist schon schwer, was er für eine Rolle einnimmt, da müssten wir auch einfach mal gucken, in welchem Bildungsgang bin ich. Also ich denke mal, dass wir im Bildungsgang der höheren Handelsschule BE, BF, im Berufsgrundschuljahr da mal eher mal drüber sprechen vielleicht oder eher darüber gucken, was ist den Schülern wichtig, auf welcher Ebene sind wir da jetzt... im Bankenbereich, im Bankenbereich da kommen die pünktlich, das ist überhaupt keine Diskussion. Und wenn die nicht pünktlich kommen, dann haben die wirklich den Bus verpasst und haben einen guten Grund.</p> <p>68 (0)</p> |
| Familie | <p>Ja, viel. Also Familie spielt ganz viel damit rein. Freunde, aber natürlich auch das Umfeld.</p> <p>28 (0)</p> |
| ... | ... |

Tabelle 42: Beispiele Hypothesen und Erklärungen Fall (H)

In der folgenden Wortwolke werden die Inhaltskarten zusammengefasst, um einen Überblick über alle vorgeschlagenen Inhaltskarten aus dem Bereich zu bekommen.



Abbildung 67: Inhaltskarten aus dem Bereich Hypothesen und Erklärungen Fall (H)

Sechs Inhalte konnten dem Bereich *Subjektive Diagnosen und Beispiele* zugeordnet werden. Auch hier wurden die aus der Literatur entwickelten Inhalte weiter ergänzt beziehungsweise konkretisiert.

| Bereich: Subjektive Diagnosen und Beispiele | |
|--|---|
| Inhalte | Beispiele |
| Eltern können Werte zum Teil nicht weitergeben | Also ich glaube es ist für Eltern, die vielleicht aus einem anderen Kulturkreis kommen, die haben andere Werte, das ist einfach so aus der Kultur gegeben und da sind wir Lehrer vielleicht dann auch mal da und sagen, ja hier haben wir auch noch mal einen ganz anderen Wert oder andere gesellschaftliche Normen und die geben wir ja dann auch weiter.

10 (0) |
| für das Berufsleben | Das ich ganz klar Respekt zeige meinen Schülern gegenüber und die auch als volle Personen wahrnehme und mich nicht irgendwo ganz oben auf so ein Trittbrett stelle und sage, ja ihr da unten, dann natürlich auch Werte wie, die sie fürs Berufsleben brauchen, die wir vermitteln.

4 (0) |
| Lehrer – haben – einen Einfluss auf Schüler | Aus dem Grund würde ich schon sagen, ist es sehr wichtig. Und wenn man dann sich solche Studien, wie Shell-Studie oder sonst was anguckt, welche ... ja, dass die Lehrer doch wichtig für Schüler sind und dass die auch Wert schätzen, was die Lehrer sagen und die Meinung, natürlich nicht alle Lehrer und nicht alle Schüler sehen das so.

10 (0) |
| Schüler verbringen viel Zeit in der Schule | Ja, und zwar aus dem Grund, wenn man sich mal anguckt, kommt natürlich immer auf den Bildungsgang an, aber wieviel Zeit die mit uns Lehrern verbringen und wieviel Zeit die vielleicht nur noch mit ihren Eltern verbringen.

10 (0) |

Tabelle 43: Beispiele Diagnosen und Beispiele Fall (H)

Die Inhaltskarten *Zusammenleben erleichtern, uns im Leben weiterbringen* und *Schüler verbringen viel Zeit in der Schule* sind hier aus Gründen der Vollständigkeit mit aufzuführen.

7.8.2 Kommunikative Validierung Fall (H)

Insgesamt wurden vom Erkenntnis-Objekt (H) 75 Inhaltskarten, inklusive der Ergänzungskarten, genutzt. Das Erkenntnis-Objekt hat auf der einen Seite Karten verworfen und auf der anderen Seite Karten ergänzt. Die folgenden Inhaltskarten hat das Erkenntnis-Objekt (H) ergänzt:

- Pünktlichkeit
- familiäre Werte
- Toleranz / Werte
- Personenebene
- Schülerebene
- Lebensebene
- Schulebene

Die vier zuletzt genannten ergänzten Inhaltskarten sind vom Erkenntnis-Objekt als übergreifende Inhaltskarten verwendet worden. Das bedeutet, dass mit diesen Karten bestimmte Bereiche abgegrenzt werden.

Verworfen wurden vom Erkenntnis-Objekt unter anderem die folgenden Inhaltskarten:

- Lernstress vermeiden
- Strukturen aufbrechen
- nicht mit Vorgesetzten aneinandergeraten
- Aktivitäten explizieren
- Bildungsniveau
- Gruppenarbeit
- eingefahrene Strukturen
- sie uns im Leben weiterbringen
- sie für das Berufsleben von Bedeutung sind
- Teamfähigkeit
- weil Schüler einen Großteil ihrer Zeit in der Schule verbringen

Insgesamt wurden, im Vergleich zu den anderen Erkenntnis-Objekten, von diesem Erkenntnis-Objekt relativ viele Veränderungen vorgenommen. Gleichzeitig hat das Erkenntnis-Objekt auch hier sowohl während als auch nach dem Legeprozess noch einmal ausreichend Zeit bekommen, dass Strukturbild zu betrachten und zu verändern. Das Erkenntnis-Objekt war abschließend mit seinem Strukturbild zufrieden.

7.8.3 Rekonstruktion der Subjektiven Theorie anhand der vier Relationsbereiche

Insgesamt wurden 121 Relationskarten vom Erkenntnis-Objekt verwendet. Auf die vier Relationsbereiche verteilt, ergibt sich die folgende Graphik.

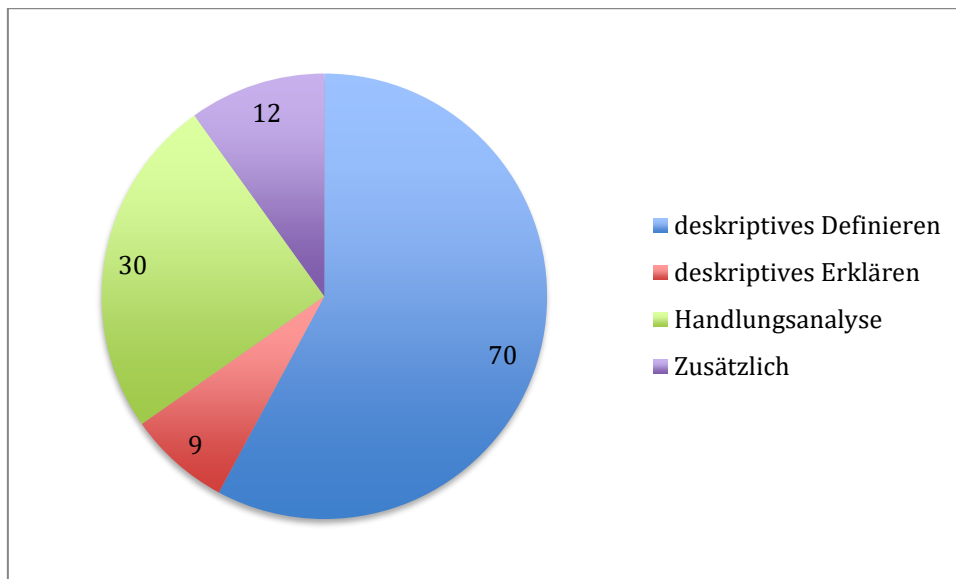


Abbildung 68: Verteilung der vier Relationsbereiche Fall (H)

Der Bereich *deskriptives Definieren* ist mit 58 % der größte Bereich. Die Relation *indem* im Bereich *Handlungsanalyse* macht mit 25 % den zweitgrößten Bereich aus. Der Bereich *Zusätzlich* mit den Relationen *abhängig von* und *wichtig beziehungsweise nicht wichtig, weil* macht 10 % aus. Der Bereich *deskriptives Erklären* ist der kleinste Bereich mit 7 %.

Am häufigsten wurden vom Erkenntnis-Objekt (H) die Relationen

- und (38),
- indem (30), sowie
- damit / um zu (18)

verwendet.

In diesem Fall hat das Erkenntnis-Objekt die Relationen

- ist (sind) wichtig, weil
- je weniger desto weniger
- je mehr desto weniger
- sind nicht wichtig, weil

gar nicht benutzt.

7.8.4 Rekonstruktion der Subjektiven Theorie anhand der Binnenstruktur

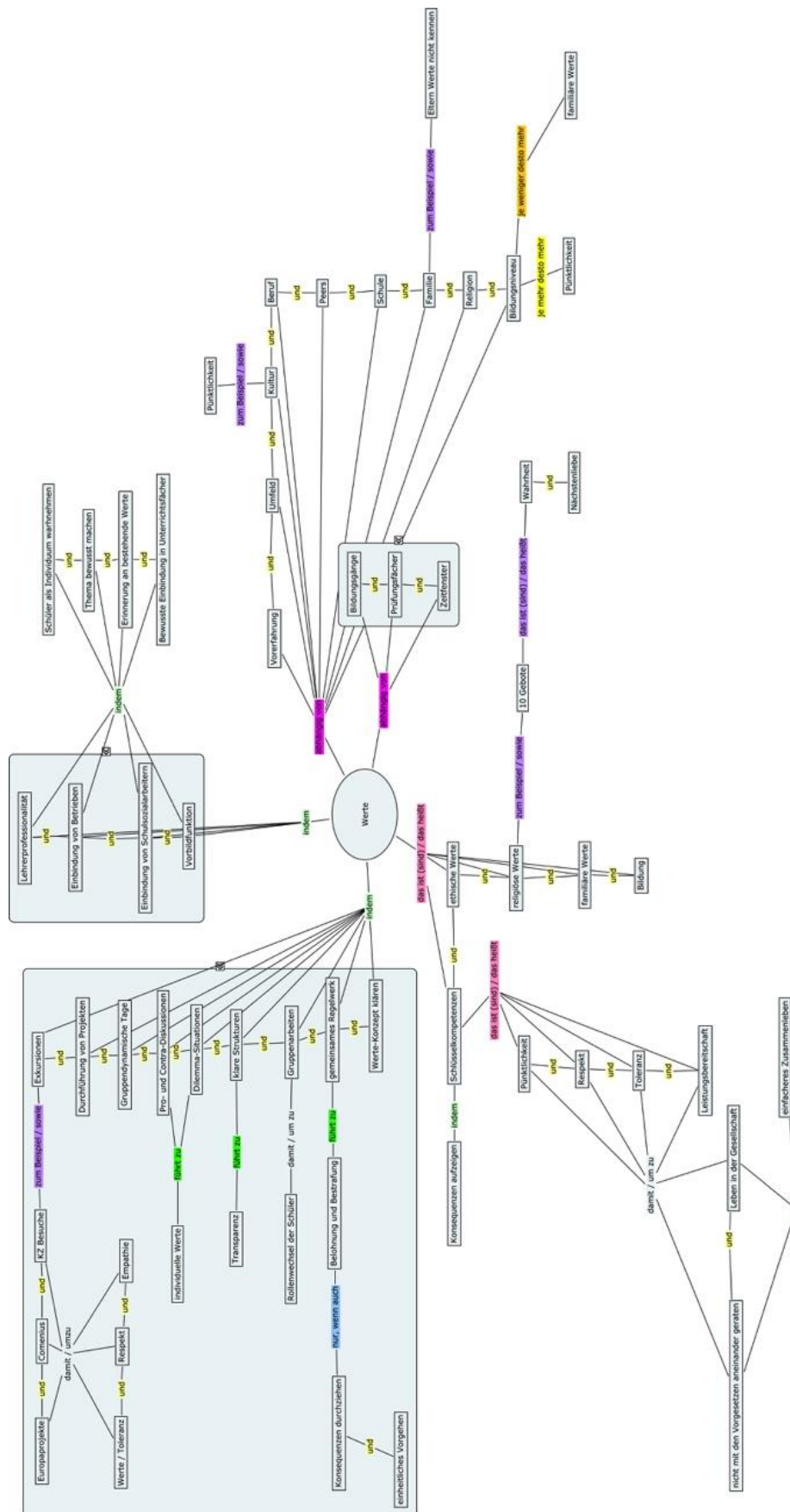


Abbildung 69: Strukturbild Fall (H)

7.8.4.1 Subjektive Konstrukte und Definitionen

In diesem Bereich geht es um die Definition des Wertekonstrukts aus Sicht des Befragten. Das Erkenntnis-Objekt (H) umschreibt Werte zunächst als

- Schlüsselkompetenzen,
- ethische Werte,
- religiöse Werte,
- familiäre Werte und
- Bildung.

Schlüsselkompetenzen ordnet das Erkenntnis-Objekt nun weitere Inhalte unter. So führt das Erkenntnis-Objekt *Pünktlichkeit, Respekt, Toleranz* und *Leistungsbereitschaft* unter Schlüsselkompetenzen auf.

Von den anderen Werten grenzt das Erkenntnis-Objekt lediglich *religiöse Werte* mit der Relation *zum Beispiel / sowie* ab. Als Beispiel für *religiöse Werte* werden die *10 Gebote* aufgeführt, die schließlich als *Wahrheit* und *Nächstenliebe* definiert werden.

Die Relation *zum Beispiel / sowie* wird außerdem noch in zwei weiteren Bereichen verwendet. Erstens wird die Relation im Bereich *Einflussfaktoren* und zweitens im Bereich *Förderstrategien* benutzt. Im Bereich der Einflussfaktoren werden die Inhalte *Kultur* und *Familie* konkretisiert. Unter *Kultur* wird als Beispiel *Pünktlichkeit* angeführt. Unter dem Inhalt *Familie* wird als Beispiel *Eltern Werte nicht kennen* genannt. Unter *Förderstrategien* werden Beispiele für *Exkursionen* genannt. Hier nennt das Erkenntnis-Objekt *KZ-Besuche, Comenius* und *Europaprojekte*.

7.8.4.2 Subjektive Diagnosen und Beispiele

Die Relation *ist (sind) wichtig, weil* ist im Strukturbild vom Erkenntnis-Objekt (H) nicht verwendet worden.

7.8.4.3 Subjektive Hypothesen und Erklärungen

In diesem Bereich stehen die Einflussfaktoren im Fokus. Die Relation *abhängig von* kann in dem Strukturbild vom Erkenntnis-Objekt (H) in zwei übergeordneten Bereichen ausgemacht werden.

Erstens werden Abhängigkeiten bezogen auf Werte im Allgemeinen und zweitens werden Abhängigkeiten bezogen auf die Förderung von Werten.

Unter dem erst genannten Bereich zählt das Erkenntnis-Objekt die folgenden Inhalte auf, die zum Teil weiter, wie oben bereits erwähnt, konkretisiert werden:

- Vorerfahrungen
- Umfeld
- Kultur
- Beruf
- Peers

- Schule
- Familie
- Religion
- Bildungsniveau

Zu den Inhalten *Kultur* und *Familie* werden, wie oben bereits aufgeführt, jeweils Beispiele genannt. Der Inhalt *Bildungsniveau* wird mit der Relation *je mehr desto mehr beziehungsweise je weniger desto mehr* weiter konkretisiert. Und zwar wird erstens gesagt „je höher das Bildungsniveau desto höher die Pünktlichkeit“ und zweitens „je weniger Bildungsniveau desto mehr familiäre Werte“ (Strukturbild H).

Zu diesem Bereich zählt neben der Relation *abhängig von* auch die Relation *führt zu*. Die Relation *führt zu* ist im Strukturbild insgesamt viermal verwendet worden. Erstens führen, so das Erkenntnis-Objekt (H), die Förderstrategien auf Schülerebene zu *Pro- und Contra-Diskussionen* sowie *Dilemmasituationen* zu individuellen Werten. Zweitens führt die Strategie *klare Strukturen* zu *Transparenz*. Drittens führt ein *gemeinsames Regelwerk* zu *Belohnung und Bestrafung* allerdings nur, wenn auch Konsequenzen durchgezogen werden und ein einheitliches Vorgehen abgestimmt ist. Und schließlich führen viertens die Ziele *nicht mit Vorgesetzten aneinandergeraten* und *Leben in der Gesellschaft* zu einem *einfacheren Zusammenleben*.

7.8.4.4 Subjektive Strategien und Ziele

Es können zwei Kernbereiche identifiziert werden. Das Erkenntnis-Objekt unterscheidet zwischen Strategien auf einer Schülerebene und einer Personenebene. Darüber hinaus wird für Schlüsselkompetenzen separat die Strategie *Konsequenzen aufzeigen* aufgeführt. Im Folgenden werden die beiden Bereiche *Schülerebene* und *Personenebene* weiter beschrieben.

Auf Schülerebene werden die folgenden Förderstrategien genannt:

- Exkursionen
- Durchführung von Projekten
- Gruppendynamische Tage
- Pro- und Contra-Diskussionen
- Dilemma-Situationen
- klare Strukturen
- Gruppenarbeiten
- gemeinsames Regelwerk
- Werte-Konzept klären

Auf Personenebene werden dagegen die folgenden Inhalte verwendet:

- Lehrerprofessionalität
- Einbindung von Betrieben
- Einbindung von Schulsozialarbeitern
- Vorbildfunktion

Die genannten Förderstrategien auf Personenebene werden vom Erkenntnis-Objekt weiter mit der Relation *indem* konkretisiert. Und zwar führt das Erkenntnis-Objekt hierunter die folgenden Inhalte auf:

- Schüler als Individuum wahrnehmen
- Thema bewusst machen
- Erinnerung an bestehende Werte
- bewusste Einbindung in Unterricht

Neben der Relation *indem*, die am ehesten die Handlungswege, also Strategien, abbildet, bildet die Relation *damit / um zu* eher Ziele ab. Diese Relation wurde vom Erkenntnis-Objekt zum einen verwendet, um die Inhalte *nicht mit dem Vorgesetzten aneinandergeraten* und *Leben in der Gesellschaft* als Ziel der Schlüsselkompetenzen auszumachen. Des Weiteren führt das Erkenntnis-Objekt aus, dass Gruppenarbeiten einen *Rollenwechsel* zum Ziel haben. Und schließlich werden *Werte/ Toleranz, Respekt* und *Empathie* als Ziele unter den Beispielen der Strategie *Exkursionen* zusammengefasst.

7.8.5 – Kritische Stellungnahme und erste Einschätzung

Auch in diesem Unterkapitel wird das Strukturbild des Erkenntnis-Objektes (H) kritisch anhand der genannten Bewertungskriterien geprüft.

Entsprechend wird zunächst *Verbalisierbarkeit und Genauigkeit* fokussiert. Das Erkenntnis-Objekt hat eine relativ klare Vorstellung davon, was Werte sind. Entsprechend ist das Erkenntnis-Objekt auch in der Lage, Werte weiter zu konkretisieren. Dazu werden Werte weiter differenziert. Diese Differenzierung ist dabei unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten zum Teil kritisch, da Werte durch den Terminus Werte weiter definiert werden. Somit werden Tautologien bewusst aufgenommen. Werte werden entsprechend definiert als *ethische Werte, religiöse Werte* und *familiäre Werte*. Der Satz *Werte sind religiöse Werte*, trägt jedoch erst einmal recht wenig dazu bei, das Konzept Werte zu konkretisieren. Auch wird der Zusammenhang zwischen Schlüsselkompetenzen auf der einen und Bildung auf der anderen Seite nicht vom Erkenntnis-Objekt aufgenommen. Diese werden hier unabhängig beziehungsweise völlig losgelöst voneinander betrachtet. *Schlüsselkompetenzen* und *religiöse Werte* werden vom Erkenntnis-Objekt weiter konkretisiert. Ob diese Konkretisierung vollständig ist, bleibt zumindest bei den *Schlüsselkompetenzen* offen. Bei den *religiösen Werten* ist davon auszugehen, dass es weitere Inhalte gibt, welche religiöse Werte erklären können, da hier bewusst mit

der Relation *zum Beispiel* gearbeitet wurde.¹⁰⁸ Die Beispiele helfen dabei, den Inhalt weiter zu verbalisieren. Damit wird gleichzeitig auch das Bild genauer.

Um die *Herleitungsstringenz* und *Herleitungskorrektheit* zu prüfen, werden erneut exemplarisch die Relationen aus den Bereichen *deskriptives Erklären* und *Präskription* herangezogen. Dabei wird besonderes Augenmerk auf logische Begründungen gelegt. Zunächst wird die folgende Argumentation betrachtet, da hier sehr gut eine bestimmte Problematik erläutert werden kann:

„Pro- und Contra Diskussionen und Dilemmasituationen führen zu individuellen Werten.“ (Strukturbild H)

Datum der Aussage sind Pro- und Contra Diskussionen und Dilemmasituationen. Diese beiden Methoden können auch ohne weitere Konkretisierung nachvollzogen werden und werden von dem Erkenntnis-Objekt (H) als Förderstrategie genannt. Dass diese Förderstrategie zu Werten führt oder führen soll, ist stringent. Die Schlussregel, dass der Einsatz der genannten Förderstrategien zu Werten führt, ist somit auch nachvollziehbar. Die Problematik an dieser Aussage stellt jedoch die Konklusion dar. Individuelle Werte werden nämlich von dem Erkenntnis-Objekt nicht weiter konkretisiert. Selbst bei der Eingrenzung und Definition des Wertekonstrukts nimmt das Erkenntnis-Objekt keine Eingrenzung beziehungsweise Abgrenzung zwischen individuellen und anderen Werten vor. Somit bleibt zumindest eine gewisse Unsicherheit bestehen, was das Erkenntnis-Objekt mit individuellen Werten meint.

Andere Aussagen sind sehr gut nachvollziehbar und werden durch das Gesamtbild weiter gestützt. Eine etwas komplexere Aussage soll hier als ein weiteres Beispiel mit aufgenommen werden.

„Gemeinsames Regelwerk führt zur Belohnung und Bestrafung, wenn das Regelsystem konsequent durchgesetzt wird und die Kollegen einheitlich mit dem Regelsystem umgehen.“ (Strukturbild Erkenntnis-Objekt H)

In dieser Aussage sind sowohl Datum als auch Konklusion, zusätzlich aber auch Ausnahmeregeln mit aufgenommen. Konsequenz und einheitliches Vorgehen können hier als Ausnahmeregeln verstanden werden. Schlussregel lautet, dass ein Regelwerk meist auch Regeln darüber enthält, was die Konsequenzen für negatives oder positives Verhalten sind und daher auch zur Belohnung oder Bestrafung führt. Somit ist auch diese Aussage durchaus nachvollziehbar.

Auf den ersten Blick ist die folgende Aussage des Erkenntnis-Objekts weniger gut nachvollziehbar:

„Nicht mit dem Vorgesetzten aneinandergeraten und Leben in der Gesellschaft führt zu einem einfacheren Zusammenleben.“ (Strukturbild Erkenntnis-Objekt H)

¹⁰⁸ Das Erkenntnis-Objekt hat hier die 10 Gebote aufgenommen, denkbar wäre aber auch ein Bezug auf die Bergpredigt, die hier jedoch nicht explizit geäußert wurde.

Datum sind hier *nicht mit dem Vorgesetzten aneinandergeraten* und *Leben in der Gesellschaft*. Konklusion ist *einfacheres Zusammenleben*. Nun könnte die Aussage wie folgt gedeutet werden. Die Vermeidung von negativen Spannungen führt automatisch auch zu einem einfacheren Zusammenleben. Dies wäre unter gewissen Umständen nachvollziehbar, obwohl diese These wahrscheinlich nicht haltbar wäre. Darüber hinaus kann die Aussage *Leben in der Gesellschaft führt zu einem einfacheren Leben* nicht direkt weiter nachvollzogen werden. Die Konklusion wird erst mit Blick auf das Gesamtbild besser nachvollziehbar, da die beiden Daten sich unmittelbar auf die vom Erkenntnis-Objekt konkretisierten Schlüsselkompetenzen beziehen. Würden wir nun von diesen Schlüsselkompetenzen ausgehen, so ließe sich die Aussage des Erkenntnis-Objektes (H) auch besser nachvollziehen. Zwei Aussagen sollen an dieser Stelle noch expliziert werden, da das Bildungsniveau jeweils als Datum dieser Aussage verstanden werden kann. Erstens sagt das Erkenntnis-Objekt aus, dass das Bildungsniveau und Pünktlichkeit positiv mit einander zusammenhängen. Schlussregel wäre hier, *je gebildeter der Schüler desto pünktlicher*. Die andere Aussage lautet *je niedriger das Bildungsniveau desto größeren Einfluss haben die familiären Werte auf das Individuum*. Schlussregel dieser Aussage könnte beispielsweise sein, dass der Einfluss auf die Schüler geringer ist, wenn die Schüler einen *niedrigen* Bildungsgang besuchen.

Insgesamt lassen sich die Aussagen des Erkenntnis-Objektes (H) gut nachvollziehen. Begründungen für die Konklusionen werden meist jedoch nicht mit aufgeführt.

Die Förderstrategien, die das Erkenntnis-Objekt aufführt, sind nur teilweise *konkret*. Strategien werden insbesondere, wie bereits erwähnt, an drei Stellen aufgenommen. Auf einer Schülerebene, Personenebene und speziell bezogen auf Schlüsselkompetenzen. So werden Exkurse exemplarisch weiter konkretisiert, indem Beispiele aufgenommen werden. Aber auch bei dem Erkenntnis-Objekt (H) werden zwar relativ viele Strategien genannt, wie die konkrete Umsetzung jedoch gestaltet wird, bleibt auch hier offen beziehungsweise wird nur angedeutet. Die Strategien liefern somit einige Anknüpfungspunkte, die jedoch zum Teil weiter konkretisiert werden müssten.

Einschätzungen werden von dem Erkenntnis-Objekt, zumindest mit der Relation *sind wichtig, weil* nicht vorgenommen. Somit kann und wird an dieser Stelle auch keine Aussage zur Begründbarkeit getroffen.

7.9 Fall (I)

„Sind immer wichtig“ (Erhebungsbogen Fall I)

7.9.1 Ergebnisse aus dem Interview

Aus dem Interviewtransskript wurden insgesamt 66 Inhaltskarten, davon elf Ergänzungskarten, extrahiert. 20 Inhaltskarten konnten aus dem Interview zu dem Bereich *Ziele und Strategien* expliziert werden. Der Bereich *Konstrukte und Definitionen* ist der zweitgrößte Bereich. Hier wurden 17 Inhalte aus dem Interview extrahiert. Nur zwei Inhaltskarten weniger konnten dem Bereich *Hypothesen und Erklärungen* zugeordnet werden. Der kleinste Bereich ist schließlich *Diagnosen und Beispiele* mit drei Inhaltskarten. Graphisch kann die Verteilung wie folgt ausgedrückt werden (siehe Abbildung).

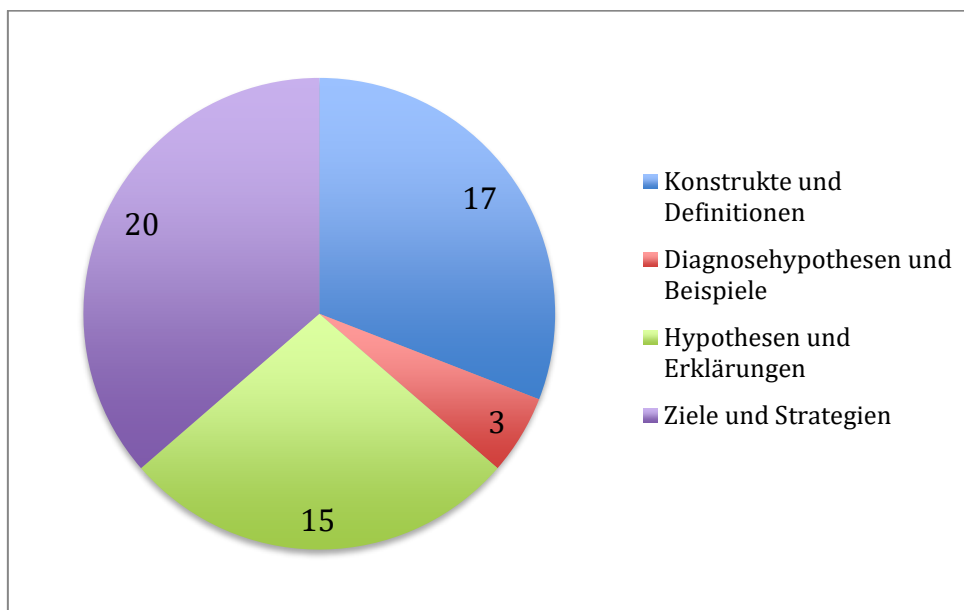


Abbildung 70: Verteilung Inhaltskarten Fall (I)

Der Bereich *Subjektive Ziele und Strategien* ist mit 20 Inhaltskarten der größte Bereich. Die Strategien sind zum Teil sehr unterschiedlich und können unterschiedlich zugeordnet werden. Zum Beispiel werden Maßnahmen vorgeschlagen, die sich direkt auf die Interaktion mit dem Schüler beziehen und gleichzeitig Maßnahmen, die sich auf die Interaktion im Lehrerteam beziehen, zum Beispiel wertschätzender Umgang unter Kollegen. In der nachstehenden Tabelle werden zunächst wieder drei Beispiele aufgeführt. Die vollständige Liste befindet sich im Anhang und kann dort bei Interesse nachgelesen werden.

| Bereich: Subjektive Ziele und Strategien | |
|--|--|
| Inhalte | Beispiele |
| Abstimmung | Aber wenn ich, sagen wir mal von höheren Werten spreche oder so, auf der Skala der niedrigen bis zu den höheren Werten, müsste man im Prinzip im Team sich hinsetzen und sagen, okay, worauf wollen wir jetzt Wert legen? Wie wollen wir das machen?
67 (0) |
| Einbindung von Schulsozialarbeitern | Ja, also die antworten nicht, teilweise haben wir sogar Kontakt über unsere Schulsozialarbeiterin über Facebook, wo man dann mal schreiben kann: Hi, was ist los heute, wo bist du? Aber dann- Ich meine man muss ja nicht antworten.
6 (0) |
| regelmäßige Teamsitzungen | Wir treffen uns regelmäßig, mehr als gefordert, ja eigentlich ist Kernteamsitzung alle zwei Wochen, wir treffen uns jede Woche, weil wir so "Überzeugungstäter" sind, ne.
52 (0) |
| ... | ... |

Tabelle 44: Beispiele Ziele und Strategien Fall (I)

Auch werden noch einmal alle Inhalte in einer Wortwolke zusammengefasst aufgelistet.



Abbildung 71: Inhaltskarten aus dem Bereich Ziele und Strategien Fall (I)

Dem Bereich *Subjektive Konstrukte und Definitionen* sind am zweitmeisten Inhalte zugeordnet worden. Wie die Beispiele schon vermuten lassen, wurden auch bei den Aussagen von dem Erkenntnis-Objekt (I) unterschiedliche Inhalte aus dem Bereich Definitionen abgeleitet. Zum Teil sind das, wie in der Tabelle zu sehen ist, Inhalte wie *Ehrlichkeit*, die sich ähnlich auch bei den Einzelwerten wiederfinden lassen. Es sind aber auch übergreifende Begriffskonstruktionen aufgenommen worden, wie *basale Lebenstechniken*, die einer weiteren Konkretisierung bedürfen. Zunächst werden wieder drei Beispiele aufgeführt. Die vollständige Auflistung befindet sich im Anhang.

| Bereich: Subjektive Konstrukte und Definitionen | |
|--|--|
| Inhalte | Beispiele |
| basale Lebenstechniken | Von den basalen Lebenstechniken, wenn wir jetzt die Werte mal so definieren wollen, also Aufstehen, morgens aufstehen, ich habe kein Bock, bleibe ich liegen, so geht nicht, muss aufstehen.
30 (0) |
| Ehrlichkeit | Im Prinzip, diese ganzen Geschichten, ja auch Ehrlichkeit, Umgangsformen, solche Dinge, sind eigentlich Dinge, wo wir auch bestimmte Standards hier erwarten in der Schule.
22 (0) |
| gemeinsame Prinzipien / gesellschaftliche Erwartungen | - Die Leitsätze sind ja auch, sind ja Werte, ne. So, also wir haben transparente Regeln, setzen diese um, wir arbeiten in klaren Organisationsstrukturen, fördern und fordern die Selbstständigkeit, solche Dinge, so.
63 (0) |
| ... | ... |

Tabelle 45: Beispiele Konstrukte und Definitionen Fall (I)

Auch hier werden die genannten Inhalte noch einmal in einer Wortwolke dargestellt, um abschließend einen Überblick über alle extrahierten Karten aus dem Bereich zu erhalten.



Abbildung 72: Inhaltskarten aus dem Bereich Konstrukte und Definitionen Fall (I)

Dem Bereich *Subjektive Hypothesen und Erklärungen* sind am drittmeisten Inhalte zugeordnet worden. Insgesamt unterscheiden sich die Inhalte in diesem Bereich danach, wovon die Werte der Jugendlichen aus Sicht des Erkenntnis-Objektes abhängig sind und wovon die Vermittlung von Werten abhängig ist beziehungsweise was die Vermittlung von Werten positiv oder negativ beeinflusst.

| Bereich: Subjektive Hypothesen und Erklärungen | |
|--|--|
| Inhalte | Beispiele |
| Atmosphäre | Das ist jetzt auch, auch mit Anführungszeichen, aber ja. Eigentlich schon eine Heimat zu schaffen. Und dieses Gefühl, eine Heimat zu haben, ja, ist für einen Schüler ganz, ganz, ganz wichtig. 46 (0) |
| Familie | Die haben keine Prob- nicht so viele Probleme mit dem Lernen, die haben nicht so viele Probleme zu Hause, all die Dinge, die mich davon abhalten, mich so als Mensch im klassischen, humanistischen Sinne zu entfalten, ne. 28 (0) |
| finanzielle Situation | Das sind alles Geschichten, manchmal auch einfach nur, äh ja, finanzielle Situation, Geld, ich kann mir kein Schülerticket leisten oder ich kann nicht- ich kann mir kein Buch kaufen für 10 Euro. 46 (0) |
| ... | ... |

Tabelle 46: Beispiele Hypothesen und Erklärungen Fall (I)

Da in der Tabelle nur drei Beispiele aufgenommen wurden, insgesamt aber 17 Inhaltskarten zu diesem Bereich zugeordnet wurden, finden sich in der nachstehenden Wortwolke alle 17 Inhaltskarten noch einmal wieder.



Abbildung 73: Inhaltskarten aus dem Bereich Hypothesen und Erklärungen Fall (I)

Drei Inhalte und damit am wenigsten konnten dem Bereich *Subjektive Diagnosen und Beispiele* zugeordnet werden. Auch hier wurden die aus der Literatur entwickelten Inhalte weiter ergänzt beziehungsweise konkretisiert. Da hier nur drei Inhalte expliziert wurden, finden sich auch in der nachstehenden Tabelle alle Inhalte wieder.

| Bereich: Subjektive Diagnosen und Beispiele | |
|---|--|
| Inhalte | Beispiele |
| Bildungsziel | Also Werte habe ich natürlich auch natürlich als Bildungsziel.
10 (0) |
| für das Berufsleben | Also wenn ich jetzt sage Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit sind Werte, die ich fördern möchte als Vorbereitung für den Berufsalltag und für das Berufsleben.
10 (0) |
| uns im Leben weiterbringen | Wobei natürlich auch gerade diese Werte, so ganz basale Dinge wie "Ich komme pünktlich zum Unterricht" einige auch nach einem Schuljahr nicht-einfach nicht auf die Kette kriegen.
10 (0) |

Tabelle 47: Inhalte aus dem Bereich Diagnosen und Beispiele Fall (I)

7.9.2 Kommunikative Validierung Fall (I)

Insgesamt wurden vom dem Erkenntnis-Objekt (I) 60 Inhaltskarten, inklusive der Ergänzungskarten, genutzt. Das Erkenntnis-Objekt hat auf der einen Seite Karten verworfen und auf der anderen Seite Karten ergänzt. Die folgenden Inhaltskarten hat das Erkenntnis-Objekt (I) ergänzt:

- Beziehungsebene
- Interesse für Schüler
- Unterrichtsorganisation

Die genannten ergänzten Inhaltskarten sind vom Erkenntnis-Objekt als übergreifende Inhaltskarten verwendet worden. Das bedeutet, dass mit diesen Karten bestimmte Bereiche abgegrenzt wurden.

Verworfen wurden vom Erkenntnis-Objekt unter anderem die folgenden Inhaltskarten:

- andere Sichtweisen
- der Geduldige
- der Strebsame
- der Super-Schwache
- hohe Fluktuation
- Konsum
- Macht
- Niveaustufen
- Ruf des Bildungsgangs verbessern

Es wird davon ausgegangen, dass die Inhalte, die im ersten Schritt aus den Interviews expliziert wurden, die Sichtweisen des Erkenntnis-Objektes wiedergeben, da nur einzelne Inhaltskarten verworfen wurden. Außerdem hat das Erkenntnis-Objekt noch einmal Zeit bekommen das Strukturbild zu lesen und Änderungen vorzunehmen. Das Erkenntnis-Objekt war abschließend mit seinem Strukturbild zufrieden und einverstanden.

7.9.3 Rekonstruktion der Subjektiven Theorie anhand der vier Relationsbereiche

Insgesamt wurden 409 Relationskarten vom Erkenntnis-Objekt verwendet. Auf die vier Relationsbereiche verteilt, ergibt sich die folgende Graphik.

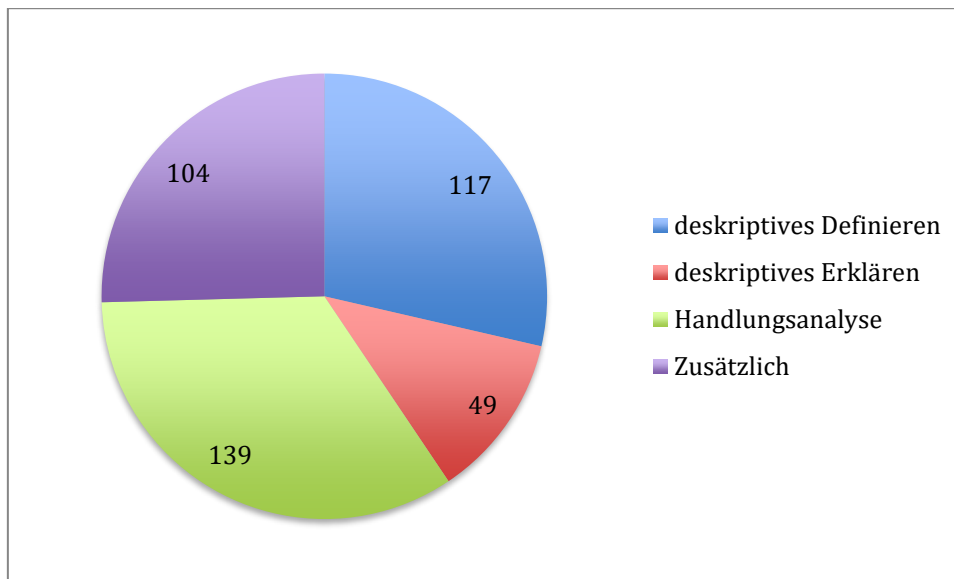


Abbildung 74: Verteilung der vier Relationsbereiche Fall (I)

Der Bereich *Handlungsanalyse* ist mit 34 % der größte Bereich. Die Relation *indem* kann diesem Bereich zugeordnet werden. *Deskriptives Definieren* ist mit 29 % der zweitgrößte Bereich. Der Bereich *Zusätzlich* mit den Relationen *abhängig von* und *wichtig beziehungsweise nicht wichtig, weil* macht 25 % aus. Der Bereich *deskriptives Erklären* ist der kleinste Bereich mit 12 %.

Am häufigsten wurden vom Erkenntnis-Objekt (I) die Relationen

- indem (139),
- abhängig von (98) sowie
- damit / um zu (56)

verwendet.

In diesem Fall hat das Erkenntnis-Objekt die Relationen

- je mehr desto mehr,
- je weniger desto weniger,
- je weniger desto mehr,
- sind nicht wichtig, weil

gar nicht benutzt.

7.9.4 Rekonstruktion der Subjektiven Theorie anhand der Binnenstruktur

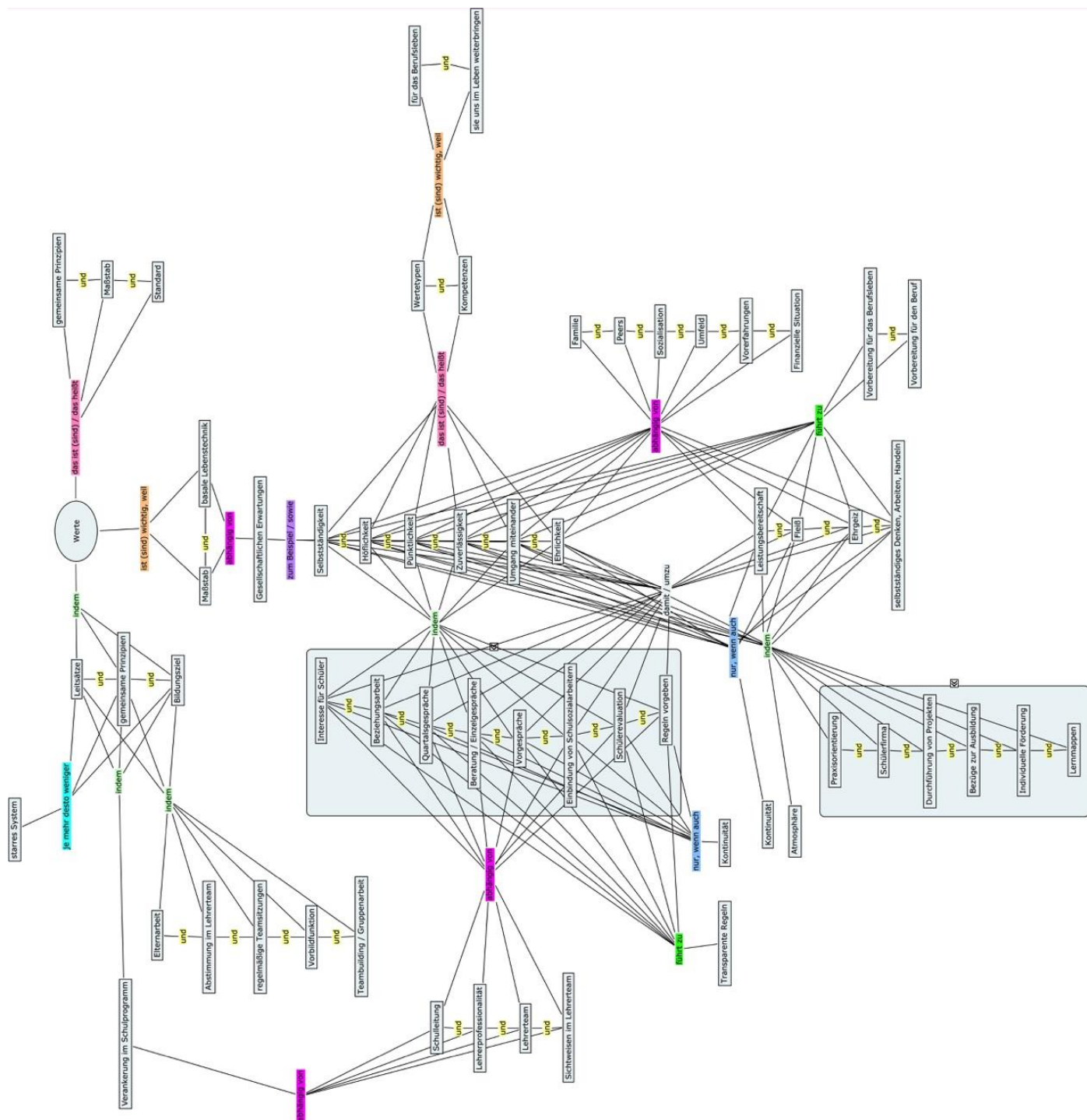


Abbildung 75: Strukturbild Fall (I)

7.9.4.1 Subjektive Konstrukte und Definitionen

Das Erkenntnis-Objekt (I) umschreibt Werte zunächst als

- gemeinsame Prinzipien,
- Maßstab und
- Standard.

Des Weiteren führt das Erkenntnis-Objekt in dem Strukturbild unter Werttypen die folgenden Inhalte auf:

- Selbstständigkeit
- Höflichkeit
- Pünktlichkeit
- Zuverlässigkeit
- Umgang miteinander
- Ehrlichkeit

Diese Inhalte werden gleichzeitig auch als Beispiele für *gesellschaftliche Erwartungen* verwendet.

7.9.4.2 Subjektive Diagnosen und Beispiele

Die Relation *ist (sind) wichtig, weil* wird im Strukturbild vom Erkenntnis-Objekt (I) an zwei Stellen verwendet. Erstens sind Werte wichtig, so das Erkenntnis-Objekt, weil Werte als Maßstab aufgefasst werden. In diesem Zusammenhang werden auch die *basalen Lebenstechniken* aufgeführt.

Zweitens sagt das Erkenntnis-Objekt aus, dass die genannten Wertetypen wichtig für das Berufsleben sind und uns im Leben weiterbringen.

7.9.4.3 Subjektive Hypothesen und Erklärungen

In diesem Bereich stehen die Einflussfaktoren im Fokus. Die Relation *abhängig von* kann in dem Strukturbild vom Erkenntnis-Objekt (I) in vier übergeordneten Bereichen ausgemacht werden. Diese hängen zum Teil stark voneinander ab.

Erstens sagt das Erkenntnis-Objekt aus, dass *Werte als Maßstab* und dass die *basalen Lebenstechniken* von den *gesellschaftlichen Erwartungen* abhängig sind.

Die Wertetypen, die gleichzeitig als Beispiele unter *gesellschaftliche Erwartungen* aufgeführt werden, sind nach dem Erkenntnis-Objekt abhängig von den folgenden Inhalten:

- Familie
- Peers
- Sozialisation
- Umfeld
- Vorerfahrungen
- Finanzielle Situation

Auch die unter Ziele genannten Inhalte, *Leistungsbereitschaft, Fleiß, Ehrgeiz und selbstständiges Denken, Arbeiten, Handeln* sind von den genannten Inhalten abhängig.

Die genannten Strategien auf der Beziehungsebene sowie die Verankerung im Schulprogramm sind, so das Erkenntnis-Objekt (I), abhängig von

- der Schulleitung
- der Lehrerprofessionalität
- dem Lehrerteam
- den Sichtweisen im Lehrerteam und
- dem Bildungsniveau

Zu diesem Bereich zählt neben der Relation *abhängig von* auch die Relation *führt zu*. Die Relation *führt zu* ist im Strukturbild an zwei Stellen zu finden. Erstens führen, so das Erkenntnis-Objekt (I), die Wertetypen und die Ziele zur *Vorbereitung auf das Berufsleben* sowie zur *Vorbereitung auf den Beruf*. Zweitens führen die Strategien auf der Beziehungsebene zu *transparenten Regeln*.

Diese Strategien sowie die Wertetypen und Ziele werden gleichzeitig mit der Relation *nur, wenn auch* und dem Inhalt *Kontinuität* eingegrenzt.

Schließlich verwendet das Erkenntnis-Objekt (I) noch die Relation *je mehr desto weniger* in der folgenden Weise:

„Je starrer das System desto weniger Leitsätze, gemeinsame Prinzipien und Bildungsziele.“ (Strukturbild I)

7.9.4.4 Subjektive Strategien und Ziele

Auf einige Strategien wurde oben bereits kurz eingegangen. Hier wird noch einmal Bezug auf die einzelne Verwendung genommen.

Erstens wurden auf der Beziehungsebene die folgenden Strategien ausgewiesen, die sich direkt auf die Wertetypen beziehen:

- Interesse für Schüler
- Beziehungsarbeit
- Quartalsgespräche
- Beratung / Einzelgespräche
- Vorgespräche
- Einbindung von Schulsozialarbeitern
- Schülerevaluation
- Regeln vorgeben

Diese Strategien haben *Leistungsbereitschaft, Fleiß, Ehrgeiz und selbstständiges Denken, Arbeiten, Handeln* zum Ziel, was durch die Relation *damit / um zu* zum Ausdruck gebracht wird.

Diese Ziele sowie die genannten Wertetypen, können des Weiteren durch die folgenden Strategien gefördert werden:

- Atmosphäre
- Praxisorientierung
- Schülerfirma
- Durchführung von Projekten
- Bezüge zur Ausbildung
- Individuelle Förderung
- Lernmappen

Diese Strategien, mit Ausnahme der Atmosphäre, werden unter dem Stichwort *Unterrichtsorganisation* vom Erkenntnis-Objekt (I) zusammengefasst.

Werte können außerdem durch *Leitsätze*, *gemeinsame Prinzipien* und *Bildungsziele* gefördert werden. Hieran schließt sich zum einen die Strategie an Werte im Schulprogramm zu verankern und zum anderen die Strategien

- Elternarbeit
- Abstimmung im Lehrerteam
- regelmäßige Teamsitzungen
- Vorbildfunktion und
- Teambuilding / Gruppenarbeit.

7.9.5 Kritische Stellungnahme und erste Einschätzung

Auch hier werden die Aussagen beziehungsweise die Strukturbilder noch einmal kritisch betrachtet. Grundlage hierfür stellen wieder die vorgestellten Bewertungskriterien dar.

Zunächst wird das Augenmerk auf die *Verbalisierbarkeit* und *Genauigkeit* gelegt. Das Erkenntnis-Objekt (I) kann Werte zunächst weiter eingrenzen. Bei der Präzisierung handelt es sich um eine eher funktionale Betrachtungsweise, da Werte als gemeinsame Prinzipien, Maßstab und Standard verstanden werden. Diese Funktionen werden vom Erkenntnis-Objekt nicht weiter konkretisiert. Darüber hinaus definiert das Erkenntnis-Objekt aber auch Wertetypen. Die genannten Beispiele für gesellschaftliche Erwartungen, werden hier als Wertetypen und Kompetenzen verstanden. Inwiefern diese Beispiele jedoch Typen ausmachen, ist und bleibt in diesem Strukturbild unklar und kann auch nicht nachvollzogen werden. Festzuhalten ist, dass das Erkenntnis-Objekt Werte und insbesondere gesellschaftliche Erwartungen präzisieren und eingrenzen kann. Teilweise ergeben sich jedoch auch Unschärfen.

Neben der Verbalisierbarkeit und Genauigkeit werden auch die *Herleitungsstringenz* und *Herleitungskorrektheit* anhand der Bereiche *deskriptives Erklären* und *Präskription* erläutert. Augenmerk liegt zunächst wieder auf der Relation *führt zu*. Diese wird in dem Strukturbild, wie oben aufgeführt, an zwei

Stellen verwendet. Erstens kann als Konklusion *Vorbereitung für das Berufsleben oder für den Beruf* hervorgehoben werden. Datum hierfür stellen die Beispiele der *gesellschaftlichen Erwartungen* dar. Diese Aussagen sind auch nachvollziehbar und können dadurch gestützt werden, dass die genannten Beispiele häufig auch als (Arbeits-)Tugenden oder Schlüsselkompetenzen bezeichnet werden. Die Konklusion, dass diese Beispiele zu *Leistungsbereitschaft, Fleiß, Ehrgeiz und selbstständigem Denken, Arbeiten und Handeln* führen, kann nur teilweise nachvollzogen werden. Vielmehr kann hier nicht nachvollziehbar geklärt werden, warum diese Konklusionen nicht als weitere Beispiele für gesellschaftliche Erwartungen aufgenommen wurden. Der Zusammenhang zwischen den Daten und den Konklusionen ist zwar ersichtlich, jedoch kann dieser nicht nachvollziehbar aufgezeigt werden. Auch die Aussage, dass die Förderstrategien auf der Beziehungsebene zu Transparenz führen, kann nicht unmittelbar nachvollzogen werden.

Dagegen ist die Eingrenzung oder Ausnahmebedingung für den Erfolg der Förderstrategien sehr gut nachvollziehbar. Entsprechend weist das Erkenntnis-Objekt Kontinuität eine besondere Bedeutung für die Förderung von Werten zu.

Schließlich wird die folgende Aussage betrachtet:

„Je starrer das System desto weniger Leitsätze, gemeinsame Prinzipien und Bildungsziel.“ (Strukturbild I)

Datum dieser Aussage ist das starre System. Konklusion stellen die Leitsätze, Prinzipien und Bildungsziele dar. Diese Aussage ist ebenfalls nicht unmittelbar nachvollziehbar. Insgesamt muss hier bezogen auf die Herleitungsstringenz und Herleitungskorrektheit ausgesagt werden, dass die Aussagen beziehungsweise Thesen nicht oder nur schwer nachvollziehbar sind.

Die genannten Förderstrategien könnten in diesem Strukturbild ebenfalls teilweise weiter *konkretisiert werden*. Das Erkenntnis-Objekt nennt zwar einige Strategien, führt diese aber nur an einer Stelle weiter aus, auch wenn dies an vielen Stellen wünschenswert wäre. Entsprechend konkretisiert das Erkenntnis-Objekt (I) beispielsweise die Strategien *Leitsätze, gemeinsame Prinzipien und Bildungsziele*, indem weitere Hinweise dazu gegeben werden, wie beispielsweise die Verankerung im Schulprogramm oder durch regelmäßige Teamsitzungen. Die Strategien auf der Beziehungsebene sind weitestgehend allgemein und unkonkret. Hier werden zwar gute Hinweise gegeben, konkrete Umsetzungshinweise bleiben jedoch aus. Auch die Strategien auf der Ebene der Unterrichtsorganisation hätten durchaus konkreter beschrieben werden können. So wird zwar die Durchführung von Projekten empfohlen, es wird aber nichts darüber ausgesagt, was für Projekte hilfreich wären.

Schließlich wird ein Augenmerk auf die Begründungen des Erkenntnis-Objektes gelegt. Entsprechend stehen hier die Einschätzungen des Erkenntnis-Objektes zum Thema Werte im Fokus. Das Erkenntnis-Objekt begründet die Einschätzungen zum Teil sehr ausführlich. Dies soll anhand eines Beispiels erläutert werden. Das

Erkenntnis-Objekt sagt aus, *Werte sind wichtig, weil sie Maßstab und basale Lebenstechnik darstellten*. Dies konkretisiert das Erkenntnis-Objekt weiter und erläutert hieran sowohl Beispiele als auch Förderstrategien. Die Begründung kann also durch das Gesamtbild erklärt werden.

7.10 Fall (J)

„sind wichtig“ (Erhebungsbogen Fall J)

7.10.1 Ergebnisse aus dem Interview

Aus dem Interviewtransskript wurden insgesamt 50 Inhaltskarten, davon 11 Ergänzungskarten, extrahiert. 19 Inhaltskarten konnten aus dem Interview zu dem Bereich *Konstrukte und Definitionen* expliziert werden. Der Bereich *Ziele und Strategien* ist der zweitgrößte Bereich. Hier wurden acht Inhalte aus dem Interview extrahiert. Fast genauso groß ist der Bereich *Hypothesen und Erklärungen*. Der kleinste Bereich ist schließlich *Diagnosen und Beispiele* mit fünf Inhaltskarten. Graphisch kann die Verteilung wie folgt ausgedrückt werden (siehe Abbildung).

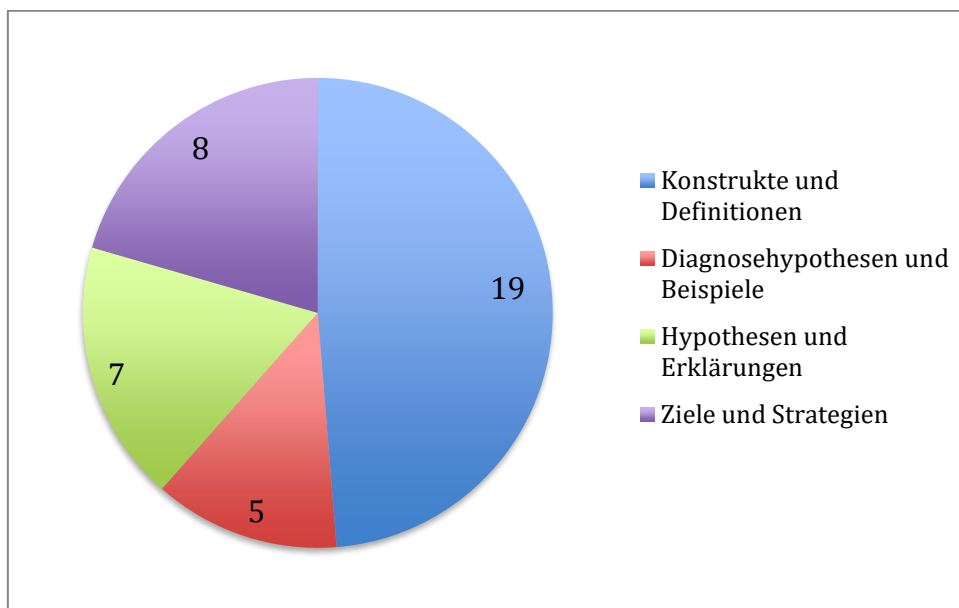


Abbildung 76: Verteilung Inhaltskarten Fall (J)

Dem Bereich *Subjektive Konstrukten und Definitionen* sind am meisten Inhalte zugeordnet worden. Wie in der Wortwolke zu erkennen ist, wurden auch für das Erkenntnis-Objekt (J) unterschiedliche Inhalte aus dem Bereich Definitionen abgeleitet. Zum Teil sind das, wie in der Tabelle zu sehen ist, Inhalte wie *Befolgung von Regeln*, die sich ähnlich auch bei den Einzelwerten wiederfinden lassen. Es sind aber auch übergreifende Begriffskonstruktionen aufgenommen worden, wie *Kompetenzen*, die einer weiteren Konkretisierung bedürfen. Zunächst werden wieder drei Beispiele aufgeführt. Die vollständige Auflistung findet sich im Anhang wieder und kann bei Interesse dort nachgelesen werden.

| Bereich: Subjektive Konstrukte und Definitionen | |
|--|---|
| Inhalte | Beispiele |
| Befolgung von Regeln | Das ist für mich jetzt eben genau dieser Punkt der Personalkompetenz. Bin ich in der Lage, es gibt gewisse Settings, gewisse Rahmenbedingungen und bin ich in der Lage, mich an diese Rahmenbedingungen zu halten? Also will ich das auch? Das ist ja eine Willensentscheidung.

38 (0) |
| Empathie | Das ist so eine ansteigende Linie, wo dann vielleicht so niederschwellig auch Wert... Wie gehe ich mit anderen um? Da wird es halt schon spannender. Also wie wichtig sind mir andere? Habe ich Empathie? Kann ich in andere ein bisschen rein fühlen auch oder bin ich nur auf mich fixiert?

68 (0) |
| Grenzen respektieren | Grenzen zu respektieren oder Grenzen so zu setzen, dass ich nicht anderen schade und quasi dann Dilemma-Situationen quasi dadurch natürlich auch ins berufliche mit reinbringen, wo natürlich die Werte dann natürlich ganz direkt mitschwingen.

16 (0) |
| ... | ... |

Tabelle 48: Beispiele Konstrukte und Definitionen Fall (J)

Auch hier werden die genannten Inhalte noch einmal in einer Wortwolke dargestellt, um abschließend einen Überblick über alle extrahierten Karten aus dem Bereich zu erhalten.



Abbildung 77: Inhaltskarten aus dem Bereich Konstrukte und Definitionen Fall (J)

Der Bereich *Subjektive Ziele und Strategien* ist mit acht Inhaltskarten gemeinsam mit dem Bereich *Subjektive Hypothesen und Erklärungen* der zweitgrößte Bereich. Die Strategien sind zum Teil unkonkret. Zum Beispiel wird individuelle Förderung als Strategie aufgeführt. Hierbei handelt es sich um ein Konstrukt, was selbst einer weiteren Konkretisierung bedarf. In der nachstehenden Tabelle werden zunächst wieder drei Beispiele aufgeführt. Die vollständige Liste befindet sich im Anhang und kann dort bei Interesse nachgelesen werden.

| Bereich: Subjektive Ziele und Strategien | |
|--|---|
| Inhalte | Beispiele |
| Training im Differenzierungsbereich | Training im Differenzierungsbereich, was wir dann hier bei uns auch eingeführt haben mit zwei Stunden im Teamteaching-Bereich, wo man dann auch immer schauen muss, ob man die Lehrer zur Verfügung bekommt.
6 (0) |
| Dilemmasituationen | Das natürlich da Dilemmasituationen und sowas da hervorgerufen werden.
14 (0) |

| | |
|--------|--------------------------------------|
| Videos | Video ist ein guter Kanal
106 (0) |
| ... | ... |

Tabelle 49: Beispiele Ziele und Strategien Fall (J)

Auch werden noch einmal alle Inhalte in einer Wortwolke zusammengefasst aufgelistet.



Abbildung 78: Inhalte aus dem Bereich Ziele und Strategien Fall (J)

Zu dem Bereich *Subjektive Hypothesen und Erklärungen* sind ebenso wie zu dem Bereich zuvor sieben Inhalte expliziert worden. Insgesamt unterscheiden sich die Inhalte in diesem Bereich danach, wovon die Werte der Jugendlichen aus Sicht des Erkenntnis-Objektes abhängig sind und wovon die Vermittlung von Werten abhängig ist beziehungsweise was die Vermittlung von Werten positiv oder negativ beeinflusst.

| Bereich: Subjektive Hypothesen und Erklärungen | |
|--|--|
| Inhalte | Beispiele |
| Bildungsniveau | Das ich bei den Fachschülern über so ein Thema eigentlich gar nicht mehr diskutiere. Also da wäre ich auch noch nicht auf die Idee gekommen, da jetzt zu sagen: Also, ich würde jetzt mal gerne mit euch diskutieren welche Werte ihr habt oder... Kompetenzen gestreift, aber selbst da ist Personal- und Sozialkompetenz, das ist mir...
88 (0) |

| | |
|--------------|--|
| Familie | Jeder hat auch eine ganz individuelle Prägung, was er da mitbekommen hat von zu Hause und ich will seine Werthaltung, will ich persönlich gar nicht thematisieren oder mit ihm diskutieren im beruflichen Kontext, weil ich sage, das ist für mich eine persönliche Haltung-
10 (0) |
| Lernumgebung | Auch das Klassenklima ist immer ganz wichtig.
108 (0) |
| ... | ... |

Tabelle 50: Beispiele Hypothesen und Erklärungen Fall (J)

Da in der Tabelle nur drei Beispiele aufgenommen wurden, finden sich in der nachstehenden Wortwolke alle Inhaltskarten noch einmal wieder.



Abbildung 79: Inhaltskarten aus dem Bereich Hypothesen Erklärungen Fall (J)

Fünf Inhalte konnten dem Bereich *Subjektive Diagnosen und Beispiele* zugeordnet werden. Auch hier wurden die aus der Literatur entwickelten Inhalte weiter ergänzt beziehungsweise konkretisiert. Zunächst werden auch hier drei Beispiele dargestellt, bevor die anderen beiden Inhalte abschließend genannt werden.

| Bereich: Subjektive Diagnosen und Beispiele | |
|--|--|
| Inhalte | Beispiele |
| für das Berufsleben | Ok. Also Werteerziehung, ein ganz wichtiger Ansatz oder ein ganz wichtiger Aspekt der Berufsausbildung oder des Ankommens in dem Beruf in der Hinsicht, dass man sich entsprechend an Hand von (bestimmter?) Situationen seiner eigenen Wertvorstellungen klar wird, damit auseinandersetzt, wieder auch reflektiert was man tut, warum man es tut oder warum man es auch nicht tut und entsprechend mit dem Ziel, eine eigene Meinung dazu zu finden (..) zu diesem Verhalten. Also eine Begründung.

148 (0) |
| individuelle Bedeutung | Also dieses Wertefeld ist ein riesen Bereich, den ich quasi fokussieren möchte auf diese elementaren Entscheidungen wo ich sage ok, das ist jetzt ein höchst priorer Wert für mich.

32 (0) |
| Orientierung geben | Also das ist ein Punkt, wo ich teilweise die Schüler schon mehr in der Pflicht sehen wollte, zu sagen: komm, entscheide dich, was willst du? Was bist du bereit zu machen und was bist du es nicht? Und wieweit schaffst du das dann umzusetzen was du willst? Da sind wir wieder bei den Zielen.

38 (0) |
| ... | ... |

Tabelle 51: Beispiele Diagnosen und Beispiele Fall (J)

Die Inhaltskarten *Reflexionsfähigkeit* und *es einen Verlust von Werten gegeben hat* sind die Inhalte, die in den obenstehenden Beispielen nicht mit aufgeführt wurden. Diese können im Anhang nachgelesen werden.

7.10.2 Kommunikative Validierung Fall (J)

Insgesamt wurden vom dem Erkenntnis-Objekt (J) 49 Inhaltskarten, inklusive der Ergänzungskarten, genutzt. Das Erkenntnis-Objekt hat auf der einen Seite Karten verworfen und auf der anderen Seite Karten ergänzt. Die folgenden Inhaltskarten hat das Erkenntnis-Objekt (J) ergänzt:

- Ausbruch aus negativen Lernerfahrungen
- Basis / Sozialisation
- Beziehung
- funktionierende Gesellschaft
- Können
- Lehrerprofession
- Methoden
- Regelkreis
- Selbstbewusstsein

Die genannten ergänzten Inhaltskarten sind vom Erkenntnis-Objekt als übergreifende Inhaltskarten verwendet worden. Das bedeutet, dass mit diesen Karten bestimmte Bereiche abgegrenzt werden.

Verworfen wurden vom Erkenntnis-Objekt unter anderem die folgenden Inhaltskarten:

- Berufsgrundschüler
- Entscheidungsfindung
- es einen Verlust von Werten gegeben hat
- gesellschaftliche Werte
- Lernsituationen
- Schlüsselqualifikation
- Situationsabhängig
- Teamteaching
- Theologische Dimension
- Training im Differenzierungsbereich
- Vorerfahrung

Von diesem Erkenntnis-Objekt wurden vergleichsweise viele Änderungen vorgenommen. Trotz dieser Änderungen konnte das Erkenntnis-Objekt gut mit den Inhaltskarten arbeiten. Auch hier hatte das Erkenntnis-Objekt abschließend noch einmal ausreichend Zeit, das Strukturbild zu prüfen und zu verändern, sofern es nicht die eigenen Sichtweisen widerspiegelt hat.

7.10.3 Rekonstruktion der Subjektiven Theorie anhand der vier Relationsbereiche

Insgesamt wurden 72 Relationskarten vom Erkenntnis-Objekt verwendet. Auf die vier Relationsbereiche verteilt, ergibt sich die folgende Graphik.

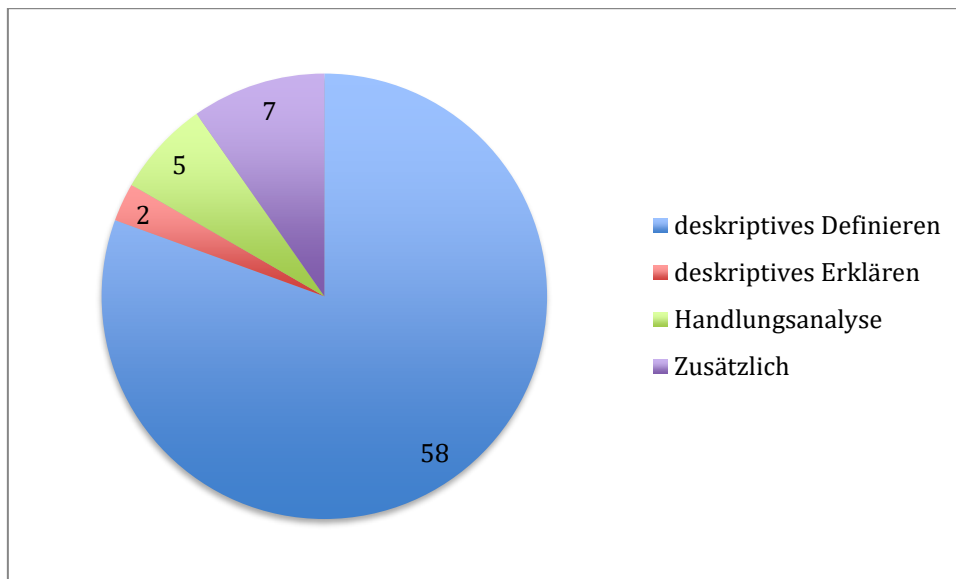


Abbildung 80: Verteilung der vier Relationsbereiche Fall (J)

Der Bereich *deskriptives Definieren* ist mit 81 % der größte Bereich. Der *zusätzliche Bereich* ist mit 10 % der zweitgrößte Bereich. *Handlungsanalyse* ist mit 7 % der drittgrößte Bereich. Der Bereich *deskriptives Erklären* ist der kleinste Bereich mit gerade 3 %.

Am häufigsten wurden vom Erkenntnis-Objekt (J) die Relationen

- damit / um zu (17)
- das ist (sind) / das heißt (16) sowie
- und (15)

verwendet.

In diesem Fall hat das Erkenntnis-Objekt die Relationen

- je mehr desto mehr
- je mehr desto weniger
- je weniger desto weniger
- je weniger desto mehr
- sind nicht wichtig, weil

gar nicht benutzt.

7.10.4 Rekonstruktion der Subjektiven Theorie anhand der Binnenstruktur

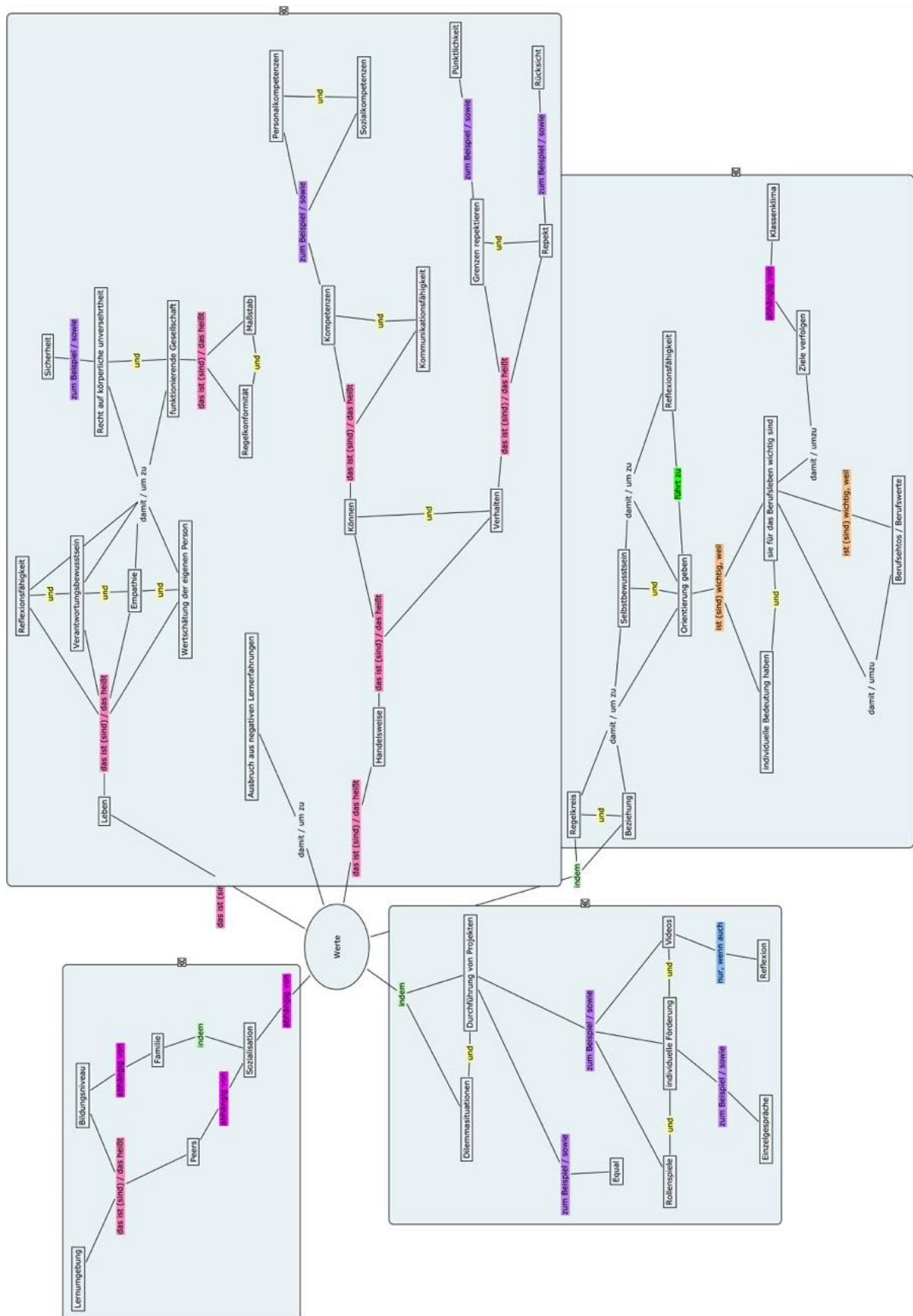


Abbildung 81: Strukturbild Fall (J)

7.10.4.1 Subjektive Konstrukt und Definition

Das Erkenntnis-Objekt (J) umschreibt Werte zunächst mit den Inhaltskarten *Leben* und *Handelsweisen*. Diese konkretisiert das Erkenntnis-Objekt wie folgt weiter.

Dem Inhalt *Leben* ordnet das Erkenntnis-Objekt die Inhaltskarten

- Reflexionsfähigkeit
- Verantwortungsbewusstsein
- Empathie und
- Wertschätzung der eigenen Person

zu.

Handelsweisen werden wiederum durch zwei Inhalte beschrieben und zwar erstens durch *Können* und zweitens durch *Verhalten*. *Können* definiert das Erkenntnis-Objekt als *Kompetenz*¹⁰⁹ und als *Kommunikationsfähigkeit*. *Verhalten* wird weiter konkretisiert durch die Inhaltskarten *Grenzen respektieren* und *Respekt*.

Die Relation *das ist (sind) / das heißt* wird außerdem verwendet, um die Inhaltskarte *Lernumgebung* näher zu beschreiben. Das Erkenntnis-Objekt sagt beispielsweise das *Peers* sowie das *Bildungsniveau* gewissermaßen als Beispiele für Lernumgebungen verstanden werden können.

Die Relation *zum Beispiel / sowie* verwendet das Erkenntnis-Objekt, um unterschiedliche Inhaltskarten näher zu beschreiben. Im Bereich der Definition nennt er unter *Kompetenzen* *Personalkompetenzen* und *Sozialkompetenzen* als Beispiele. Ein Beispiel für *Grenzen respektieren* ist für das Erkenntnis-Objekt *Pünktlichkeit*. Für *Respekt* nennt es exemplarisch *Rücksicht*.

Das Ziel *Recht auf körperliche Unversehrtheit* belegt das Erkenntnis-Objekt im Strukturbild mit dem Beispiel *Sicherheit*.

Und schließlich werden noch Beispiele für Förderstrategien aufgeführt. Unter der Förderstrategie *Projekte* sind zwei Bereiche auszumachen. Der eine Bereich umfasst das Beispiel *Equal* (vgl. BMAS 2006). Der andere Bereich umfasst die Beispiele *Rollenspiele*, *individuelle Förderung* und *Videos*. Individuelle Förderung sind beispielsweise *Einzelgespräche*.

7.10.4.2 Subjektive Diagnosen und Beispiele

Die Relation *ist (sind) wichtig, weil* wird im Strukturbild vom Erkenntnis-Objekt (J) im Bereich *Lehrerprofessionalität* verwendet, um die Bedeutung des Ziels *Orientierung geben* zu belegen.

¹⁰⁹ Vergleiche zum Kompetenzbegriff auch Sloane/ Dilger (2005).

Diese Orientierung ist wichtig, weil

- sie eine individuelle Bedeutung haben und
- weil sie für das Berufsleben wichtig sind.

Für das Berufsleben wiederum sind sie wichtig wegen des Berufsethos beziehungsweise der Berufswerte.

7.10.4.3 Subjektive Hypothesen und Erklärungen

In diesem Bereich stehen die Einflussfaktoren im Fokus. Die Relation *abhängig von* wird im Strukturbild vom Erkenntnis-Objekt (J) hauptsächlich im Bereich *Basis / Sozialisation* verwendet. Werte, so das Erkenntnis-Objekt, sind in erster Linie abhängig von der *Sozialisation*, die wiederum abhängig von den *Peers*¹¹⁰ ist und von der *Familie* beeinflusst wird. Das *Bildungsniveau*, so das Erkenntnis-Objekt, ist abhängig von der *Familie*.

Des Weiteren wird die Relation *abhängig von* verwendet, um darauf hinzuweisen, dass das Ziel *Ziele verfolgen* vom *Klassenklima* abhängt.

Zu diesem Bereich zählt neben der Relation *abhängig von* auch die Relation *führt zu*. Die Relation *führt zu* ist im Strukturbild an einer Stelle zu finden.

Das *Ziel-Orientierung geben* führt nach Aussagen des Erkenntnis-Objektes zu *Reflexionsfähigkeit*.

Das bereits aufgeführte Beispiel *Video* ist nur in dem Fall als Strategie einzusetzen, wenn auch eine Reflexion stattfindet. Hier nutzt der Proband die Relation *nur, wenn auch*.

7.10.4.4 Subjektive Strategien und Ziele

Auf einige Strategien wurde bereits kurz eingegangen. Hier wird noch einmal Bezug auf die einzelne Verwendung genommen. Die Relation ist in den drei Bereichen

- Basis / Sozialisation,
- Methoden und
- Lehrerverberuf

zu finden.

Im Bereich *Basis/ Sozialisation* verbindet das Erkenntnis-Objekt die Inhalte *Familie* und *Sozialisation* mit der Relation *indem*.

¹¹⁰ Peers wird vom Erkenntnis-Objekt als Kurzform des englischen Begriffs *peer group* verwendet. Hierunter wird Folgendes verstanden: „Gruppe von etwa gleichaltrigen Kindern oder Jugendlichen, die als primäre soziale Bezugsgruppe neben das Elternhaus tritt.“ (Duden Online)

Im Bereich *Methoden* werden die beiden Strategien *Dilemmasituationen* und *Durchführung von Projekten* aufgeführt. *Durchführung von Projekten* wurde bereits weiter erwähnt, da diese Strategie weiter konkretisiert worden ist.

Im Bereich *Lehrerprofession* verweist das Erkenntnis-Objekt auf zwei Inhalte, *Regelkreis* und *Beziehung*. Diese zielen, so hält das Erkenntnis-Objekt mit der Relation *damit / um zu* fest, auf *Selbstbewusstsein* und *Orientierung*, welche wiederum zur *Reflexionsfähigkeit* führen und diese gleichzeitig auch zum Ziel haben.

Im Berufsleben zählen Werte nach Ansicht des Erkenntnis-Objekts zu einem *Berufsethos beziehungsweise zu Berufswerten* und dienen dazu, dass *Ziele verfolgt werden*.

7.10.5 Kritische Stellungnahme und erste Einschätzung

In der kritischen Stellungnahme und ersten Einschätzung werden die zuvor vorgestellten Bewertungskriterien subjektiver Strukturen auf das Strukturbild angewendet.

Mit *Verbalisierung und Genauigkeit* wird zunächst das Augenmerk auf den Grad der Präzision gerichtet. In dem Strukturbild ist zu sehen, dass das Erkenntnis-Objekt Werte umschreiben kann. Dazu gliedert es Werte in zwei Stränge, welche weiter konkretisiert werden. Diese Konkretisierung ist auch notwendig, da die Stränge *das Leben* und *Handelsweisen* zwar Werte weiter konkretisieren, aber beide wiederum sehr abstrakt und komplex erscheinen. Unter *Leben* fasst das Erkenntnis-Objekt vier Aspekte zusammen, die auf den ersten Blick sehr unterschiedlich erscheinen. So werden *Fähigkeiten*, aber auch *Zuschreibung* unter das Leben zusammengefasst. Der zweite Strang *Handelsweisen* ist differenziert in *Können* und *Verhalten*. Diese beiden Aspekte werden weiter präzisiert. Unter *Können* werden Kompetenzen und die Kommunikationsfähigkeit zusammengefasst. Warum hier auf der einen Seite Kompetenzen im Allgemeinen und eine spezifische Fähigkeit darunter gefasst wurden, wird aus dem Strukturbild nicht ersichtlich. Für *Verhalten* scheint Respekt im Allgemeinen und das Respektieren von Grenzen von besonderer Bedeutung zu sein. Mit Blick auf das Bewertungskriterium kann hier festgehalten werden, dass das Erkenntnis-Objekt in der Lage ist, das Konstrukt Werte weiter zu konkretisieren. Es sind jedoch zum Teil auch Schwächen in der Abgrenzungsschärfe und Zuordnung auszumachen. So ist nicht klar, weshalb die Reflexionsfähigkeit unter dem Aspekt *Leben* genannt wird, aber nicht unter *Können* subsummiert wird. Entsprechend kann die Präzisierung nicht als abgeschlossen verstanden werden, sondern eher als richtungsgebend.

Mit dem Bewertungskriterium *Herleitungsstringenz und Herleitungskorrektheit* wird die Argumentationsstruktur fokussiert. Dazu ist besonderes Augenmerk auf die Bereiche deskriptives Erklären und Präskription zu richten. Entsprechend werden hier einige Aussagen und Thesen exemplarisch aus dem Strukturbild

entnommen und genauer betrachtet. Beispielsweise sagt das Erkenntnis-Objekt Folgendes sinngemäß aus:

„Videos eignen sich zur Förderung von Werten nur dann, wenn eine Reflexion erfolgt.“ (Strukturbild J)

Die Ausnahmebedingung *nur wenn eine Reflexion erfolgt* grenzt somit die Aussage, *Videos eignen sich zur Förderung von Werten* ein. Dies erscheint auch als logisch und kann zunächst nachvollzogen werden. Das Argument dieser Aussage könnte lauten *Videos eignen sich zur Förderung von Werten*. Schlussfolgerung wäre dann *Videos führen zu mehr Werten*. Diese Schlussfolgerung wird durch die zuvor genannte Ausnahmebedingung eingegrenzt.

Ähnlich können auch weitere Aussagen und Thesen des Erkenntnis-Objektes (J) auf das Argumentationsschema von TOULMIN bezogen werden.

Zum Beispiel können folgende Aussage im Strukturbild ausfindig gemacht werden:

Orientierung geben führt zu *Reflexionsfähigkeit*. Überführt auf das Modell von TOULMIN stellt ersteres das Datum dar. Letzteres stellt die Schlussfolgerung dar. An diesem Beispiel lässt sich sehr gut die Schwierigkeit und Bedeutung der Schlussregel erläutern. Ungeachtet dessen, ob die Aussage nun nachvollziehbar oder als richtig oder falsch gekennzeichnet werden kann, kommt die Frage auf, wie das Erkenntnis-Objekt zu dieser Aussage kommt. Die Schlussregel stellt die Begründung dieser Aussage dar. Diese Schlussregel ist jedoch nicht expliziert, weshalb hier nur vermutet werden kann, wie das Erkenntnis-Objekt zu dieser Aussage kommt oder wie er diese Aussage womöglich begründen würde. Dazu ist die Betrachtung auf das Gesamtbild hilfreich. Augenmerk muss zunächst auf das Datum *Orientierung geben* gerichtet werden. Mit Blick auf das Strukturbild haben Werte das Ziel, Orientierung zu geben. Um Orientierung geben zu können, müssen Werte etwas innehaben, was als *Kompass* oder *Ausrichtungsgrundlage* verstanden werden kann. Nur, wenn eine solche Ausrichtungsgrundlage vorhanden ist, also wenn ich orientiert bin, weiß ich, woran ich mein Handeln prüfen kann. Eben dieses Prüfen kann als Reflektieren verstanden werden. Überführen wir diesen Gedanken auf die oben genannte Aussage, kann diese wie folgt begründet werden. Orientierung führt zu Reflexionsfähigkeit, weil die Schüler damit eine Ausrichtungsgrundlage haben, an der sie ihr eigenes Handeln überprüfen respektive reflektieren können.

Bezogen auf das Bewertungskriterium kann festgehalten werden, dass die Aussagen nur schwer nachvollziehbar sind, da die Schlussregeln oder Begründungen nur implizit oder gar nicht erfolgen.

Im nächsten Schritt soll eine Aussage über die *Konkretheit* der Aussagen, insbesondere der Förderstrategien getroffen werden. Auch in diesem Strukturbild werden einige Förderstrategien genannt und auch zum Teil konkretisiert. Zum Beispiel nennt das Erkenntnis-Objekt als Strategie die Durchführung von *Projekten*

und konkretisiert dies mit dem Beispiel Equal (vgl. BMAS 2006). Auch andere Strategien werden zum Teil weiter konkretisiert. Dies ist durchaus positiv hervorzuheben. Auf der anderen Seite werden aber auch Strategien genannt, die relativ abstrakt und unkonkret erscheinen. Zum Beispiel führt das Erkenntnis-Objekt einen *Regelkreis* und *Beziehung* als Förderstrategien an. Was genau unter Regelkreis¹¹¹ verstanden wird und wie eine Beziehung zu den Schülern aufgebaut werden kann, bleibt im Strukturbild jedoch unklar und kann ohne weitere Erklärung nicht nachvollzogen werden.

Im letzten Schritt soll eine Einschätzung über das Fundament der Aussagen getroffen werden. Daher werden in diesem Schritt die Einschätzungen des Erkenntnis-Objektes fokussiert. Das Erkenntnis-Objekt macht relativ wenige Einschätzungen. Die Einschätzungen werden vom Erkenntnis-Objekt nicht weiter begründet oder ausgeführt. Die Einschätzung, die vorgenommen wird, ist nicht direkt nachvollziehbar. Zudem ist die Richtung der Aussage nicht eindeutig. Das heißt, es nicht klar, ob das Erkenntnis-Objekt meint, *Werte sind wichtig, weil sie Orientierung geben* oder *Werte sind wichtig, weil sie eine individuelle Bedeutung haben*. Zum anderen wird die Aussage *wichtig für das Berufsleben* dadurch erklärt, dass Werte etwas mit Berufswerten beziehungsweise dem Berufsethos zu tun haben. Was dabei genau unter Berufswerten oder Berufsethos verstanden wird, führt das Erkenntnis-Objekt nicht weiter aus.

7.11 Fall (K)

„wichtiges Thema sowohl schulisch als auch in der Gesellschaft allgemein“
(Erhebungsbogen Fall K)

7.11.1 Ergebnisse aus dem Interview

Aus dem Interviewtransskript wurden insgesamt 58 Inhaltskarten, davon 22 Ergänzungskarten, extrahiert. 16 Inhaltskarten konnten aus dem Interview zu dem Bereich *Ziele und Strategien* zugeordnet werden. Der Bereich *Konstrukte und Definitionen* ist der zweitgrößte Bereich. Hier wurden zehn Inhalte aus dem Interview extrahiert. Nur sechs Inhalte konnten dem Bereich *Hypothesen und Erklärungen* direkt zugeordnet werden und nur vier Inhalte dem Bereich *Diagnosen und Beispiele*. Graphisch kann die Verteilung wie folgt ausgedrückt werden (siehe Abbildung).

¹¹¹ Der Begriff Regelkreis wird insbesondere in der kybernetischen Pädagogik verwendet. In der kybernetischen Pädagogik wird der Lernende „als dynamisches System betrachtet, wobei Lernvorgänge seine interne Struktur in Wechselwirkung mit der Umgebung verbessert“ (Weltner 1976, 255-257).

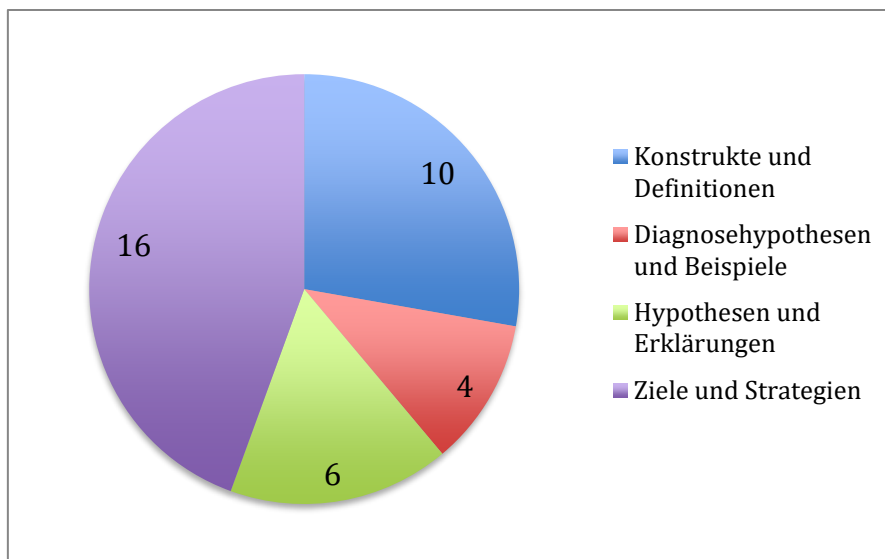


Abbildung 82: Verteilung der Inhaltskarten Fall (K)

Der Bereich *Subjektive Ziele und Strategien* ist mit 16 Inhaltskarten der größte Bereich und macht fast 50 % aller Inhalte aus. Die Strategien beziehen sich, wie zu sehen ist, in erster Linie auf Lehrkräfte und darauf, wie sie professioneller werden können. Strategien auf Unterrichtsebene werden von diesem Erkenntnis-Objekt weniger genannt. In der nachstehenden Tabelle werden zunächst wieder drei Beispiele aufgeführt. Die vollständige Liste befindet sich im Anhang und kann dort bei Interesse nachgelesen werden.

| Bereich: Subjektive Ziele und Strategien | |
|--|--|
| Inhalte | Beispiele |
| Mind-Map oder Brainstorming | Und dann sukzessive gucken, was können wir da eigentlich tun? Also erst mal aufschreiben, was machen wir schon? Also das ist ja immer so in einem Programm.
37 (0) |
| externe Hilfsangebote | Also das heißt einfach, wir machen da Einführungsveranstaltungen und zwar läuft das dann so, dass wir dann erst mal hier so in der Schule so diese normalen Regeln so machen und diese „Arbeit und Leben“ stellt Trainer zur Verfügung, die jetzt so mehr auf diese kommunikativen Ebene arbeiten, gruppendedynamische Prozesse in Gang setzen und diese Trainer kommen so im Abstand von 6 bis 8 Wochen das ganze Schuljahr immer noch in die Schule.
18 (0) |

| | |
|--|---|
| Kooperationen auf Schulleitungs- und Bildungsgangleitungsebene | Also ich finde auch, Kooperation findet auf Schulleiterebene statt, zum Beispiel auf Bildungsgangebene. Ich kenne jetzt zufällig einen oder zwei Bildungsgangleiter. Aber so richtig kenne ich die nicht.

37 (0) |
| ... | ... |

Tabelle 52: Beispiele Ziele und Strategien Fall (K)

Auch werden noch einmal alle Inhalte in einer Wortwolke zusammengefasst aufgelistet.



Abbildung 83: Inhaltskarten aus dem Bereich Ziele und Strategien Fall (K)

Dem Bereich *Subjektive Konstrukte und Definitionen* sind am zweitmeisten Inhalte zugeordnet worden. Wie in der untenstehenden Wortwolke zu erkennen ist, wurden auch für das Erkenntnis-Objekt (K) unterschiedliche Inhalte aus dem Bereich *Definitionen* abgeleitet. Zum Teil sind das, wie in der Tabelle zu sehen ist, Inhalte wie *Regelkonformität*, die sich ähnlich auch bei den Einzelwerten wiederfinden lassen. Es sind aber auch hier übergreifende Begriffskonstruktionen aufgenommen worden, wie *ethische Werte*, die einer weiteren Konkretisierung bedürfen. Zunächst werden wieder drei Beispiele aufgeführt. Die vollständige Auflistung befindet sich im Anhang.

| Bereich: Subjektive Konstrukte und Definitionen | |
|---|--|
| Inhalte | Beispiele |
| Befolgung von Regeln | Manchmal in Klassen gebe ich auch Werte vor also zum Beispiel hier unsere Rudolf Rempel. Wir haben so einen, Rempel Regeln heißen die, da ist dann der Umgang mit Handys und so was drin.
4 (0) |
| ethische Werte | Und da wäre ja auch wieder so eine ethische Komponente, eine Wertekomponente mit drin.
16 (0) |
| Fairness | Aber ich finde auch weil die ein prinzipielles Recht haben auf faire Behandlung egal ob ich jetzt dadurch, also ich als Lehrer, einen Gewinn durch habe oder nicht.
6 (0) |
| ... | ... |

Tabelle 53: Beispiele Konstrukte und Definitionen Fall (K)

Auch hier werden die genannten Inhalte noch einmal in einer Wortwolke dargestellt, um abschließend einen Überblick über alle extrahierten Karten aus dem Bereich zu erhalten.



Abbildung 84: Inhaltskarten aus Bereich Konstrukte und Definition Fall (K)

Dem Bereich *Subjektive Hypothesen und Erklärungen* wurden nur sechs Inhalte zugeordnet. Insgesamt unterscheiden sich die Inhalte in diesem Bereich danach, wovon die Werte der Jugendlichen aus Sicht des Erkenntnis-Objektes abhängig sind und wovon die Vermittlung von Werten abhängig ist beziehungsweise was die Vermittlung von Werten positiv oder negativ beeinflusst.

| Bereich: Subjektive Hypothesen und Erklärungen | |
|---|--|
| Inhalte | Beispiele |
| Atmosphäre | Das habe ich auch für meine Schüler nicht. (Aber dass ich so (h) also mir bewusst ist, Leute wollen in der Atmosphäre von Liebe und Anerkennung leben.
31 (0) |
| Gene | Und ja das sind vielleicht auch die Gene, die da die Rolle spielen.
27 (0) |
| gesundheitliche Faktoren | Manchmal auch gesundheitliche Faktoren.
31 (0) |
| ... | ... |

Tabelle 54: Beispiele Hypothesen und Erklärungen Fall (K)

Da in der Tabelle nur drei Beispiele aufgenommen wurden, werden die anderen Inhalte hier noch aufgeführt. Zusätzlich zu den genannten Inhalten wurden noch ‚Peers‘, ‚persönliche Dispositionen‘ und ‚Vorerfahrungen‘ genannt.

Vier Inhalte konnten dem Bereich *Subjektive Diagnosen und Beispiele* zugeordnet werden. Auch hier wurden die aus der Literatur entwickelten Inhalte weiter ergänzt. Hier werden alle vier Inhalte in der untenstehenden Tabelle aufgeführt.

| Bereich: Subjektive Diagnosen und Beispiele | |
|--|---|
| Inhalte | Beispiele |
| Eltern können Werte zum Teil nicht weitergeben | Also ich erlebe ja auch, dass unsere Schüler. Also manche Kollegen sagen, die haben überhaupt keine Erziehung mehr, und deshalb könnte man jetzt sagen, es ist ja eine gesellschaftliche Notwendigkeit, was jetzt in den Elternhäusern versäumt wird, müssen wir nachholen.
12 (0) |

| | |
|---|---|
| gesellschaftliche Bedeutung | Also ich erlebe ja auch, dass unsere Schüler. Also manche Kollegen sagen, die haben überhaupt keine Erziehung mehr, und deshalb könnte man jetzt sagen, es ist ja eine gesellschaftliche Notwendigkeit, was jetzt in den Elternhäusern versäumt wird, müssen wir nachholen.
12 (0) |
| in Zeit der Globalisierung eine große Rolle spielen | Aber ich finde, gerade im Zeitalter der Globalisierung spielt das natürlich auch eine ganze große Rolle.
14 (0) |
| uns im Leben weiterbringen | So und zweckmäßig aber ich weiß, ich kann gar nicht ohne Werte leben, deshalb gehe ich da auch relativ gelassen mit um und sage also erst mal kann ich mich auf einige Werte verständigen und so lange die sich als sinnvoll erweisen, bleibe ich erst mal dabei aber es ist durchaus auch spannend zu sehen, dass man bestimmte Sichtweisen auch mal verändern kann und dann auch Werte verändern kann.
2 (0) |

Tabelle 55: Inhaltskarten aus dem Bereich Diagnosehypothesen und Beispiele Fall (K)

7.11.2 Kommunikative Validierung Fall (K)

Insgesamt wurden vom dem Erkenntnis-Objekt (K) 48 Inhaltskarten, inklusive der Ergänzungskarten, genutzt. Das Erkenntnis-Objekt hat, wie bereits die anderen auch, auf der einen Seite Karten verworfen und auf der anderen Seite Karten ergänzt. Die folgenden elf Inhaltskarten hat das Erkenntnis-Objekt (K) ergänzt:

- für gute Bedingungen sorgen
- Gegenseitiges Verständnis
- Gerechtigkeit / Chancengleichheit
- Grundgesetz
- Konsensbildung
- Machtgefüge
- Menschenrechtskonventionen
- Normen und Vereinbarungen
- Toleranz
- Verständnis
- Vorbilder

Verworfen wurden vom Erkenntnis-Objekt unter anderem die folgenden Inhaltskarten:

- Anpassen an Gruppen
- Arbeiten und Leben
- einheitliches Wertekonzept
- Eltern frühzeitig benachrichtigen
- Elternabende
- externe Hilfsangebote
- Fairness
- gemeinsame Vereinbarungen
- gute Atmosphäre
- Kommunikationstrainer
- Kooperation auf Bildungsebene
- Lernstudios einrichten
- Mindmap zum Thema
- positive Atmosphäre schaffen (für gute Bedingungen sorgen)
- Rahmenbedingungen
- Regelkonformität
- Vorgabe von Werten
- vorheriger Bildungsweg

Dieses Erkenntnis-Objekt hat relativ viele Inhaltskarten ergänzt und/ oder verworfen. Gleichzeitig konnte auch dieses Erkenntnis-Objekt souverän mit den vorhandenen Inhaltskarten arbeiten. Abschließend hatte das Erkenntnis-Objekt noch einmal ausreichend Zeit das Strukturbild anzupassen, damit es die eigenen Sichtweisen widerspiegelt. Das Erkenntnis-Objekt war abschließend mit seinem Strukturbild zufrieden.

7.11.3 Rekonstruktion der Subjektiven Theorie anhand der vier Relationsbereiche

Insgesamt wurden 105 Relationskarten vom Erkenntnis-Objekt verwendet. Auf die vier Relationsbereiche verteilt, ergibt sich die folgende Graphik.

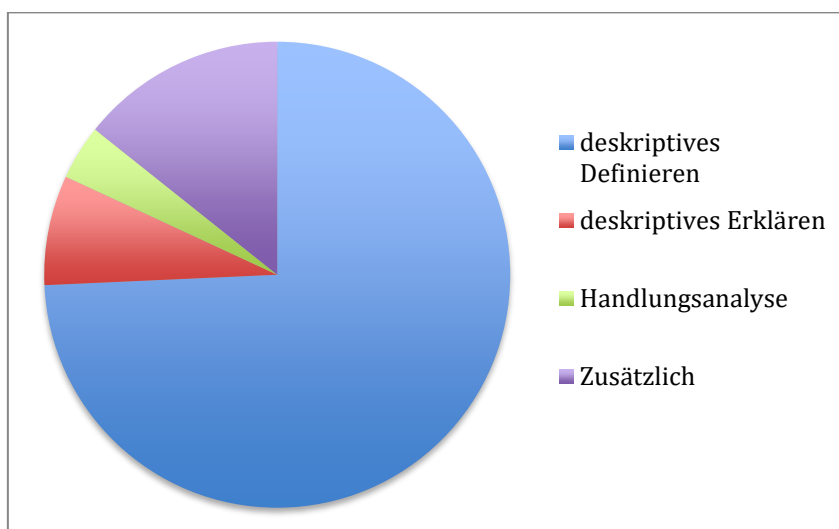


Abbildung 85: Verteilung der vier Relationsbereiche Fall (K)

Der Bereich *deskriptives Definieren* ist mit 74 % der größte Bereich. Der zusätzliche Bereich ist mit 14 % der zweitgrößte Bereich. Der Bereich *deskriptives Erklären* ist der drittgrößte Bereich mit 8 %. *Handlungsanalyse* mit der Relation *indem* ist der kleinste Bereich mit 4 %.

Am häufigsten wurden vom Erkenntnis-Objekt (K) die Relationen

- zum Beispiel / sowie (40)
- und (33) sowie
- abhängig von (11)

verwendet.

In diesem Fall hat das Erkenntnis-Objekt die Relationen

- damit / um zu
- nur, wenn auch
- je mehr desto mehr
- je mehr desto weniger
- je weniger desto weniger
- je weniger desto mehr
- sind nicht wichtig, weil

gar nicht benutzt.

Abbildung 86: Strukturbild Fall (K)



7.11.4.1 Subjektive Konstrukte und Definitionen

Das Erkenntnis-Objekt (K) umschreibt Werte zunächst als *Normen und Vereinbarungen*.

Um diese weiter zu konkretisieren, führt das Erkenntnis-Objekt einige Beispiele auf. *Normen und Vereinbarungen*, so das Erkenntnis-Objekt (K), sind zum Beispiel

- Rempel-Regeln
- religiöse Komponente
- ethische Komponente

Die religiöse und ethische Komponente wird weiter wie folgt erklärt. Zur religiösen Komponente werden als Beispiel die *zehn Gebote* aufgeführt. Zur ethischen Komponente werden die *Menschenrechtskonventionen*, das *Grundgesetz* und die *Menschenrechte* zugeordnet.

Schließlich macht das Erkenntnis-Objekt darauf aufmerksam, dass es in seinen Augen keine einheitliche Wertehierarchie gibt.

Die Relation *zum Beispiel* / *sowie* wird in zwei weiteren Kontexten verwendet. Zum einen werden mit der Relation Beispiele für die Bedeutsamkeit von Werten zum Ausdruck gebracht. Hierunter werden die folgenden Inhalte aufgelistet:

- Gerechtigkeit / Chancengleichheit
- Toleranz
- Gegenseitiges Verständnis

Im Kontext Förderstrategien werden des Weiteren einige Beispiele aufgeführt.

- Elternarbeit
- Einzelgespräche
- Durchführung von Projekten
- Rempel-Regeln
- auf Konsequenzen hinweisen
- Transparenz in der Notengebung
- für gute Bedingungen sorgen
- Konsequenzen durchziehen
- Verständnis

Die Schulregeln umfassen zum Beispiel *Pünktlichkeit*, *Handynutzung*, *Umgangsformen* und *Respekt*.

7.11.4.2 Subjektive Diagnosen und Beispiele

Werte, so das Erkenntnis-Objekt (K) sind wichtig, weil

- sie das Zusammenleben erleichtern
- eine gesellschaftliche Bedeutung haben
- sie in Zeiten der Globalisierung eine große Rolle spielen und
- Eltern Werte zum Teil nicht weitergeben.

7.11.4.3 Subjektive Hypothesen und Erklärungen

In diesem Bereich stehen die Einflussfaktoren im Fokus. Die Relation *abhängig von* wird in dem Strukturbild vom Erkenntnis-Objekt (K) wie folgt verwendet.

Werte sind, so das Erkenntnis-Objekt (K), zunächst abhängig von

- persönlichen Dispositionen
- Machtgefüge
- Vorbilder und
- Konsensbildung.

Persönliche Dispositionen werden vom Erkenntnis-Objekt weiter untergliedert, indem es sagt, dass diese wiederum abhängig sind von den folgenden Inhalten:

- Peers
- Vorerfahrung
- gesundheitliche Faktoren
- Gene
- Vertrauen
- Lehrerprofessionalität
- wertschätzender Umgang

Zu diesem Bereich zählt neben der Relation *abhängig von* auch die Relation *führt zu*. Die Relation *führt zu* ist im Strukturbild im Bereich der Definition wiederzufinden. Und zwar führen die *zehn Gebote* und die *Menschenrechtskonventionen* zu

- einem Recht auf körperliche und psychische Unversehrtheit
- Selbstverwirklichung
- gutes Miteinander und
- Gleichbehandlung.

7.11.4.4 Subjektive Strategien und Ziele

Im Kern sind im Strukturbild vom Erkenntnis-Objekt (K) vier Strategien abgebildet worden:

- wertschätzender Umgang unter Kollegen / Schülern
- Schulungen / Fortbildungen
- Werte im Schulprogramm aufnehmen
- gemeinsame Regeln erarbeiten

Diese vier Strategien sind dann mit den Beispielen (siehe unter Definition) weiter konkretisiert worden. Die Beispiele *Durchführung von Projekten, Einzelgespräche* und *Elternarbeit* sind vom Probanden allen vier Strategien zugeordnet worden.

Die anderen Beispiele beziehen sich im speziellen auf die Strategien *wertschätzender Umgang unter Kollegen / Schüler* beziehungsweise *gemeinsame Regeln erarbeiten*.

Die Relation *damit / um zu*, mit der Ziele zum Ausdruck gebracht werden können, ist nicht verwendet worden.

7.11.5 Kritische Stellungnahme und erste Einschätzung

Auch für den Fall (K) werden die Bewertungskriterien auf das Strukturbild bezogen.

Betrachten wir zunächst wiederum das Kriterium *Verbalisierung und Genauigkeit*, also den Grad der Präzisierung, legen wir den Fokus auf die Begriffsbestimmung. Das Erkenntnis-Objekt (K) umschreibt Werte relativ klar als Normen und Vereinbarungen und präzisiert diese mit Hilfe von Beispielen. So nennt es zum Beispiel die Schulregeln, die in der Schule bestehen. Es hält aber ebenso fest, dass eine religiöse und eine ethische Komponente existiert. Auch diese wird wiederum mit Beispielen konkretisiert. Die Verwendung von Beispielen lässt vermuten, dass unter den jeweiligen Konkretisierungen weitere Aspekte fallen, die dem Erkenntnis-Objekt entweder weniger wichtig gewesen oder zum Zeitpunkt der Strukturlegung nicht eingefallen sind. Es kann jedoch festgehalten werden, dass das Erkenntnis-Objekt in der Lage ist, das Konstrukt Werte relativ präzise zu beschreiben und einzugrenzen.

Herleitungsstringenz und Herleitungskorrektheit nehmen die Aussagen und Thesen des Strukturbildes in den Fokus. Dabei wird eine Aussage darüber getroffen, ob die Thesen nachvollziehbar und gegebenenfalls korrekt sind. Die Aussagen im Strukturbild lassen sich insbesondere in den Bereichen *deskriptives Erklären* und *Präskription* lokalisieren. Anhand der folgenden Beispiele werden die Herleitungsstringenz und Herleitungskorrektheit erörtert. Die *zehn Gebote* und die *Menschenrechtskonventionen* führen nach Ansicht des Erkenntnis-Objektes zu unterschiedlichen Schlussfolgerungen. Diese werden nun genauer betrachtet.

Erste Schlussfolgerung lautet „Recht auf körperliche und psychische Unversehrtheit“ (Strukturbild K). Dies kann unmittelbar nachvollzogen werden. Personen, die diese Werte innehaben oder annehmen, werden die zehn Gebote und auch die Menschenrechtskonvention anerkennen. Und da das Recht auf körperliche

und psychische Unversehrtheit als Bestandteile dieser betrachtet werden kann, ist auch die Schlussfolgerung nachvollziehbar.

Zweite Schlussfolgerung ist die Selbstverwirklichung. Auch diese Schlussfolgerung erscheint nachvollziehbar. Genauer müsste die Aussage jedoch heißen, dass die beiden Argumente Selbstverwirklichung ermöglichen, aber nicht zwingend auch dahinführen.

Auch die Schlussfolgerungen gutes Miteinander und Gleichbehandlung sind mit Blick auf die Menschenrechtskonventionen (UN 1948) und zehn Gebote unmittelbar nachvollziehbar.

Entsprechen kann für dieses Bewertungskriterium festgehalten werden, dass die Aussagen, die getroffen wurden, nachvollziehbar sind und als korrekt eingestuft werden können.

Als drittes Bewertungskriterium wird der Fokus auf die Konkretheit der Förderstrategien im Strukturbild gelegt. Das heißt, es wird insbesondere die Relation *indem* betrachtet und danach gefragt, wie konkret beziehungsweise unkonkret die Strategien sind. Das Erkenntnis-Objekt nennt zunächst vier Strategien, die zum Teil weiter konkretisiert werden. Beispielsweise führt das Erkenntnis-Objekt als Strategie an, *gemeinsame Regeln* zu erarbeiten. Diese Strategie wird weiter konkretisiert, indem weiter auf die *Schulregeln* verwiesen wird. Diese Schulregeln werden auch weiter bestimmt. Auch die Strategie *wertschätzender Umgang unter Kollegen / Schülern* wird weiter mit Beispielen konkretisiert. Es lässt sich festhalten, dass die Strategien vergleichsweise konkret sind. Gleichzeitig kann auch hier darauf hingewiesen werden, dass einzelne Aspekte einer weiteren Klärung bedürfen. Zum Beispiel müssten die *guten Bedingungen* zunächst benannt oder ausgearbeitet werden.

Viertens soll das Fundament der Einschätzungen eingeschätzt werden. Dazu wird der Fokus auf den Einschätzungen im Strukturbild liegen. Entsprechend werden die Inhalte besonders betrachtet, die mit der Relation *sind wichtig, weil* verwendet wurden. Die Einschätzungen, die das Erkenntnis-Objekt (K) vornimmt, sind intuitiv unmittelbar nachvollziehbar und werden zum Teil sogar noch weiter begründet. Die Begründungen sind jedoch nur zum Teil nachvollziehbar. Entsprechend sind sie für die Einschätzungen *das Zusammenleben erleichtern* und *gesellschaftliche Bedeutung* und zum Teil auch noch für *in Zeiten der Globalisierung* nachvollziehbar. Die Einschätzung *weil Eltern Werte nicht kennen* kann jedoch meines Erachtens nur bedingt und durch die Beispiele weiter begründet oder erläutert werden. Vielmehr ist hier anzunehmen oder bereits impliziert, dass Werte wichtig sind und dass sie, wenn sie nicht von den Eltern vermittelt werden können, von der Schule vermittelt werden sollten.

7.12 Fall (L)

KEIN STATEMENT

7.12.1 Ergebnisse aus dem Interview

Aus dem Interviewtransskript wurden insgesamt 84 Inhaltskarten, davon 46 Ergänzungskarten, extrahiert. 16 Inhaltskarten konnten aus dem Interview zu dem Bereich *Konstrukte und Definitionen* zugeordnet werden. Der Bereich *Ziele und Strategien* ist der zweitgrößte Bereich. Hier wurden 15 Inhalte aus dem Interview extrahiert. Nur vier Inhalte konnten dem Bereich *Diagnosen und Beispiele* direkt zugeordnet werden und nur drei Inhalte dem Bereich *Hypothesen und Erklärungen*. Graphisch kann die Verteilung wie folgt ausgedrückt werden (siehe Abbildung).

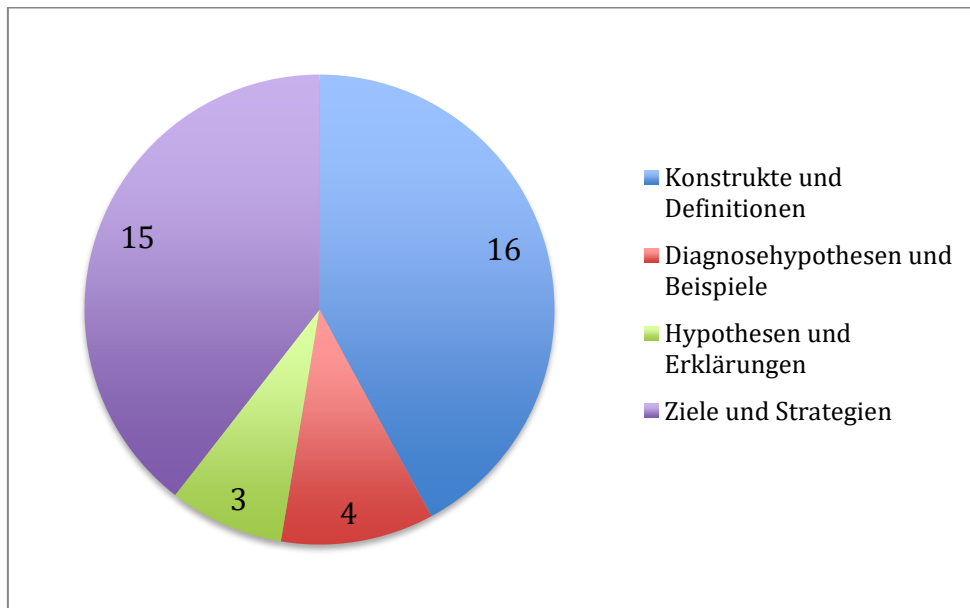


Abbildung 87: Verteilung der Inhaltskarten Fall (L)

Dem Bereich *Subjektive Konstrukte und Definitionen* sind am meisten Inhalte zugeordnet worden. Wie in der Wortwolke zu erkennen ist, wurden auch für das Erkenntnis-Objekt (L) unterschiedliche Inhalte aus dem Bereich *Definitionen* abgeleitet. Zum Teil sind das, wie in der Tabelle zu sehen ist, Inhalte wie *Regelkonformität*, die sich ähnlich auch bei den Einzelwerten wiederfinden lassen. Es sind aber auch hier übergreifende Begriffskonstruktionen aufgenommen worden, wie *Sekundärtugenden*, die einer weiteren Konkretisierung bedürfen. Zunächst werden wieder drei Beispiele aufgeführt. Die vollständige Auflistung befindet sich im Anhang.

| Bereich: Subjektive Konstrukte und Definitionen | |
|--|---|
| Inhalte | Beispiele |
| Anerkennung | Das vermittelt ja auch sozusagen einen Wert, der Höflichkeit, des Respekts, der Anerkennung.
71 (0) |
| Arbeit ist Wert | Ich bin eher der Auffassung, dass berufliche Bildung an sich ja schon eine Wert ist und es sehr, sehr viele Vorteile für junge Menschen bietet, wenn sie mit der Berufswelt, ob über Praktikum, über Inhalte, über eine Berufsausbildung, über Vorträge von Praktikern im Unterricht und so weiter.
28 (0) |
| Befolgung von Regeln | Also das ist so, dieses Respekt, Umgang miteinander, Höflichkeit, Regeln befolgen, das sind so Werte. Sagen wir mal jetzt Werte, die oder Wertschätzung auch. Wertschätzung, dass sie hier Schulbildung bekommen, umsonst.
17 (0) |
| ... | ... |

Tabelle 56: Beispiele Konstrukte und Definitionen Fall (L)

Auch hier werden die genannten Inhalte noch einmal in einer Wortwolke dargestellt, um abschließend einen Überblick über alle extrahierten Karten aus dem Bereich zu erhalten.



Abbildung 88: Inhalte aus dem Bereich Konstrukte und Definitionen Fall (L)

Der Bereich *Subjektive Ziele und Strategien* ist mit 15 Inhaltskarten der zweitgrößte Bereich und macht zusammen mit dem Bereich *Konstrukte und Definitionen* mehr als 80 % aller Inhalte aus. Die Strategien beziehen sich, wie zu sehen ist, in erster Linie auf Lehrkräfte und darauf, wie sie professioneller werden können. Strategien auf Unterrichtsebene werden von diesem Erkenntnis-Objekt weniger genannt. In der nachstehenden Tabelle werden zunächst wieder drei Beispiele aufgeführt. Die vollständige Liste befindet sich im Anhang und kann dort bei Interesse nachgelesen werden.

| Bereich: Subjektive Ziele und Strategien | |
|---|---|
| Inhalte | Beispiele |
| Feedbackkultur | Und so ist das denke ich eine Aktivität, die wir oder wo ich ein hohes Maß an, wie soll ich das sagen, ja ein hohes Maß an Feedback vom Kollegium und ins Kollegium sehe, sowohl was das Mentorenkonzept als auch was das Austrittskonzept angeht und diese Feedbackkultur wollen wir jetzt sozusagen auch für den Hauptteil entwickeln.
132 (0) |
| Vorbildfunktion | Werte durch das praktische Tun, indem man als Lehrer Vorbild ist, und indem man auch solche Sachen wie soziale Verantwortung, Toleranz lebt, Beispiele gibt und das auch praktiziert.
30 (0) |
| Anreize schaffen / Belohnungen implementieren | Also wir haben hier an der Schule, zum Beispiel hat der Förderverein einen Preis ausgelobt für soziales Engagement.
30 (0) |
| ... | ... |

Tabelle 57: Beispiele Ziele und Strategien Fall (L)

Auch hier werden noch einmal alle Inhalte in einer Wortwolke zusammengefasst aufgelistet.



Abbildung 89: Inhaltskarten aus dem Bereich Ziele und Strategien

Vier Inhalte und damit am wenigsten konnten dem Bereich *Subjektive Diagnosen und Beispiele* zugeordnet werden. Auch hier wurden die aus der Literatur entwickelten Inhalte weiter ergänzt beziehungsweise konkretisiert. Hier werden alle vier Inhalte in der untenstehenden Tabelle aufgeführt.

| Bereich: Subjektive Diagnosen und Beispiele | |
|---|--|
| Inhalte | Beispiele |
| berufliche Bildung an sich ein Wert ist | <p>Ja also ich kenne jetzt die Argumente derjenigen nicht, die sagen Werte sollen, spielen hier keine Rolle am Berufskolleg. Ich bin eher der Auffassung, dass berufliche Bildung an sich ja schon eine Wert ist und es sehr, sehr viele Vorteile für junge Menschen bietet, wenn sie mit der Berufswelt, ob über Praktikum, über Inhalte, über eine Berufsausbildung, über Vorträge von Praktikern im Unterricht und so weiter.</p> <p>28 (0)</p> |

| | |
|-----------------------------|---|
| gesellschaftliche Bedeutung | <p>Wenn sie damit, mit dem realen Leben sage ich jetzt mal konfrontiert werden, dass das ein Wert für sich ist und deswegen denke ich, das spielt auf der einen Seite eine große Rolle und ich bin auch ein großer Verfechter derjenigen die sagen, sagen wir mal Politik oder Religion als Fächer, in denen Werte vermittelt werden, die überfachlich sind, _: I: mmh</p> <p>IP: die gesellschaftliche Bedeutung haben.
28 - 30 (0)</p> <p>Und da denke ich wir stehen mitten im Leben, wir stehen in der Gesellschaft mit der beruflichen Bildung und diese Gesellschaft braucht zivilgesellschaftlichen Engagement, braucht gesellschaftliche Verantwortung, braucht Toleranz und so weiter. Also müssen wir das auch mit vermitteln.</p> <p>34 (0)</p> |
| individuelle Bedeutung | <p>Über diese ... Verwurzelung, Verankerung, das ich über mein Gehalt, über das, was ich schaffe im Arbeitsprozess eine persönliche Befriedigung erlange und nicht sozusagen so eine Konsumhaltung an den Tag lege nach dem Motto: das muss mir die Gesellschaft einfach bieten.</p> <p>57 (0)</p> |
| Zusammenleben erleichtern | <p>Und meinetwegen auch Befolgung von Schulregeln damit es funktioniert.</p> <p>11 (0)</p> |

Tabelle 58: Inhaltskarten aus dem Bereich Diagnosen und Beispiele Fall (L)

Unter dem Bereich *Subjektive Hypothesen und Erklärungen* wurden nur drei Inhalte expliziert. Das erste Beispiel zur *Atmosphäre* ist gleichzeitig auch ein Beispiel für *Klima*. Diese beiden Inhalte wurden im weiteren Verlauf zusammengefasst.

| Bereich: Subjektive Hypothesen und Erklärungen | |
|--|---|
| Inhalte | Beispiele |
| Atmosphäre (auch Klima) | <p>Ich glaube so Atmosphäre ist ganz wichtig.</p> <p>87 (0)</p> |

| | |
|--------------------------------|--|
| Rahmenbedingungen sind wichtig | <p>Das versuchen wir aber. Aber es ist aber immer sehr schwierig, weil das möchte ich persönlich jetzt nicht sozusagen über die Lehrerschaft anleiten, sondern da wäre es mir natürlich viel, viel lieber, wenn die SV sehr aktiv wäre und das ist bei unseren Schulformen, wo die Schüler in der Regel nur zwei Jahre da sind und die erwachsenen Schüler in der Fachoberschule nur ein Jahr, ist das sehr schwierig.</p> <p>71 (0)</p> |
|--------------------------------|--|

Tabelle 59: Inhaltskarten aus dem Bereich Hypothesen und Erklärungen Fall (L)

7.12.2 Kommunikative Validierung Fall (L)

Insgesamt wurden von dem Erkenntnis-Objekt (L) 59 Inhaltskarten, inklusive der Ergänzungskarten, genutzt. Das Erkenntnis-Objekt hat, wie bereits die anderen auch, auf der einen Seite Karten verworfen und auf der anderen Seite Karten ergänzt. Die folgenden elf Inhaltskarten hat das Erkenntnis-Objekt (L) ergänzt:

- außerschulischen Bereich
- das Zusammenleben erleichtern
- eigene Werte
- Fach-, Sozial- und Personalkompetenz gelebt wird
- Familie
- i.S.v. Demokratie
- Inhaltsebene
- innere Stabilisierung
- innerhalb der Schule
- Schule und Arbeitswelt an einem Strang ziehen
- schulische Organisationsstruktur

Verworfen wurden vom Erkenntnis-Objekt unter anderem die folgenden Inhaltskarten:

- Anerkennung
- Anreize schaffen
- Atmosphäre
- Auftrag des Schulgesetzes
- Authentizität
- berufliche Bildung an sich
- Brainstorming
- Empathiefähigkeit
- Entwicklung eines Mentorenkonzepts
- fachliche Unsicherheiten
- Funktion in der Gesellschaft

- Gerechtigkeit
- gute Atmosphäre
- Klima
- kollegiale Hospitation
- Konformität
- Lehrerprofessionalität
- Mentoring-Konzept für Lehrkräfte
- Mindmap
- Preis für sozial Engagement
- Professionalität von Lehrern fördern
- sie das Zusammenleben erleichtern
- sie den Umgang mit einander regeln
- Spaß am Unterricht
- Teamteaching
- Umgang miteinander
- Ungerechtigkeit
- Unsicherheiten von Lehrkräften vermeiden
- Verweildauer
- Vorbildfunktion
- Zeit

Auch hier wurden wieder relativ viele Inhalte ergänzt und verworfen. Das Erkenntnis-Objekt konnte jedoch sehr gut mit den explizierten Inhaltskarten arbeiten. Abschließende hatte das Erkenntnis-Objekt noch einmal ausreichend Zeit, das Strukturbild zu prüfen und zu verändern. Das Erkenntnis-Objekt war letztendlich mit dem Ergebnis zufrieden.

7.12.3 Rekonstruktion der Subjektiven Theorie anhand der vier Relationsbereiche

Insgesamt wurden 81 Relationskarten vom Erkenntnis-Objekt (L) verwendet. Auf die vier Relationsbereiche verteilt, ergibt sich die folgende Graphik.

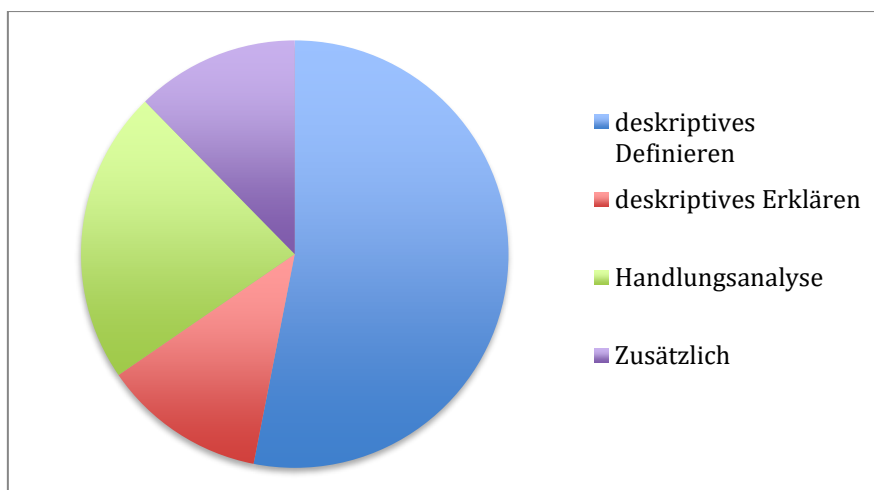


Abbildung 90: Verteilung der vier Relationsbereiche Fall (L)

Der Bereich *deskriptives Definieren* ist mit 53 % der größte Bereich. *Handlungsanalyse* mit der Relation *indem* ist der zweitgrößte Bereich mit 22 %. Der *zusätzliche Bereich* und der Bereich *deskriptives Erklären* ist mit jeweils 12 % an dritter Stelle.

Am häufigsten wurden vom Erkenntnis-Objekt (L) die Relationen

- und (25)
- indem (18) sowie
- zum Beispiel / sowie und führt zu (10)

verwendet.

In diesem Fall hat das Erkenntnis-Objekt die Relationen

- nur, wenn auch
- je mehr desto mehr
- je mehr desto weniger
- je weniger desto weniger
- je weniger desto mehr
- sind nicht wichtig, weil

gar nicht benutzt.

Abbildung 91: Strukturbild Fall (L)



7.12.4.1 Subjektive Konstrukte und Definitionen

In diesem Bereich geht es um die Definition des Wertekonstrukts aus Sicht des Befragten. Zunächst einmal können drei Bereiche ausgemacht werden, mit denen das Erkenntnis-Objekt (L) Werte umschreibt. Der erste Bereich umfasst den Inhalt *gesellschaftliche Verantwortung*. Der zweite Bereich schließt die Inhalte *soziales Engagement*, *Arbeit als Wert* und *Bildung* mit ein. Der dritte Bereich wird als *Sekundärtugenden* bezeichnet. Diese Sekundärtugenden werden vom Erkenntnis-Objekt weiter konkretisiert. Entsprechend wird ausgesagt, dass Sekundärtugenden mit den Inhalten

- Verantwortungsbewusstsein
- Toleranz
- Umgangsformen
- Teamfähigkeit
- Respekt und Regelkonformität

definiert werden können.

Zum Teil werden diese noch mit Beispielen konkretisiert. Als Beispiel für Verantwortungsbewusstsein wird die *soziale Verantwortung* genannt. *Kommunikationsfähigkeit* wird als Beispiel für Umgangsformen, *Kooperationsfähigkeit* als Beispiel für *Teamfähigkeit* und *Höflichkeit* als Beispiel für *Respekt* aufgeführt.

Die Relation *zum Beispiel* / *sowie* wird vom Erkenntnis-Objekt (L) außerdem dazu verwendet, Förderstrategien zu konkretisieren. Die Beispiele Powerbike und Dilemmasituationen konkretisieren *Lernaufgaben* / *Lernsituationen zum Thema*. *Lehrer stärken* wird als Beispiel für *Schulungen für Lehrkräfte* aufgeführt. Als gemeinsames Regelwerk wird beispielsweise auf die Schulregeln verwiesen. Und schließlich werden unter dem Inhalt *Werte vorleben* die Beispiele *Personal-Entwicklungs-AG* und darunter *Ausstiegsinterview mit Lehrkräften* genannt.

7.12.4.2 Subjektive Diagnosen und Beispiele

Werte im Allgemeinen, so das Erkenntnis-Objekt (L), sind wichtig, weil *sie eine individuelle Bedeutung haben*.

Im Speziellen wird unter dem Teilaspekt *gesellschaftliche Verantwortung* gesagt, dass Werte wichtig sind, weil *sie das Zusammenleben erleichtern* und *eine gesellschaftliche Bedeutung haben*.

7.12.4.3 Subjektive Hypothesen und Erklärungen

Die Relation *abhängig von* wird in dem Strukturbild vom Erkenntnis-Objekt (L) in zwei Bereichen verwendet. Erstens werden Einflussfaktoren von Werten im Allgemeinen erläutert. Werte, so das Erkenntnis-Objekt, sind abhängig von

- der Familie
- den eigenen Werten
- dem außerschulischen Bereich und
- Kontinuität.

Innerhalb der Schule sind Werte abhängig von der *Nachhaltigkeit* und den *Rahmenbedingungen*.

Darüber hinaus wird die Relation benutzt, um die Förderstrategie *Feedbackkultur* einzugrenzen, in dem gesagt wird, dass diese vom *Vertrauensverhältnis* abhängig ist.

Zu diesem Bereich zählt neben der Relation *abhängig von* auch die Relation *führt zu*. Die Relation *führt zu* ist im Strukturbild im Bereich der Definition wiederzufinden. Und zwar führen die Werte *soziales Engagement, Arbeit und Bildung* und die *Menschenrechtskonventionen* zur

- Entwicklung einer eigenen Persönlichkeit
- Demokratie und
- innerer Stabilisierung.

7.12.4.4 Subjektive Strategien und Ziele

Die vom Erkenntnis-Objekt (L) genannten Strategien können in zwei übergeordneten Bereichen gegliedert werden. Das Erkenntnis-Objekt unterscheidet zwischen Strategien auf einer schulischen Organisationsstruktur und einer Inhaltsebene.

Zunächst wird sich dem Bereich *schulische Organisationsstruktur* genähert. Werte werden gefördert, indem das Werte Konzept geklärt wird. Dazu sollte eine Steuergruppe zum Thema eingerichtet werden und Gesprächsrunden zwischen den Bildungsgangleitungen stattfinden, so das Erkenntnis-Objekt. Ziel dieser Klärung sind

- Lernaufgaben / Lernsituationen zum Thema
- Durchführung von Projekten und
- Schulungen für Lehrkräfte.

Unter der inhaltlichen Ebene werden die folgenden Strategien aufgeführt:

- gemeinsames Regelwerk
- Bezüge zur Arbeitswelt herstellen
- Beratungsansatz für Schüler
- Werte vorleben
- Schüler als Individuum wahrnehmen
- Feedbackkultur
- Einzelgespräche mit Schülern

Zum Teil werden unter den einzelnen Strategien weitere Vorgehen aufgeführt. Beispielsweise wird unter Beratungsansatz für Schüler der *wertschätzende Umgang*

aufgeführt. Unter *Einzelgespräche mit Schülern* werden als Strategien *Regeln erklären* und *Transparenz für Schüler* subsummiert. Das *Regeln erklären* hat Regelkonformität zum Ziel, was mit der Relation *damit / um zu* an dieser Stelle zum Ausdruck gebracht wird.

7.12.5 Kritische Stellungnahme und erste Einschätzung

Nachdem das Strukturbild zuvor beschrieben wurde, wird in diesem Unterkapitel eine Einschätzung und kritische Stellungnahme vorgenommen. Orientierung dafür bieten die vorgestellten Bewertungskriterien Subjektiver Theorien.

Entsprechend wird zunächst der Fokus auf das Bewertungskriterium *Verbalisierbarkeit und Genauigkeit* gelegt. Hiermit ist der Grad der Präzision gemeint. Der Begriff *Werte* wird in dem Strukturbild, wie oben aufgezeigt wurde, in drei Bereiche unterteilt. Von diesen Bereichen wird nur ein Bereich weiter präzisiert. Entsprechend wird zwar die *gesellschaftliche Verantwortung* als ein Bereich expliziert, was aber genau darunter fällt, wird nicht geklärt. Auch eine Abgrenzung zu den anderen Bereichen wird nicht vorgenommen. In dem zweiten Bereich werden *soziales Engagement*, *Arbeit als Wert* und *Bildung* zusammengefasst. Warum diese Eingrenzung in einem Bereich zusammengefasst wird, bleibt unklar. Der Bereich *Sekundärtugenden* wird weiter konkretisiert. Hierunter werden Zuschreibungen und Fähigkeiten zusammengefasst, die zum Teil noch weiter mit Hilfe von Beispielen konkretisiert werden. Insgesamt kann festgehalten werden, dass *Werte* zwar zunächst weiter präzisiert werden können, eine genaue Abgrenzung an einigen Stellen jedoch ausbleibt. Entsprechend wäre an einigen Stellen eine tiefergehende Konkretisierung wünschenswert.

Mit *Herleitungsstringenz und Herleitungskorrektheit* wird der Fokus auf die Thesen und Aussagen gelegt. Entsprechend werden in erster Linie die Bereiche *deskriptives Erklären* und *Präskription* betrachtet. Auch hier werden exemplarisch Aussagen beziehungsweise Thesen des Erkenntnis-Objektes aus dem Strukturbild näher betrachtet und auf das Argumentationsschema von TOULMIN überführt. In dem Strukturbild wird beispielsweise folgende Aussage getroffen:

„Soziales Engagement, Arbeit als Wert und Bildung führen zu Persönlichkeit, Demokratie und inneren Stabilisierung.“ (Strukturbild L)

Die drei zuerst genannten Inhalte stellen, überführt auf das Modell von Toulmin, die Daten beziehungsweise Argumente dar. Die zuletzt genannten Inhalte können als Konklusion oder These bezeichnet werden. Die Schlussregel oder Begründung dieser Aussage ist mit Blick auf die Theorie und auf das Gesamtbild auch nachvollziehbar. So äußert das Erkenntnis-Objekt schon im ersten Interview, dass Arbeit beziehungsweise ein Beruf identitätsstiftend ist, dem Leben Sinn und gesellschaftliche Anerkennung verleiht. Auch der Beitrag von Bildung zur Persönlichkeit, Demokratie und inneren Stabilisierung ist unmittelbar

nachvollziehbar. Ausschließlich der Inhalt *soziales Engagement* kann nicht unmittelbar auf die Thesen zurückbezogen werden.

Als weiteres Beispiel für die Herleitungsstringenz kann folgende Aussage herangezogen werden:

„Werte haben eine individuelle Bedeutung und führen zu gesellschaftlicher Anerkennung.“ (Strukturbild L)

Datum dieser Aussage ist die Behauptung, Werte haben eine individuelle Bedeutung. Die Konklusion ist, dass Werte zu gesellschaftlicher Anerkennung führen. Mit Blick auf das Gesamtbild und das Verständnis des Erkenntnis-Objektes über Werte ist diese Aussage auch nachvollziehbar und stringent.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass Relationen aus den Bereichen *deskriptives Erklären* und *Präskription* eher wenig verwendet wurden. Wenn sie verwendet wurden, waren die Aussagen nachvollziehbar.

Mit dem Bewertungskriterium *Konkretheit* soll eine Aussage darüber getroffen werden, wie konkret beziehungsweise unkonkret die genannten Strategien zur Förderung von Werten sind. Das Erkenntnis-Objekt nennt Strategien auf zwei Ebenen. Zum einen auf einer inhaltlichen Ebene und zum anderen auf einer organisatorischen Ebene. Auf inhaltlicher Ebene werden einige Strategien genannt, welche auch unmittelbar nachvollziehbar sind und zum Teil auch durch konkrete Beispiele weiter spezifiziert werden. So wird beispielsweise als Strategie genannt *Werte vorleben* und als Beispiel dafür wird die Personalentwicklungs-AG der Schule aufgeführt. Hier wird das Erkenntnis-Objekt sehr konkret. Auch die Strategie auf der organisatorischen Ebene wird vom Erkenntnis-Objekt weiter konkretisiert, indem vorgeschlagen wird, eine Steuergruppe zum Thema einzuführen und Gesprächsrunden zum Thema in den Bildungsgangleitungen anzuregen. Hier wird das Erkenntnis-Objekt noch konkreter, indem Ziele dieser Steuergruppe und Gesprächsrunden benannt werden. Die genannten Förderstrategien sind somit, insbesondere im Vergleich zu den anderen Strukturbildern, als sehr konkret einzustufen.

Im vierten Schritt werden auch für das Strukturbild des Erkenntnis-Objektes (L) die Einschätzungen in den Fokus gesetzt. Hier werden die Begründungen und Erläuterungen genauer betrachtet. Entsprechend kann im Strukturbild folgende Einschätzung gefunden werden:

„Werte sind wichtig, weil sie eine individuelle Bedeutung haben.“ (Strukturbild L)

Warum Werte nun eine individuelle Bedeutung haben und wie sich diese konkret äußert, kann weder über die Definition noch über das Gesamtbild eindeutig nachvollzogen werden. Mit Blick auf das Gesamtbild ist eher danach zu fragen, ob das Erkenntnis-Objekt gemeint haben könnte *Werte sollten eine individuelle Bedeutung haben*, damit sie auch entsprechend wirksam werden. Oder aber, ob Werte immer eine individuelle Bedeutung haben und es dann auf die Werte

ankommt, die der Einzelne hat oder haben sollte. Eine weitere Einschätzung ist dagegen einfacher nachvollziehbar. Und zwar kann die Einschätzung, dass Werte eine *gesellschaftliche Bedeutung* haben und *das Zusammenleben erleichtern*, durchaus auf das Strukturbild bezogen und durch dieses auch erklärt werden.

7.13 Fall (M)

„die Vermittlung ist extrem wichtig und sollte immer und von jedem/r LehrerIn vorgelebt werden!“ (Erhebungsbogen Fall M)

7.13.1 Ergebnisse aus dem Interview

Aus dem Interviewtransskript wurden insgesamt 47 Inhaltskarten, davon 14 Ergänzungskarten, extrahiert. 13 Inhaltskarten konnten aus dem Interview zu dem Bereich *Konstrukte und Definitionen* expliziert werden. Der Bereich *Ziele und Strategien* ist der zweitgrößte Bereich. Hier wurden acht Inhalte aus dem Interview extrahiert. Genauso viele konnten dem Bereich *Hypothesen und Erklärungen* zugeordnet werden und nur vier Inhalte dem Bereich *Diagnosen und Beispiele*. Graphisch kann die Verteilung wie folgt ausgedrückt werden (siehe Abbildung).

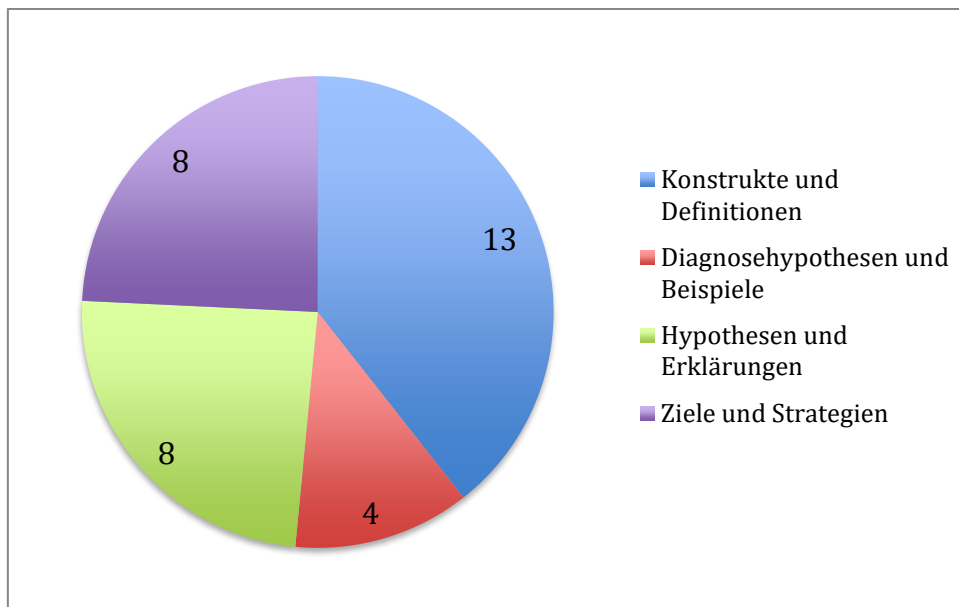


Abbildung 92: Verteilung der Inhaltskarten Fall (M)

Dem Bereich *Subjektive Konstrukte und Definitionen* sind am meisten Inhalte zugeordnet worden. Wie in der Wortwolke zu erkennen ist, wurden auch für das Erkenntnis-Objekt (M) unterschiedliche Inhalte aus dem Bereich *Definitionen* abgeleitet. Zum Teil sind das, wie in der Tabelle zu sehen ist, Inhalte wie *Akzeptanz*, die sich ähnlich auch bei den Einzelwerten wiederfinden lassen. Es sind aber auch hier übergreifende Begriffskonstruktionen aufgenommen worden, wie *gesellschaftliche Erwartungen*, die einer weiteren Konkretisierung bedürfen. Zunächst werden wieder drei Beispiele aufgeführt. Die vollständige Auflistung befindet sich im Anhang.

| Bereich: Subjektive Konstrukte und Definitionen | |
|---|--|
| Inhalte | Beispiele |
| Akzeptanz | Ja, Akzeptanz, Toleranz, das sind Werte.
6 (0) |
| Ehrlichkeit | Im Handeln selber natürlich auch Werte wie, man kann es auch Ehrlichkeit nennen, und dahinterstehen, was ich mache.
6 (0) |
| gemeinsame Prinzipien / gesellschaftliche Erwartungen | Möglichst leicht. Werte, von allen Menschen anerkannte Grundsätze.
12 (0) |
| ... | ... |

Tabelle 60: Beispiele Konstrukte und Definitionen Fall (M)

Auch hier werden die genannten Inhalte noch einmal in einer Wortwolke dargestellt, um abschließend einen Überblick über alle extrahierten Karten aus dem Bereich zu erhalten.



Abbildung 93: Inhaltskarten aus dem Bereich Konstrukte und Definitionen Fall (M)

Der Bereich *Subjektive Ziele und Strategien* ist mit acht Inhaltskarten der zweitgrößte Bereich. Die Strategien beziehen sich, wie zu sehen ist, in erster Linie auf Lehrkräfte und darauf, wie sie professioneller werden können. Strategien auf Unterrichtsebene werden von diesem Erkenntnis-Objekt weniger genannt. In der nachstehenden Tabelle werden zunächst wieder drei Beispiele aufgeführt. Die

vollständige Liste befindet sich im Anhang und kann dort bei Interesse nachgelesen werden.

| Bereich: Subjektive Ziele und Strategien | |
|---|--|
| Inhalte | Beispiele |
| kontinuierliche Verankerung / Kontinuität | Und wenn man davon überzeugt ist, dass auch transparent macht. Und ich sage mal, definitiv bei uns in der Schule z.B. was wir vor Jahren schon verankert haben, dass dieses Schulprojekt "Schule ohne Rassismus" was es bei uns gibt halt nicht was ist, wo man einmal eine Plakette bekommt oder einmal eine Auszeichnung bekommt und dann läuft das aus. Sondern wir versuchen, versuchen, es klappt nicht immer, weil es auch eine Belastungssache ist, aber wir versuchen das ins Laufen zu bringen und am Laufen zu erhalten und darüber auch zu berichten.
60 (0) |
| Schulungen / Fortbildungen | Ja, es gibt vielleicht die Möglichkeit für Kolleginnen und Kollegen, die von sich auch Interesse haben, einfach das zu fördern im Sinne von Fortbildungen.
50 (0) |
| Werte explizieren (Werte-Konzept klären) | Das hat Wirkung, nach außen hin. Und das hat auch Wirkung im Kollegium.
60 (0) |
| ... | ... |

Tabelle 61: Beispiele Ziele und Strategien Fall (M)

Auch hier werden noch einmal alle Inhalte in einer Wortwolke zusammengefasst aufgelistet.



Abbildung 94: Inhaltskarten aus dem Bereich Ziele und Strategien Fall (M)

Unter dem Bereich *Subjektive Hypothesen und Erklärungen* wurden ebenfalls acht Inhalte expliziert. Insgesamt unterscheiden sich die Inhalte in diesem Bereich danach, wovon die Werte der Jugendlichen aus Sicht des Erkenntnis-Objekts abhängig sind und wovon die Vermittlung von Werten abhängig ist beziehungsweise was die Vermittlung von Werten positiv oder negativ beeinflusst.

| Bereich: Subjektive Hypothesen und Erklärungen | |
|---|--|
| Inhalte | Beispiele |
| Gene | Dann Begriffe wie Sozialisation und an die Rolle, was ist erbbar, was ist erlernbar.
4 (0) |
| Gruppenbildung | Das auf der Schulleiterebene, auf der Teamebene gibt es sicherlich auch die Förderung, hatte ich eben gesagt, dass man gut zusammenarbeiten kann. |
| Haltung der Schulleitung | Das auf Schulleiterebene. Förderlich, wenn die Schulleitung sagt, die Schulleitung auch ein Bild hat und sagt, Werte ist was sehr Wichtiges. Und die Fachlichkeit ist auch wichtig, aber vielleicht nicht der einzige und alleinige Grund, sondern ich fördere das, ich unterstütze das durch Möglichkeiten die ich als Schulleitung habe.
46 (0) |
| ... | ... |

Tabelle 62: Beispiele Hypothesen und Erklärungen Fall (M)

Da in der Tabelle nur drei Beispiele aufgenommen wurden, insgesamt aber acht Inhaltskarten diesem Bereich zugeordnet wurden, werden noch einmal alle Inhaltskarten aus dem Bereich in einer Wortwolke zusammengefasst.



Abbildung 95: Inhaltskarten aus dem Bereich Hypothesen und Erklärungen Fall (M)

Vier Inhalte konnten dem Bereich *Subjektive Diagnosen und Beispiele* zugeordnet werden. Auch hier wurden die aus der Literatur entwickelten Inhalte weiter ergänzt beziehungsweise konkretisiert. Hier werden alle vier Inhalte in der untenstehenden Tabelle aufgeführt.

| Bereich: Subjektive Diagnosen und Beispiele | |
|---|---|
| Inhalte | Beispiele |
| berufliche Bildung an sich ein Wert ist | Die Werte die für mich dahinterstehen natürlich auch, das ist klar, weil ich habe meine Werte ja auch und will die auch gerne vermitteln und will die auch in der beruflichen Bildung vermitteln und da ist es für mich sehr wichtig, dass die berufliche Bildung den Begriff Bildung beinhaltet und nicht berufliches Fachwissen heißt.

4 (0) |
| Orientierung geben | Aber ganz besonders wichtig halt, dass Arbeitskollegen, also jeder Mensch für sich selber steht und ich den akzeptieren muss oder soll oder kann, so wie er ist. Also diese Akzeptanz ist etwas ganz Wichtiges für mich. Im Handeln selber natürlich auch Werte wie, man kann es auch Ehrlichkeit nennen, und dahinterstehen, was ich mache. Also für sich einstehen und für seine eigenen Interessen einzustehen. (...)

6 (0) |

| | |
|----------------------------|---|
| uns im Leben weiterbringen | Das Lernen muss vom Schüler erfolgen, das Weiterkommen und das Weiterbringen und das ist im Sinne von Werte natürlich auch dahinterstehend, dass ich mich selber einbringe als Person in den Unterricht und auch versuche Inhalte so weit transparent zu machen und klar zu machen, das andere das annehmen können, wenn sie wollen, sie müssen aber nicht.

14 (0) |
| Zusammenleben erleichtern | Z.B. in der Zusammenarbeit in der Klasse, wie jemand in der Lage ist in verschiedenen Teams zu arbeiten, mit verschiedenen Kollegen zusammenzuarbeiten, z.B. im Sportunterricht kann es sicherlich auch gut sein.

20 (0) |

Tabelle 63: Inhaltskarten aus dem Bereich Diagnosehypothesen und Beispiele Fall (M)

7.13.2 Kommunikative Validierung Fall (M)

Insgesamt wurden von dem Erkenntnis-Objekt 44 Inhaltskarten, inklusive der Ergänzungskarten, verwendet. Das Erkenntnis-Objekt hat, wie bereits die anderen auch, auf der einen Seite Karten verworfen und auf der anderen Seite Karten ergänzt. Die folgende Inhaltskarte hat das Erkenntnis-Objekt (M) ergänzt: — — —

- nicht Gene

Verworfen wurden vom Erkenntnis-Objekt unter anderem die folgenden Inhaltskarten:

- Entscheidungsfindung
- Gene
- Konsequenz / Konsequenzen

Es wird davon ausgegangen, dass Inhalte, die im ersten Schritt aus den Interviews expliziert wurden, die Sichtweisen des Erkenntnis-Objektes wiedergeben, da nur vereinzelnde Inhaltskarten verworfen wurden. Außerdem hat das Erkenntnis-Objekt noch einmal Zeit bekommen, das Strukturbild zu studieren und Änderungen vorzunehmen. Das Erkenntnis-Objekt war abschließend mit seinem Strukturbild einverstanden.

7.13.3 Rekonstruktion der Subjektiven Theorie anhand der vier Relationsbereiche

Insgesamt wurden 69 Relationskarten vom Erkenntnis-Objekt verwendet. Auf die vier Relationsbereiche verteilt, ergibt sich die folgende Graphik.

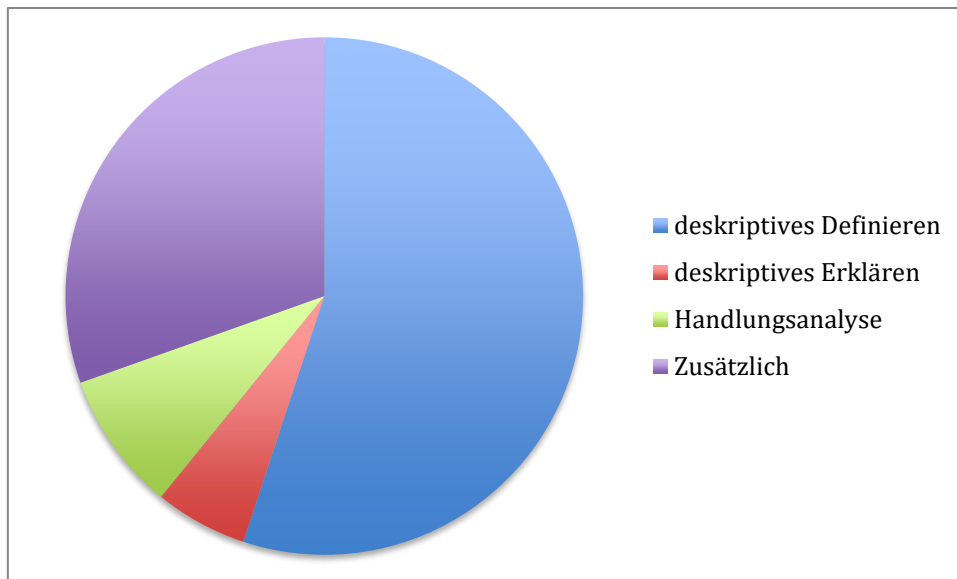


Abbildung 96: Verteilung der vier Relationsbereiche Fall (M)

Der Bereich *deskriptives Definieren* ist mit 55 % der größte Bereich. Der *zusätzliche Bereich* ist mit 30 % der zweitgrößte Bereich. *Handlungsanalyse* mit der Relation *indem* ist der drittgrößte Bereich mit 9 %. Der Bereich *deskriptives Erklären* mit den ist der kleinste Bereich mit 6 %.

Am häufigsten wurden vom Erkenntnis-Objekt (K) die Relationen

- zum Beispiel / sowie (17)
- ist (sind) wichtig, weil (13) sowie
- und (12)

verwendet.

In diesem Fall hat das Erkenntnis-Objekt die Relationen

- nur, wenn auch
- je mehr desto weniger
- je weniger desto weniger
- je weniger desto mehr
- sind nicht wichtig, weil

gar nicht benutzt.

The mind map 'Werte' (Values) is structured as follows:

- Werte** (Central Node)
 - Schwächen** (Weaknesses)
 - andere Schwächen
 - Schwächen
 - Bedienung von Werten transparent machen
 - erkennbar
 - klar sein
 - Teamfähigkeit
 - Kompetenzen** (Competencies)
 - Kommunikationsfähigkeit
 - zum Beispiel / sowie
 - soziale Werte** (Social Values)
 - das ist (und) / das heißt
 - berufliche Bildung an sich ein Wert ist
 - individuelle Förderung
 - kontinuierliche Vereinerung
 - und
 - indem
 - gesellschaftliche Erwartungen
 - gemeinsame Prinzipien
 - sozial wichtig, weil
 - das uns im Leben weiterbringen
 - Gruppenbildung
 - aktuelle Situationen / Geschwindigkeiten berücksichtigen
 - Lernumgebung
 - Heilung der Schulung
 - Schulungen / Fortbildungen
 - Gemeinsame Schwächen im Team
 - zum Beispiel / sowie
 - Klassenraum
 - Kollegen
 - Schulung
 - Lehrerausbildung
 - persönliche Werte** (Personal Values)
 - ist wichtig, weil
 - ist (und) / das heißt
 - Menschenrechte
 - Rechte auf körperliche Unversehrtheit
 - ist (und) wichtig, weil
 - Maßstab
 - indem
 - Werte erklären
 - daneben / um zu
 - für eigene Interessen einstreichen
 - Zufriedenheit
 - Wertschätzung der eigenen Person
 - ist (und) wichtig, weil
 - je mehr desto mehr
 - Orientierung geben
 - indem
 - Vorbildfunktion
 - soziale Werte
 - Sozialisation
 - Gluck
 - und
 - zum Beispiel / sowie
 - Menschenlichkeit
 - Einigkeit
 - und
 - ökonomische Werte
 - nicht Gena
 - ökologische Werte** (Ecological Values)
 - das ist (und) / das heißt
 - ist wichtig, weil
 - ist (und) / das heißt
 - zum Beispiel / sowie
 - ästhetische Werte** (Aesthetic Values)
 - das ist (und) / das heißt
 - ist (und) wichtig, weil
 - andere Schwächen
 - Schwächen
 - Bedienung von Werten transparent machen
 - erkennbar
 - klar sein
 - Teamfähigkeit
 - religiöse Werte** (Religious Values)
 - das ist (und) / das heißt
 - ist (und) wichtig, weil
 - ist (und) / das heißt
 - zum Beispiel / sowie

Abbildung 97: Strukturbild Fall (M)

7.13.4.1 Subjektive Konstrukt und Definition

Zunächst einmal können vier Bereiche ausgemacht werden, mit denen das Erkenntnis-Objekt (M) Werte umschreibt.

Der erste Bereich umfasst den Inhalt *Kompetenzen*. Im zweiten Bereich werden Werte als *gesellschaftliche Erwartungen* und *gemeinsame Prinzipien* definiert. Im dritten Bereich werden Werte als *Menschenrechte* (UN 1948) bestimmt. *Menschenrechte* wiederum werden als *Recht auf körperliche Unversehrtheit* definiert. Im vierten Bereich bestimmt das Erkenntnis-Objekt (M) Werte durch die Inhaltskarten *Akzeptanz* und *Toleranz*.

Die Relation *das ist (sind) / das heißt* wird außerdem verwendet, um die Strategie *Bedeutung von Werten transparent machen* zu konkretisieren. Denn das Erkenntnis-Objekt sagt, dass das bedeutet, dass Werte erlernbar seien.

Mit der Relation *zum Beispiel / sowie* werden andere Inhaltskarten weiter umschrieben. Als Beispiele für Werte führt das Erkenntnis-Objekt die folgenden Inhalte an:

- Menschlichkeit
- Ehrlichkeit
- Wertschätzung der eigenen Person.

Zum Teil werden auch die oben genannten Bereiche der Definition mit Hilfe von Beispielen weiter beschrieben. So wird als Beispiel für Kompetenzen die *Kommunikationsfähigkeit* genannt. Unter dem Bereich *Akzeptanz und Toleranz* und dem damit verbundenen Inhalt *sie das Zusammenleben erleichtern* wird als Beispiel *Schule ohne Rassismus, Schule mit Courage* aufgeführt.

Und schließlich werden exemplarisch unter den Abhängigkeiten *Haltung der Schulleitung*, *Lernumgebung* und *Gemeinsame Sichtweisen im Team* die folgenden Beispiele aufgeführt:

- Klassenraum
- Kollegen
- Schulleitung
- Lehrerbildung.

7.13.4.2 Subjektive Diagnosen und Beispiele

Die Relation *ist (sind) wichtig, weil* weist auf Einschätzungen hin, warum der genannte Inhalt von Bedeutung ist. Diese Relation ist in acht Bereichen im Strukturbild zu finden. Diese werden nun schrittweise vorgestellt und beschrieben.

Erstens wird unter *Kompetenzen*, also unter der Definition von Werten, darauf hingewiesen, dass diese für *(andere) Sichtweisen* wichtig sind.

Zweitens sind Werte im Allgemeinen wichtig, weil *berufliche Bildung an sich ein Wert ist*.

Drittens wird unter den definitorischen Merkmalen *gesellschaftliche Erwartungen* und *gemeinsame Prinzipien* darauf hingewiesen, dass sie wichtig sind, da sie uns im Leben weiterbringen.

Viertens und fünftens sind Werte im Allgemeinen wichtig für Lernsituationen, weil sie eine *gesellschaftliche Funktion* haben.

Sechstens kann festgehalten werden, dass unter dem Bereich *Menschenrechte* und *Recht auf körperliche Unversehrtheit* ausgesagt wird, dass diese wichtig sind, weil sie ein Maßstab sind.

Siebtens werden die Werte Akzeptanz und Toleranz als wichtig eingeschätzt, weil diese *das Zusammenleben erleichtern*.

Achtens heißt es unter den Beispielen für Werte (Menschlichkeit, Ehrlichkeit und Wertschätzung der eigenen Person), dass diese wichtig sind, weil sie *Orientierung geben*.

7.13.4.3 Subjektive Hypothesen und Erklärungen

In diesem Bereich stehen die Einflussfaktoren im Fokus. Die Relation *abhängig von* wird in dem Strukturbild vom Erkenntnis-Objekt (M) in vier Bereichen verwendet. Erstens werden Einflussfaktoren von Werten im Allgemeinen erläutert. Werte, so das Erkenntnis-Objekt, sind nicht abhängig von *Genen*.

Zweitens wird die Relation *abhängig von* wie folgt verwendet. Ob Werte uns im Leben weiterbringen ist von der Gruppenbildung abhängig.

Drittens nimmt das Erkenntnis-Objekt auf Lernsituationen und die Strategie *aktuelle Geschehnisse berücksichtigen* Bezug. Diese sind, so das Erkenntnis-Objekt abhängig von

- Schulungen / Fortbildungen
- Haltung der Schulleitung
- Lernumgebung und
- gemeinsame Sichtweisen im Team.

Und viertens wird schließlich ausgesagt, dass die Strategie *Vorbildfunktion* abhängig ist von der *Sozialisation* und vom *Glück*.

Zu diesem Bereich zählt neben der Relation *abhängig von* auch die Relation *führt zu*. Die Relation *führt zu* ist im Strukturbild einmal verwendet worden, um den Inhalt *erlernbar* weiter zu konkretisieren. Die Erlernbarkeit führt, so das Erkenntnis-Objekt, zu *Teamfähigkeit*.

Mit der Relation *je mehr desto weniger* werden die Beispiele für Werte weiter erklärt. Entsprechend sagt das Erkenntnis-Objekt je mehr

- Menschlichkeit
- Ehrlichkeit und
- Wertschätzung der eigenen Person

desto mehr *Zufriedenheit*.

7.13.4.4 Subjektive Strategien und Ziele

Die vom Erkenntnis-Objekt (M) genannten Strategien können an fünf Stellen wiedergefunden werden. Erstens werden im Zusammenhang mit dem Inhalt *berufliche Bildung an sich ein Wert* ist die Strategien

- kontinuierliche Verankerung und
- individuelle Förderung

genannt. Zweitens wird als Strategie die Vorbildfunktion hervorgehoben und zwar dann, wenn es um die Orientierungsfunktion von Werten geht. Drittens wird unter dem Inhalt *Maßstab* die Strategie *Werte explizieren* genannt. Diese wird mit der Relation *damit / um zu* weiter konkretisiert. Ziel dieser Strategie ist es nämlich *für die eigenen Interessen einzustehen*. Viertens ist es Strategie *Werte transparent zu machen*. Und fünftens wird unter Lernsituationen die Strategie *aktuelle Situationen / Geschehnisse berücksichtigen* aufgeführt.

7.13.5 Kritische Stellungnahme und erste Einschätzung

Auch hier wird nach der Vorstellung des Strukturbildes eine Stellungnahme und Einschätzung mit Hilfe der bekannten Bewertungskriterien vorgenommen.

Fokus liegt zunächst auf der Verbalisierbarkeit und Genauigkeit. Wie zuvor aufgezeigt, kann das Erkenntnis-Objekt Werte relativ klar beschreiben. Dazu sind im Strukturbild fünf Bereiche zu identifizieren. Die zum Teil weiter konkretisiert werden. Zusätzlich zu den fünf Bereichen werden Beispiele für Werte genannt, wie zum Beispiel Wertschätzung der eigenen Person. Mit Blick auf Genauigkeit ließe sich hier anmerken, dass die Beschreibung von Werten mit Wertschätzung kritisch zu betrachtet ist, da die Wertschätzung den Begriff Wert beinhaltet und somit als Zirkelschluss betrachtet werden könnte. Auch die anderen Abgrenzungen sind nicht immer nachvollziehbar. Es wird zum Beispiel nicht deutlich, warum *gesellschaftliche Erwartungen* und *gemeinsame Prinzipien* einen Bereich ausmachen und *Menschenrechte* einen separaten Bereich darstellen. Auch der Bereich *Toleranz* und *Akzeptanz* hätte ebenso als Beispiel aufgeführt werden können, wurde aber als eigener Bereich verstanden. Ob dies rückschließen lässt, dass es sich hierbei im Besonderen um wichtige Werte handelt, kann nicht ausgesagt werden. Auch der Bereich *Kompetenz* ist besonders hervorzuheben, da dieser erheblich von den anderen Bereichen abweicht. *Kompetenz* wird hier weiter präzisiert, indem als Beispiel die *Kommunikationsfähigkeit* genannt wird. Insgesamt muss hier festgehalten werden, dass das Erkenntnis-Objekt Werte umschreiben kann und auch eine Vorstellung von dem Konstrukt Werte hat. Diese Umschreibung ist jedoch nicht immer konsistent und die Abgrenzungen sind nur teilweise nachvollziehbar.

Mit dem Bewertungskriterium *Herleitungsstringenz* und *Herleitungskorrektheit* werden die Thesen und Aussagen des Strukturbildes in den Fokus gesetzt. Dabei

wird eine Aussage darüber getroffen, ob die Thesen nachvollziehbar und korrekt sind. Anhaltspunkt für diese Prüfung ist das Argumentationsschema von TOULMIN. Fokus wird, wie zuvor auch, auf die Bereiche *deskriptives Erklären* und *Präskription* gelegt. Diese Relationen wurden relativ wenig von dem Erkenntnis-Objekt verwendet. Die Relation *führt zu* wurde ausschließlich an einer Position verwendet. Eine isolierte Betrachtung der Aussagen im Strukturbild ist nicht sinnvoll. Vielmehr muss hier der *gesamte Strang* der Aussage in den Blick genommen werden, damit die Aussage nachvollziehbar wird. Entsprechend könnte die Aussage aus dem Strukturbild wie folgt übersetzt werden. Werte werden unter anderem als Kompetenzen verstanden. Als Beispiel wird hier die *Kommunikationsfähigkeit* angeführt. Für die *Kompetenzen* und *Kommunikationsfähigkeit* ist es von Bedeutung, die eigenen und fremden Sichtweisen zu verstehen. Dies ist möglich, indem die Bedeutung von Werten transparent gemacht wird. Da das Erkenntnis-Objekt nun weiter davon ausgeht, dass Werte erlernbar sind, führen diese auch zur Teamfähigkeit. Zur Teamfähigkeit führen sie wiederum, da ein Bezug zur Kommunikationsfähigkeit impliziert werden kann. Die Übersetzung der Aussage zeigt deutlich, dass die Aussage nicht unmittelbar nachvollziehbar ist und nur über die Interpretation des Gesamtbildes erfolgen kann.

Ein anderes Beispiel aus dem Strukturbild ist dagegen unmittelbar nachvollziehbar. Das Erkenntnis-Objekt sagt aus:

„Je mehr Menschlichkeit, Ehrlichkeit und Wertschätzung der eigenen Person desto mehr Zufriedenheit.“ (Strukturbild M)

Menschlichkeit, Ehrlichkeit und Wertschätzung können, überführt auf das Argumentationsschema von TOULMIN, als Datum verstanden werden. *Mehr Zufriedenheit* ist die Konklusion. Diese Konklusion kann auch unmittelbar nachvollzogen werden.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Aussagen nachvollziehbar sind. Zum Teil können die Aussagen aber nur mit Bezug auf das Gesamtbild nachvollzogen werden. Über die Korrektheit der Thesen lässt sich keine Aussagen treffen.

Mit dem Bewertungskriterium *Konkretheit* werden die Förderstrategien in den Fokus gerückt. Es wird danach gefragt, wie oberflächlich beziehungsweise wie konkret die im Strukturbild aufgeführten Strategien zur Förderung von Werten sind. Das Erkenntnis-Objekt nennt unterschiedliche Förderstrategien. Zum Beispiel führt das Erkenntnis-Objekt als Strategien die *kontinuierliche Verankerung* und *individuelle Förderung* auf. Wie eine kontinuierliche Verankerung nun aber gestaltet werden kann oder wie Werte konkret in individueller Förderung berücksichtigt werden, bleibt offen. Auch die anderen Strategien sind zwar wichtige Hinweise, wie Vorbildfunktion, die Berücksichtigung aktueller Geschehnisse oder aber das Explizieren von Werten, wie aber diese Punkte konkret ausgestaltet werden, bleibt offen und bedarf einer weiteren Klärung.

Abschließend wird der Blick noch auf die Einschätzungen und Begründungen gerichtet. Grundlegend hierfür sind die Inhalte, die mit der Relation *ist (sind) wichtig, weil* verbunden sind. Folgende Einschätzungen sind stichwortartig hervorzuheben:

- Orientierung
- gesellschaftliche Funktion
- im Leben weiterhelfen
- berufliche Bildung ein Wert ist
- Maßstab

Diese Einschätzungen sind zumindest mit Blick auf das Gesamtbild nachvollziehbar und können ähnlich auch in der Literatur wiedergefunden werden. Eine weitere Einschätzung ist dagegen nicht nachvollziehbar und wird auch nicht durch das Gesamtbild weiter geklärt. Diese Einschätzung lautet *Werte sind wichtig für Lernsituationen*. Hier wird vom Erkenntnis-Objekt nicht weiter erläutert, inwiefern Werte wichtig für Lernsituationen sind. Die Einschätzung *Kompetenzen sind wichtig, weil Sichtweisen und andere Sichtweisen* kann wie folgt interpretiert werden. Werte helfen, die eigenen und fremden Sichtweisen zu verstehen und nachzuvollziehen.

Reflexive Gesamtschau auf die Studie und Ausblick

Dieser Teil ist wie folgt aufgebaut. Zunächst einmal werden die einzelnen Subjektiven Theorien miteinander verglichen und zusammengeführt. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse bezogen auf die erkenntnisleitende Fragestellung und Zielsetzung reflektiert. Außerdem erfolgt eine Reflexion bezüglich des methodischen Vorgehens. Und schließlich werden abschließend einige Forschungsdesiderate aufgenommen.

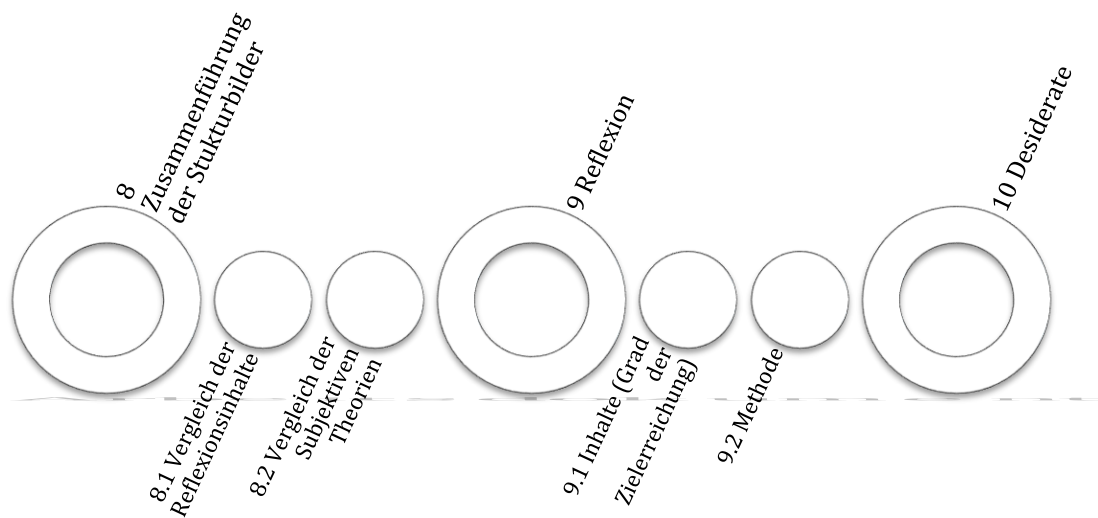


Abbildung 98: Reflexive Gesamtschau und Ausblick

8 Zusammenführung der Strukturbilder

Ein Vergleich von Subjektiven Theorien (über Werte) erscheint zunächst recht einfach. Bei der genaueren Analyse können jedoch schnell einige Herausforderungen aufgezeigt werden. Dazu wird zunächst der Terminus Vergleich näher bestimmt. SEIDENFADEN (1966) bestimmt drei Merkmale:

„1. Im Vergleich werden zwei oder mehr Gegebenheiten miteinander konfrontiert in der Absicht, Unterschiede (und Übereinstimmungen) sichtbar zu machen, gegebenenfalls sie auch zu deuten und zu klären.

2. Vergleiche geschehen stets im Hinblick auf etwas, sind gezielt.

3. Vergleiche setzen voraus, dass die zu vergleichenden Gegebenheiten auf das Vergleichsziel hin vergleichbar sind, d.h. eine verwandte Struktur, gemeinsame Funktionen oder gleichgerichteten Sinn haben.“ (SEIDENFADEN 1966, 10).

Besonders wichtig für den Vergleich ist die Bestimmung eines *tertium comparationis*.¹¹² HELLWIG (2007) stellt heraus, dass das *tertium comparationis* nicht nur als Vergleichsbasis, sondern auch als Vergleichsziel verstanden werden kann. Weiter hält HELLWIG (2007) als grundsätzliche Zielsetzung fest, „Singularitäten und Verfahrensweisen zu thematisieren, Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede zu identifizieren und somit Kenntnisse und Verständnis über andere Systeme und Verfahrensweisen zu erhöhen.“ (HELLWIG 2007, 199). Neben der Zielsetzung verweist HELLWIG auf die verschiedenen Funktionen eines Vergleichs. Hier erläutert und grenzt die Autorin

- die idiographische
- die melioristische
- die evolutionistische und
- die quasi-experimentelle

Funktion voneinander ab. Des Weiteren verweist HELLWIG (2007) auf HILKER (1962), welcher vier methodische Schritte definiert hat. Basis eines jeden Vergleichs ist die *Deskription*. Das heißt, die Subjektiven Theorien beziehungsweise das *tertium comparationis* müssen zunächst für alle Erkenntnis-Objekte beschrieben werden. Zweiter Schritt ist dann die *Explikation*. Explikation geht über die Deskription hinaus, da hier die beschriebenen Ansätze kriterienorientiert¹¹³ erklärt oder interpretiert werden. In der *Juxtaposition*, also im dritten Schritt, geht es um eine systematische Gegenüberstellung der Subjektiven Theorien. Diese ist wiederum Ausgangspunkt der *Komparation*. In diesem Schritt werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede systematisch ausgewertet.

Wird der Blick nun konkreter auf den Vergleich von Subjektiven Theorien gelenkt, so lassen sich auch hier unterschiedliche Ansätze und Empfehlungen in der Literatur finden.

¹¹² RÖHRS (1995) definiert das *tertium comparationis* wie folgt: „Die Definition eines *tertium comparationis* – verbunden mit der Präzision einer Hypothese – ist die Voraussetzung für den Systematischen Vergleich. Das *tertium comparationis* ist gleichsam der Bezugspunkt, der den Vergleich konzentriert auf spezielle Aufgabestellung - in methodisch begründeter Form erlaubt.“ (RÖHRS 1995, 99).

¹¹³ Auf die Vergleichskriterien wird im weiteren Verlauf noch einmal eingegangen, da diese von zentraler Bedeutung für den Vergleich und für die Ergebnisse sind.

Zunächst einmal sei aber die Frage erlaubt, ob sich Subjektive Theorien überhaupt miteinander vergleichen lassen beziehungsweise sogar zusammenführen lassen, da hier Inhalte und Bedeutungen miteinander verglichen werden und keine nominal skalierten Korrelationskoeffizienten (vgl. BIRKHAN 1992). BIRKHAN versucht sich der Frage zu nähern, ab wann zwei Subjektive Theorien als bedeutungsgleich angesehen werden können (vgl. BIRKHAN 1992, 270). Sein Vorschlag ist, „zwei Subjektive Theorien als sinngleich oder bedeutungsgleich anzusehen, wenn zwischen ihnen eine, bezüglich der Fundamentalgesetze, strukturerhaltende Abbildung existiert.“ (BIRKHAN 1992, 270).

Weiter hält er fest:

„Eine solche liegt vor, wenn bestimmte Sachverhalte in zwei Theorien zwar in unterschiedliche Begriffe gefaßt werden, ihre fundamentalen Aussagen jedoch gleich sind.“ (BIRKHAN 1992, 270).

Ein solcher Vergleich zweier Subjektiver Theorien ist jedoch erstens sehr aufwendig und zweitens würde ein solcher Vergleich, „fast ausschließlich zu der Feststellung von Ungleichheit“ führen (BIRKHAN 1992, 270).

Als pragmatische Lösung schlägt BIRKHAN ein Vorgehen in drei Schritten vor:

1. Unterteilung
2. Ähnlichkeitsskalierung
3. Mittelung

STÖSSEL und SCHEELE (1992) greifen die Überlegungen von BIRKHAN (1992) zum Teil auf. Auch diese weisen in ihrem Beitrag „Interindividuelle Integration Subjektiver Theorien zu Modalstrukturen“ auf diese Schwierigkeit hin. Gleichzeitig stellen sie jedoch auch Ansätze zur Zusammenfassung von Subjektiven Theorien vor. Der Vergleich Subjektiver Theorien erweist sich aufgrund unterschiedlicher Aspekte als Herausforderung. Erstens muss darauf hingewiesen werden, dass die Inhalte schwer zu vergleichen sind, wenn auch Synonyme und bedeutungsgleiche Umschreibungen berücksichtigt werden sollen. Hier wird von STÖSSEL und SCHEELE vom Feststellen semantisch äquivalenter Konzeptpaare gesprochen (vgl. STÖSSEL / SCHEELE 1992, 352). Des Weiteren müssen die Relationen zwischen den Konzeptpaaren miteinander verglichen werden. Werden zwei Inhalte mit der gleichen Relation verbunden, gelten sie als äquivalent (vgl. STÖSSEL / SCHEELE 1992, 352). STÖSSEL und SCHEELE (1992) zeigen außerdem Grundregeln für einen Vergleich bzw. eine Zusammenführung von Subjektiven Theorien auf. Dieses generelle Vorgehen der qualitativ-systematischen Aggregierungsprozedur gliedert sich in vier Schritte:

1. Zusammenfassung semantischer vergleichbarer Konzepte
2. Gegenüberstellung der Konzepte unter Berücksichtigung inhaltlicher und struktureller Aspekte
3. Optimierung der ersten Modalstruktur
4. Überprüfung weiterer Modalstrukturen (vgl. STÖSSEL / SCHEELE 1992, 364f.).

Festzuhalten bleibt, dass sowohl von BIRKHAN (1992) als auch von STÖSSEL / SCHEELE (1992) das Ziel des Vergleichs die Ableitung einer Modalstruktur ist. Das heißt, Ziel ist es Gemeinsamkeiten herauszustellen und zu verdichten.

In diesem Kapitel sollen zunächst einmal die Gemeinsamkeiten deskriptiv aufgezeigt werden. Die Ableitung von einer oder mehrerer Modalstruktur(en) kann als Desiderata aufgeführt werden.

Neben der Zielbestimmung des Vergleichs muss geklärt werden, welche Subjektiven Theorien miteinander verglichen werden sollen. Würden alle Subjektiven Theorien miteinander verglichen, so würden sich 78 Vergleichspaare ergeben.

Das eingesetzte CMapping-Tool kann dabei helfen, die Strukturbilder miteinander zu vergleichen. Allerdings birgt dieser Vergleich auch einige Schwächen.¹¹⁴

Das CMapping-Tool ermöglicht es, jeweils zwei Strukturbilder miteinander zu vergleichen. Dabei werden sowohl Verbindungen (Propositionen), als auch einzelne Konzepte (= Inhaltskarten) miteinander verglichen. Das Programm weist dann jeweils aus, welche Konzepte von beiden Erkenntnis-Objekten genutzt wurden und wie viele identische Propositionen bestehen.

Die Auswertungen des Programms werden in eine Excel Tabelle überführt und synoptisch dargestellt.¹¹⁵ Nach dieser ersten Gegenüberstellung und synoptischen Darstellung aller 78 Vergleichspaare, wird aus Gründen der Übersichtlichkeit der Fokus auf die Vergleichspaare gelegt, welche die meisten Gemeinsamkeiten aufweisen.

Diese Gemeinsamkeiten werden weiter analysiert und zusammengeführt.¹¹⁶

Weitere Vergleiche sind als Forschungsdesiderate auszuweisen. Entsprechend wäre es zum Beispiel auch möglich, die einzelnen Strukturbilder von Erkenntnis-Objekten einer Schule, bestimmter Fächer (wie etwa Religion) usw. miteinander zu vergleichen.

¹¹⁴ Auf die Schwächen wird später noch eingegangen. Da ein „händischer“ Vergleich aller Strukturbilder jedoch zu komplex und aufwendig erscheint, bietet der automatisierte Vergleich zunächst einige Vorteile.

¹¹⁵ Die Synopse ist unter folgenden Link zu finden: <https://drive.google.com/open?id=1beX0PSI2soFSqjAFIJBcX7LkjQTqjI4>

¹¹⁶ Bei dieser Zusammenführung handelt es sich nicht um die Ableitung einer Modalstruktur, wie sie von STÖSSEL und SCHEELE (1992) erläutert wird.

8.1 Vergleich der Reflexions-Inhalte

Insgesamt wurden, wie dargestellt, 251 Inhaltskarten (ohne Ergänzungskarten) aus den Interviews expliziert. Die meisten Inhaltskarten können den Bereichen *Ziele und Strategien* sowie *Konstrukte und Definitionen* zugeordnet werden. Auf die Verteilung der Bereiche wird an dieser Stelle deshalb hingewiesen, da diese bereits darauf schließen lassen, dass auch in den Strukturbildern die entsprechenden Schwerpunkte auf diesen Bereichen liegen.

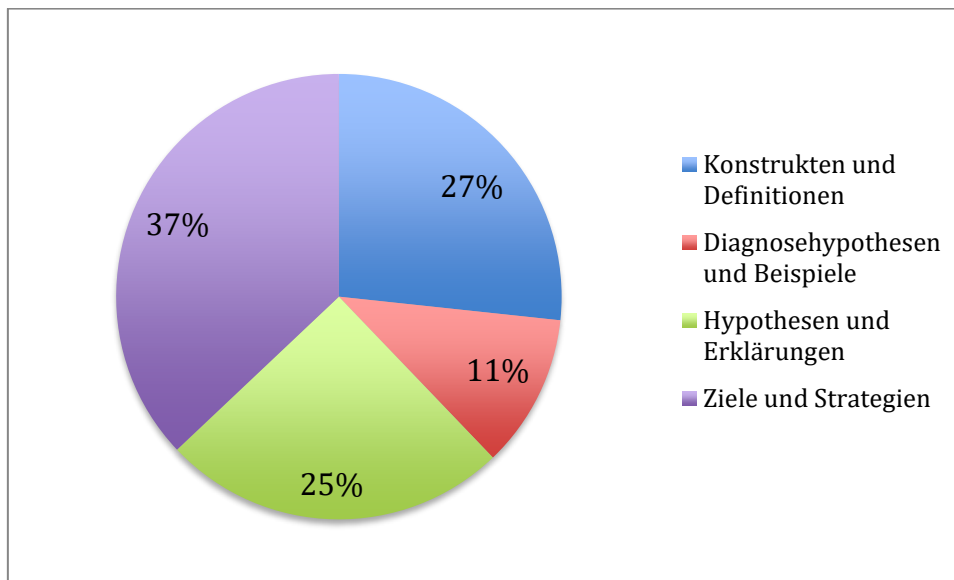


Abbildung 99: Verteilung der Inhaltskarten

Es werden die Inhalte hervorgehoben, die von vielen Erkenntnis-Objekten genannt worden sind. In den jeweiligen Einzelfallanalysen wurden auch die anderen Inhaltskarten vorgestellt (vgl. Kapitel 7).

In dem Bereich *Konstrukte und Definitionen* sind insgesamt 67 Inhaltskarten expliziert worden. Nur fünf dieser Inhalte wurden in mehr als sechs Interviews identifiziert. Die größte Schnittmenge liegt bei den folgenden Inhalten:

- *Toleranz* wird von insgesamt neun Erkenntnis-Objekten genannt.
- *Umgangsformen* wird ebenfalls in neun Interviewtransskripten identifiziert.
- *Pünktlichkeit* wird in acht Interviews expliziert.
- *Respekt* wird ebenso von acht Erkenntnis-Objekten aufgeführt.
- *Kommunikationsfähigkeit* wird insgesamt in sieben Fällen genannt.

Hieran zeigt sich bereits deutlich, wie unterschiedlich das Verständnis von Werten bei den Befragten ist. Gleichzeitig kann das Ergebnis auf die Schwierigkeit zurückgeführt werden, den Terminus Werte zu definieren. Die geringe Anzahl an Übereinstimmungen kann unter anderem durch die Komplexität des Konstrukts erklärt werden.

In dem Bereich *Diagnosen und Beispiele* wurden insgesamt 28 Inhaltskarten identifiziert. Wenn auch hier danach gefragt wird, ob Schnittmengen zwischen den

jeweiligen Erkenntnis-Objekten bestehen, so lassen sich drei Inhalte besonders hervorheben.

- *Uns im Leben weiterbringen* wurde von insgesamt acht der dreizehn Erkenntnis-Objekte aufgeführt.
- *Für das Berufsleben* wurde in sieben Fällen aufgenommen.
- *Zusammenleben erleichtern* ist ebenfalls in sieben Interviews Bestandteil.

In diesem Bereich wurden insgesamt deutlich weniger Inhalte identifiziert als im Bereich *Konstrukte und Definitionen*.

Der Bereich *Hypothesen und Erklärungen* ist wiederum mit 63 explizierten Inhaltskarten stärker vertreten als der zuvor genannte Bereich. Aber auch hier ist festzustellen, dass kaum Schnittmengen zwischen den Erkenntnis-Objekten bestehen. Lediglich drei der 63 Inhalte wurden von mehr als der Hälfte der Befragten genannt.

- *Vorerfahrungen* wurden insgesamt in zehn Interviewtransskripten zugeordnet.
- *Familie* wurde von acht Befragten genannt.
- *Peers* wurden in sechs der Fälle identifiziert.

Der Bereich *Ziele und Strategien* ist mit 93 Inhaltskarten der größte Bereich.

- *Vorbildfunktion* wurde von zehn Befragten genannt. Lediglich zwei Befragte habe die Vorbildfunktion nicht erwähnt.
- *Durchführung von Projekten* wurde von neun der Befragten mit aufgenommen.
- *Lernaufgaben / Lernsituationen / Handlungsorientierung* wurde von sieben Erkenntnis-Objekten genannt
- *Individuelle Förderung* wurde in sechs Interviews identifiziert.

Auch in diesem Bereich gibt es nur sehr wenige Schnittmengen.

Insgesamt ist festzustellen, dass in allen Bereichen zwischen den einzelnen Fällen eher wenige Schnittmengen existieren. Dies kann auf die Komplexität des Themas zurückgeführt werden. Neben der Komplexität (vgl. auch BEUTNER/ TWARDY 2003) von Werten im Allgemeinen kann darauf geschlossen werden, dass Werte etwas eher subjektives sind. Außerdem kann festgehalten werden, dass Werte von allen Erkenntnis-Objekten für wichtig erachtet werden und sie auch Werte fördern. Diese Förderung scheint jedoch zu großen Teilen implizit zu erfolgen.

Im Folgenden wird ein Blick auf die Strukturbilder und somit auf die Subjektiven Theorien der Lehrkräfte gerichtet.

8.2 Vergleich der Subjektiven Theorien mit Hilfe des CMap Tools

Die Subjektiven Theorien der einzelnen Erkenntnis-Objekte wurden in ein CMap Tool überführt. Dieses erlaubt es zwei Subjektive Theorien oder Concept Maps

miteinander zu vergleichen. Dabei können Propositionen, Verbindungen, Pfeilbeschriftungen und Konzepte miteinander verglichen werden. Dieser Vergleich bietet jedoch zunächst nur einen Anhaltspunkt für eine weitergehende Analyse, da aufgrund der Vielzahl zunächst nur auf die Anzahl der Gemeinsamkeiten geschaut wird. Gleichzeitig verdeutlicht dieser Vergleich, wie unterschiedlich die einzelnen Subjektiven Theorien sind (vgl. Synopse).

Im Folgenden wird dieser Vergleich kurz erläutert. Dabei wird zunächst ein Augenmerk auf die Inhaltskarten gerichtet. Das Programm vergleicht zum einen identische Inhaltskarten und auch ähnliche Inhaltskarten miteinander. Bei den ähnlichen Inhaltskarten werden Teiltexte untersucht. Zum Beispiel werden vom Programm die Inhalte Werte und Sekundarwerte als ähnlich ausgewiesen.¹¹⁷ Außerdem werden auch die Verbindungen zwischen den einzelnen Inhaltskarten miteinander verglichen. Das Tool zeigt an, wenn zwei Inhaltskarten mit der gleichen Relation verbunden wurden. Sowohl das Erkenntnis-Objekt A als auch C sagen zum Beispiel aus:

„Werte sind abhängig von Vorerfahrungen.“ (Vergleich CMap, A – C)

Vom Programm werden auch solche Verbindungen mit aufgenommen, die ähnliche Inhalte verwenden. So kann hier ebenfalls auf den Vergleich A – C hingewiesen werden. Folgende Aussagen werden dabei als identisch ausgewiesen (Vergleich CMap; A – C):

„Sekundarwerte sind abhängig von Familie“ (Strukturbild A)

und

„Werte sind abhängig von Familie“ (Strukturbild C)

Und schließlich ist darauf hinzuweisen, dass die Richtung des Vergleichs einen Einfluss auf die Ergebnisse hat. Mit Richtung des Vergleichs ist gemeint, ob A mit B oder B mit A verglichen werden. Die Abweichungen können wie folgt erklärt werden. Grundlage des Vergleichs für das Programm ist das erst genannte Strukturbild. Hier werden nun die einzelnen Inhalte mit den Inhalten des Vergleichspartners abgeglichen. Das Erkenntnis-Objekt A hat beispielsweise zweimal den Inhalt *Grundhaltungen* verwendet (siehe Strukturbild A; Vergleich CMap). Das Erkenntnis-Objekt B hat ebenfalls als Inhaltskarte *Grundhaltungen* verwendet, allerdings nur einmal. Als Ergebnisse werden vom Programm folgende Ergebnisse ausgewiesen:

¹¹⁷ In der Synopse können die einzelnen Ergebnisse im Detail nachvollzogen werden.

| A – B | B – A |
|---------------------------------|----------------------------------|
| ... | ... |
| Grundhaltungen = Grundhaltungen | Grundhaltungen = Grundhaltungen, |
| Grundhaltungen = Grundhaltungen | Grundhaltungen |
| ... | |

Tabelle 64: Unterschiede Vergleichsrichtung

Entsprechend wird im oben genannten Beispiel bei A – B eine Passung einmal öfters erfasst, als bei dem Vergleich von B – A.

Nach der Klärung, wie das Programm die einzelnen Strukturbilder miteinander vergleicht, werden nun die Ergebnisse des Vergleichs dargestellt. Ausgangspunkt dazu bietet die folgende Tabelle:

| Erkenntnis-
objekte | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M | Ø |
|-------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|-------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Concepts
Gesamt | | | | | | | | | | | | | | |
| Min | 11 | 11 | 8 | 6 | 13 | 10 | 7 | 17 | 8 | 10 | 9 | 11 | 8 | 9,92 |
| Max | 29 | 22 | 23 | 16 | 25 | 21 | 13 | 30 | 24 | 25 | 19 | 23 | 24 | 22,62 |
| Ø | 18,17 | 16,17 | 15,58 | 12,00 | 17,08 | 13,83 | 9,83 | 24,50 | 14,92 | 15,33 | 13,83 | 14,42 | 12,50 | 15,24 |
| Concepts
Identisch | | | | | | | | | | | | | | |
| Min | 4 | 4 | 6 | 4 | 5 | 4 | 4 | 3 | 6 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4,31 |
| Max | 18 | 10 | 13 | 12 | 16 | 11 | 10 | 13 | 15 | 17 | 10 | 10 | 11 | 12,77 |
| Ø | 10,17 | 7,92 | 9,50 | 6,83 | 9,17 | 7,58 | 6,92 | 10,17 | 10,33 | 7,75 | 6,83 | 6,50 | 6,42 | 8,16 |
| Concepts
ähnlich | | | | | | | | | | | | | | |
| Min | 4 | 5 | 2 | 0 | 5 | 4 | 1 | 12 | 2 | 5 | 5 | 5 | 3 | 4,08 |
| Max | 13 | 14 | 13 | 12 | 18 | 11 | 8 | 19 | 14 | 10 | 13 | 10 | 16 | 13,15 |
| Ø | 8,00 | 8,25 | 6,08 | 5,25 | 7,92 | 6,25 | 2,92 | 14,33 | 4,58 | 7,58 | 7,00 | 7,92 | 6,08 | 7,09 |
| Propositionen | | | | | | | | | | | | | | |
| Min | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,00 |
| Max | 6 | 2 | 6 | 2 | 6 | 3 | 5 | 6 | 4 | 1 | 1 | 3 | 1 | 3,54 |
| Ø | 2,00 | 1,25 | 2,92 | 1,08 | 2,67 | 1,33 | 2,08 | 2,42 | 1,00 | 0,25 | 0,42 | 0,75 | 0,42 | 1,43 |

Tabelle 65: Vergleich Strukturbilder insgesamt

In der Tabelle sind folgende Werte aufgenommen. In den Spalten finden sich die einzelnen Erkenntnis-Objekte. In der letzten Spalte ist jeweils der Durchschnittswert je Vergleichskriterium aufgenommen.

In der ersten Spalte finden sich die Vergleichskriterien. Im ersten Bereich sind die Inhaltskarten (=Concepts) aufgenommen worden. Hier ist, wie bereits oben beschrieben, zwischen identischen und ähnlichen Nennungen zu differenzieren. Schließlich werden die identischen und ähnlichen Nennungen auch zusammen betrachtet. Auch hier werden jeweils die Mindest- und Maximal-Werte sowie der Durchschnittswert aufgenommen.

Bei den Zahlen handelt es sich jeweils um absolute Zahlen.¹¹⁸ Wie aus der Tabelle außerdem hervorgeht, werden die Inhalte zunächst noch nicht betrachtet. Es wird lediglich eine Aussage darüber getroffen, wie viele Gemeinsamkeiten zwischen den einzelnen Strukturbildern bestehen. Im zweiten Bereich sind in der Tabelle unter Propositionen identische Verbindungen aufgenommen worden.

Betrachten wir nun zunächst einmal diese Verbindungen. Insgesamt kann festgehalten werden, dass nur sehr selten zwei Inhalte mit der gleichen Relation verbunden wurden. Durchschnittlich sind weniger als zwei Verbindungen identisch. Es konnten sechs identische Verbindungen in einem Vergleich identifiziert werden. Dies ist in Anbetracht dessen, dass mindestens 63 Vergleichspaare analysiert wurden, ein sehr kleiner Wert. Insbesondere auch deshalb, weil vom Programm auch ähnliche Inhaltskarten berücksichtigt werden. Diese geringen Werte weisen darauf hin, dass die einzelnen Strukturbilder sehr stark voneinander abweichen.

Wird der Blick nun auf die Inhaltskarten gerichtet, so ist zunächst nicht verwunderlich, dass mehr Gemeinsamkeiten identifiziert werden können. Durchschnittlich werden 15 identische Inhaltskarten von je zwei Erkenntnis-Objekten verwendet. Auch hier ist die Streuung wiederum recht groß. Entsprechend werden im höchsten Fall 30 gemeinsame Inhalte verwendet. Im niedrigsten Fall dagegen werden nur sechs Inhalte gemeinsam verwendet. Werden nun nur die wirklich identischen Inhaltskarten betrachtet, so sinken auch diese Werte erheblich. Denn es werden höchsten 17 und wenigstens drei Inhaltskarten gemeinsam verwendet. Würde man die Inhaltskarten zusammenführen, die am häufigsten von mindestens zwei Vergleichspartnern verwendet wurden, dann würde man eine Auflistung von nur 35 Inhaltskarten bekommen.¹¹⁹

¹¹⁸ Die relativen Zahlen können im Anhang unter Vergleich CMap nachgelesen werden.

¹¹⁹ Grundlage stellen die identischen Inhalte der Vergleichspaare dar, welche die größten Gemeinsamkeiten aufweisen. Entsprechend wurden die folgenden Vergleichspaare ausgewählt: A – J, J – A, E – I, I – C, C – A, H – A (siehe auch Tabelle Vergleich Strukturbilder insgesamt).

| Hypothesen und Erklärungen | Konstrukte und Definitionen | Ziele und Strategien | Diagnose-hypothesen und Beispiele |
|----------------------------|----------------------------------|----------------------------|-----------------------------------|
| Atmosphäre | Ehrlichkeit | Elternarbeit | Orientierung geben |
| Bildungsniveau | Empathie | Beziehungsebene | Selbstständigkeit |
| Familie | Kommunikations-fähigkeit | Bezüge zur Ausbildung | sie uns im Leben weiterbringen |
| Kultur | Leistungs-bereitschaft | Bildungsgang-arbeit | Equal |
| Peers | Kompetenz | Dilemma-situationen | |
| Religion | Maßstab | Durchführung von Projekten | |
| Vorerfahrungen | Pünktlichkeit | individuelle Förderung | |
| | Sozialkompetenz | Lehrer-professionalität | |
| | Toleranz | Reflexion | |
| | Verantwortungs-bewusstsein | Rollenspiele | |
| | Wertschätzung der eigenen Person | Vorbildfunktion | |
| | Zuverlässigkeit | | |

Tabelle 66: Auflistung gemeinsam genannter Inhalte

In der Tabelle werden die am häufigsten gemeinsam verwendeten Inhalte aufgeführt. Gleichzeitig wurden die Inhalte zu den Bereichen der Binnenstruktur Subjektiver Theorien zugeordnet. Entsprechend können die meisten Gemeinsamkeiten in den Bereichen *Konstrukte und Definitionen* sowie *Strategien und Ziele* identifiziert werden. Dem Bereich *Hypothesen und Erklärungen* können noch sieben und dem Bereich *Diagnosen und Beispiele* vier Inhalte zugeordnet werden.

Trotz der identifizierten Gemeinsamkeiten weisen die einzelnen Zahlen sehr deutlich darauf hin, dass mehr Unterschiede als Gemeinsamkeiten zwischen den Strukturbildern bzw. Theorien gefunden werden können. Dies wurde bereits vermutet und wird anhand dieser Zahlen nun auch bestätigt. Gleichzeitig bieten die identifizierten Gemeinsamkeiten auch Möglichkeiten, wenn Sie zum Beispiel weiter analysiert werden.

Betrachtet man beispielsweise die Vergleichspaare genauer, die die meisten identischen Verbindungen aufweisen, so ergibt sich folgendes Bild. Die maximale Anzahl an identischen Verbindungen können bei drei Vergleichspaaren, in beide Richtungen, wiedergefunden werden.

- A <--> H
- C <--> E
- C <--> G

Auffällig an diesen Vergleichspaaren ist, dass die Erkenntnis-Objekte C, E und G an einer Schule tätig sind. Bezüglich der Fächerkombination oder des Geschlechts sind dagegen keine Auffälligkeiten zu beobachten.

Die Betrachtung dieser Verbindungen zeigt nun, dass hier nur drei Relationen besonders häufig auftauchen. Am häufigsten tritt die Relation „ist abhängig von“ auf, am zweit häufigsten „das ist (sind) / das heißt“ und schließlich die Relation „indem“.

Dieses Bild ergibt sich bei der Betrachtung aller Vergleichspaare.

| | |
|----------------------------|-----|
| zum Beispiel | 2 |
| führt zu | 2 |
| ist (sind) wichtig, weil | 12 |
| und | 19 |
| indem | 28 |
| das ist (sind) / das heißt | 39 |
| abhängig von | 115 |
| Σ | 218 |

Tabelle 67: Häufigkeiten Verteilung Propositionen

Wird der Blick nun auf die inhaltlichen Aussagen gerichtet, so ergeben sich für die aufgeführten Relationen folgende Gemeinsamkeiten.

Die meisten Gemeinsamkeiten finden sich in Verbindung mit der Relation *abhängig von*. Diese Relation wurde von den Erkenntnis-Objekten genutzt, um Aussagen über Einflussfaktoren zu treffen. Die Gemeinsamkeiten finden sich nun in drei Bereichen. In erster Linie¹²⁰ finden sich in den gemeinsamen Aussagen Einflussfaktoren

¹²⁰ Außerdem werden die folgenden Aussagen von mindestens zwei Erkenntnis-Objekten genannt. *Beziehungsarbeit* ist abhängig von der *Lehrerprofessionalität*; *Schulprogramm* ist abhängig von den *Sichtweisen im Lehrerteam*. Diese wurde oben nicht mit aufgenommen, da diese nur vereinzelt auftreten.

wieder, die sich auf den Terminus Werte beziehen. Werden diese Faktoren zusammengefasst, so ergibt sich folgendes Bild:

Werte¹²¹ sind abhängig von

- den Vorerfahrungen
- der Kultur
- der Familie
- den Medien
- die Peergroup und
- der Religion.

Diese Einschätzungen und Gemeinsamkeiten sind, mit Blick auf die zu Beginn der Arbeit vorgestellten Erwartungen, auch nicht verwunderlich. Vielmehr zeigt sich, dass die Einflussfaktoren, die in der Literatur diskutiert werden, auch von den Lehrkräften als relevant angesehen werden.

Die Relation *das ist (sind) / das heißt* wurde in erster Linie verwendet, um die verwendeten Inhalte weiter zu konkretisieren. Die Gemeinsamkeiten, die sich aus diesem Vergleich ergeben, beziehen sich alle direkt oder indirekt auf den Terminus Werte. Zusammengefasst ergibt sich folgendes Bild, abgeleitet aus den gemeinsamen Verbindungen:

Werte lassen sich in familiäre, berufliche, gesellschaftliche Werte unterteilen. Im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Werten, werden häufig auch gesellschaftliche Erwartungen und gesellschaftliche Verantwortung aufgeführt. Eine weitere Differenzierung findet hier zunächst nicht statt. Darüber hinaus werden Werte als Maßstab, als gemeinsame Prinzipien und als Schlüsselkompetenzen oder Kompetenzen verstanden. Die folgenden Zuschreibungen sind ebenfalls unter den Gemeinsamkeiten aufzuführen:

- Leistungsbereitschaft
- Selbstständigkeit
- Toleranz
- Zuverlässigkeit
- Ordentlichkeit / Sorgfalt

Auch hier finden sich einige Parallelen zu der Literatur wieder. Aufgrund der Komplexität des Terminus ist es nicht verwunderlich, dass auch die Subjektiven Theorien der Erkenntnis-Objekte zum Teil sehr stark voneinander abweichen. Die zum Teil genannten Gemeinsamkeiten spiegeln die Komplexität des Konstrukts wider, da hier sowohl auf Funktionen als auch auf inhaltliche Zuschreibungen eingegangen wird. Auch eine eher soziologische Betrachtung erscheint hier für die

¹²¹ Hier werden unter dem Terminus Werte auch Sekundarwerte, berufliche Werte und familiäre Werte zusammengefasst.

Erkenntnis-Objekte wichtig zu sein, da unter den Gemeinsamkeiten *gesellschaftliche Werte, Erwartungen* und *Verantwortung* explizit wiederzufinden sind.

Mit der Relation *indem* sind in erster Linie Förderstrategien genannt worden. Auch hier sind einige Gemeinsamkeiten zu finden, die sich direkt oder indirekt auf Werte beziehen. Sieben Strategien lassen sich aus den Gemeinsamkeiten extrahieren:

- Vorbildfunktion
- Verankerung im Schulprogramm
- Gemeinsame Prinzipien
- Gemeinsames Regelwerk
- Durchführung von Projekten
- Schulungen / Fortbildungen für Lehrkräfte
- Klärung des Werte-Konstrukts

Auch diese Strategien sind teilweise in der Literatur wiederzufinden, wie beispielsweise die Vorbildfunktion. Außerdem lassen sich diese Strategien weiter zusammenfassen. So lassen sich *Klärung des Werte-Konstrukts*, *gemeinsame Prinzipien* und *gemeinsames Regelwerk* unter der *Verankerung im Schulprogramm* zusammenführen. Anhand der Strategien *Schulungen/ Fortbildungen für Lehrkräfte* und *Durchführung von Projekten* zeigt sich, wie unkonkret die genannten Strategien zum Teil sind. Dies verdeutlicht, dass es wichtig ist, Strategien weiter zu konkretisieren, indem konkrete Projekte und / oder Schulungen benannt werden.

Die Relation *und* wurde in der Regel dazu verwendet, um einzelne Inhalte aufzuzählen. Besonders häufig wurden zum Beispiel die Inhalte Respekt und Toleranz zusammen verwendet.

Die Relation *ist (sind) wichtig, weil* ist verwendet worden, um etwas über die Bedeutung von Werten zu erfahren. Der Vergleich aller Strukturbilder legt die folgenden Gemeinsamkeiten offen. Werte werden aus den folgenden Gründen als bedeutsam erachtet:

- weil sie eine Orientierung geben.
- weil sie das Zusammenleben erleichtern.
- weil sie eine gesellschaftliche Funktion haben.
- weil sie wichtig für das Berufsleben sind.
- weil sie wichtig für das Leben sind.

Zum Teil stimmen auch hier die Gemeinsamkeiten mit den erwarteten Ergebnissen überein. Gleichzeitig sind auch diese Antworten etwas unbefriedigend, da sie unkonkret sind. Beispielsweise wird nicht weiter konkretisiert, welche gesellschaftlichen Funktionen Werte innehaben oder inwiefern sie für das Leben wichtig sind. Diese Fragen bleiben auch an dieser Stelle unbeantwortet und bedürfen einer weiteren Klärung.

Die beiden Relationen *führt zu* und *zum Beispiel* wurden nur jeweils von einem Vergleichspaar identisch verwendet. Die Relation *führt zu* wurde sowohl vom Erkenntnis-Objekt B wie auch vom Erkenntnis-Objekt D wie folgt verwendet:

„Beratung / Einzelgespräche führt zu Respekt / respektvollem Umgang.“

Die Relation *zum Beispiel* wurde von den Erkenntnis-Objekten A – J verwendet, um den Inhalt *Durchführung von Projekten* weiter zu konkretisieren. Als Beispiel wurde das *Projekt Equal* (vgl. BMAS 2006) angeführt.

Kritik an diesem Vergleich ist, dass nur binäre, nicht aber auch dreistellige Relationen berücksichtigt werden können. Zum Beispiel wird zwar angezeigt, dass Werte gefördert werden können, indem Projekte durchgeführt werden. Es wird auch angezeigt, dass als Beispiel für die Durchführung von Projekten das Projekt Equal (vgl. BMAS 2006) genannt wird. Dass diese miteinander zusammenhängen bzw. auf einander aufbauen, wird aber nicht gezeigt und ist nur bei eingehender Analyse ersichtlich.

Werden diese Ergebnisse in ein Strukturbild überführt, so ergibt sich folgende Graphik:

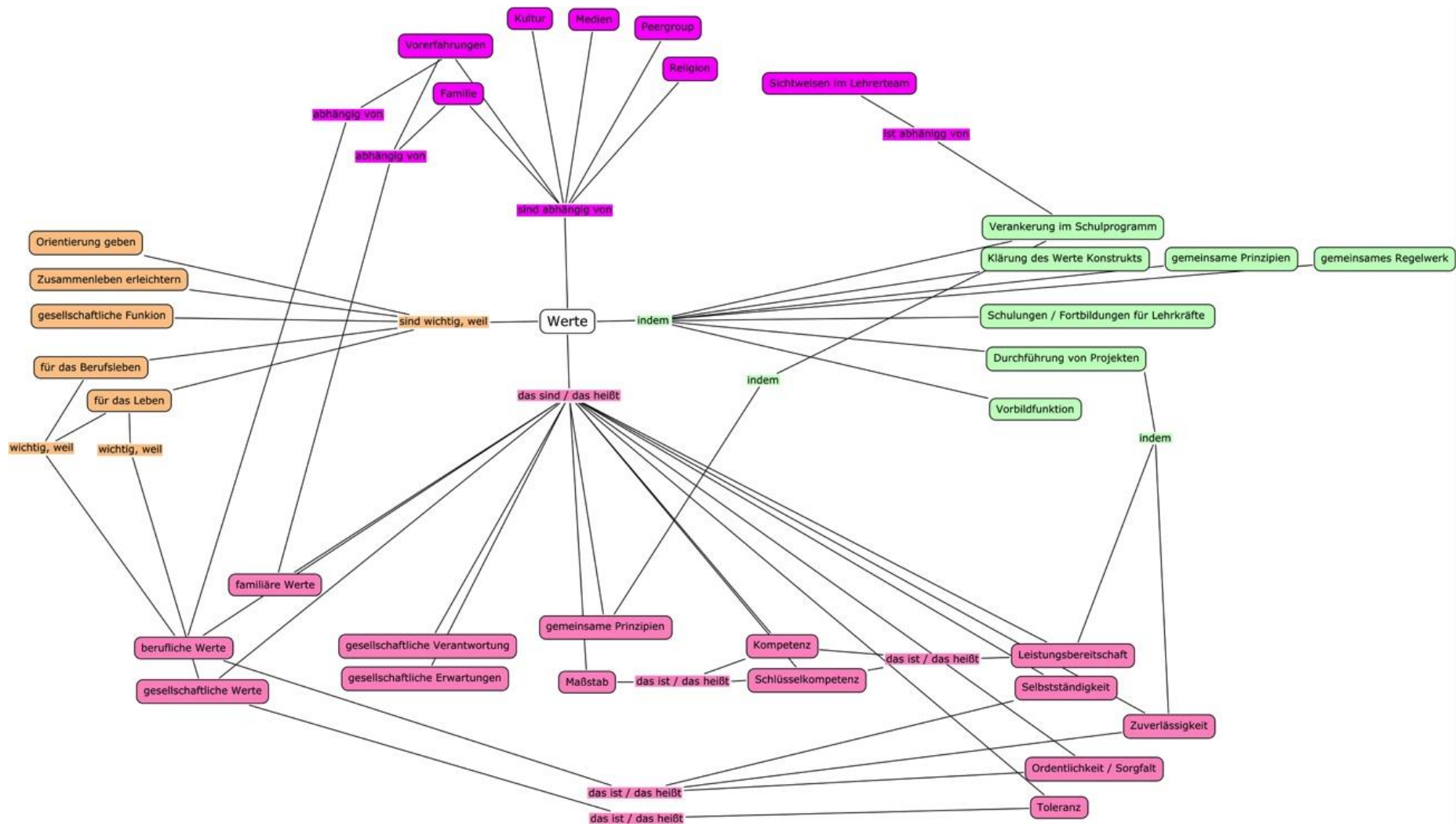


Abbildung 100: abgeleitetes Strukturbild aus den gemeinsamen Verbindungen

An dieser Graphik ist zu erkennen, dass nur binäre Verbindungen berücksichtigt wurden. Eine Vielzahl an gemeinsam verwendeten Verbindungen geht direkt vom Konstrukt Werte aus. Einige wenige verbinden andere Inhalte miteinander.

9 Reflexion der Arbeit

Im ersten Teil dieses Kapitels geht es um eine inhaltliche Reflexion. Das heißt in diesem Teil werden die Ergebnisse der Arbeit noch einmal auf die Zielsetzung und erkenntnisleitenden Fragestellung hin reflektiert.

Im zweiten Teil des Kapitels erfolgt eine kritische Reflexion bezogen auf das methodische Vorgehen.

9.1 Reflexion und inhaltliche Bewertung der Ergebnisse

Zunächst werden hier die Zielsetzung und die erkenntnisleitenden Fragestellungen noch einmal kurz aufgeführt.

Ziel der Arbeit ist „die Identifizierung, Explizierung und Analyse von Subjektiven Theorien von Schulleitern, Bildungsgangleitern und Lehrkräften an Berufskollegs in NRW über Werte in der beruflichen Bildung.“ (siehe Kapitel 2)

Im Kapitel 7 dieser Arbeit sind die unterschiedlichen Subjektiven Theorien der befragten Akteure expliziert und analysiert worden. Bei den befragten Akteuren handelt es sich um Schulleiter, Bildungsgangleiter und Lehrkräften von Berufskollegs aus NRW. Somit ist die ausgewiesene Zielsetzung der Arbeit auch erreicht.

Ein erster Abgleich der Subjektiven Theorien erfolgte bereits im vorangegangenen Kapitel. In diesem werden die Subjektiven Theorien, auch bereits zum Teil auf die erkenntnisleitenden Fragestellungen (siehe Kapitel 2) bezogen, betrachtet und bewertet.

Erkenntnisleitenden Fragestellungen (siehe Kapitel 2):

- Was sind Werte und welche Werte sollen an Berufskollegs aus Sicht der befragten Lehrkräfte vermittelt werden?
- Warum ist die Förderung von Werten an Berufskollegs aus Sicht der befragten Lehrkräfte wichtig beziehungsweise nicht wichtig?
- Wie können Werte gefördert beziehungsweise aus Sicht der Lehrkräfte vermittelt werden?
- Wovon ist die Förderung von Werten aus Sicht der Lehrkräfte abhängig?

Was sind Werte und welche Werte sollen an Berufskollegs aus Sicht der befragten Lehrkräfte vermittelt werden?

Wie in dem Vergleich und der Analyse der Subjektiven Theorien deutlich zu erkennen ist, unterscheiden sich die Definitionsversuche der Erkenntnis-Objekte zum Teil erheblich voneinander. Während die Unterschiede im ersten Schritt des Forschungsvorgehens lediglich auf einer inhaltlichen Ebene ausgemacht wurden, konnten in dem zweiten Schritt, also bei der Analyse der Strukturbilder auch unterschiedliche Ebenen und Strukturierungsversuche berücksichtigt werden.

Die Annahme, dass es sich bei dem Terminus Werte um ein diffuses Begriffskonstrukt handelt, kann somit zumindest für diese Erkenntnis-Objekte, bestätigt werden. Dies jedoch nur zum Teil und zwar deshalb, da untereinander zwar viele Unterschiede zu erkennen sind, die einzelnen Erkenntnis-Objekte jedoch sehr wohl in der Lage sind den Terminus weiter zu konkretisieren. Dies konnte auch in den kritischen Stellungnahmen unter dem Bewertungskriterium *Verbalisierbarkeit* gezeigt werden.

Die Unterschiede zwischen den einzelnen Erkenntnis-Objekten können vermutlich zum Teil dadurch erklärt werden, dass Werte zu den Begriffen gehören, die zwar selbstverständlich verwendet werden, aber sehr offen sind. Analog zu den Auseinandersetzungen in den unterschiedlichen Forschungsdisziplinen wird der Begriff Werte auch im Alltag und in den Medien in unterschiedlicher Art und Weise verwendet. — Diese — Unterschiede — und — der — damit — einhergehende Interpretationsspielraum führen dazu, dass der Terminus Werte subjektiv unterschiedlich definiert wird.

Eine andere Erklärung dafür, dass sich die Definitionsversuche der einzelnen Erkenntnis-Objekte zum Teil erheblich voneinander unterscheiden, kann dadurch begründet werden, dass Werte zum Teil durch das Subjekt selbst bestimmt werden. Abhängig vom Begriffsverständnis selbst, sind Werte etwas sehr Subjektives. Entsprechend sind in den vorgestellten Ansätzen zur Klärung des Wertekonstruktes Ansätze zu finden, die aussagen, dass zwar jeder Mensch Werte hat, jedoch in unterschiedlicher Ausprägung und Ordnung (vgl. in Kapitel 3 ROKEACH 1973; SCHWARTZ/ BILSKY 1987). Entsprechend könnten die Unterschiede darauf zurückzuführen sein, dass die Erkenntnis-Objekte auch unterschiedliche Werte beziehungsweise Wertausprägungen haben. Ein Beispiel hilft dies zu verdeutlichen.

Mit Blick auf den Erklärungsansatz von SCHWARTZ/ BILSKY (1987) existieren unterschiedliche Relationen zwischen den Einzelwerten beziehungsweise motivationalen Domänen (vgl. SCHWARTZ/ BILSKY 1987). Entsprechend stellen SCHWARZ/ BILSKY (1987, 2001) den *Wertekreis* vor (vgl. auch ROHDE/ BEUTNER 2013). Dieser Wertekreis verdeutlicht die Zusammenhänge der einzelnen Wertausprägungen (siehe Abbildung).

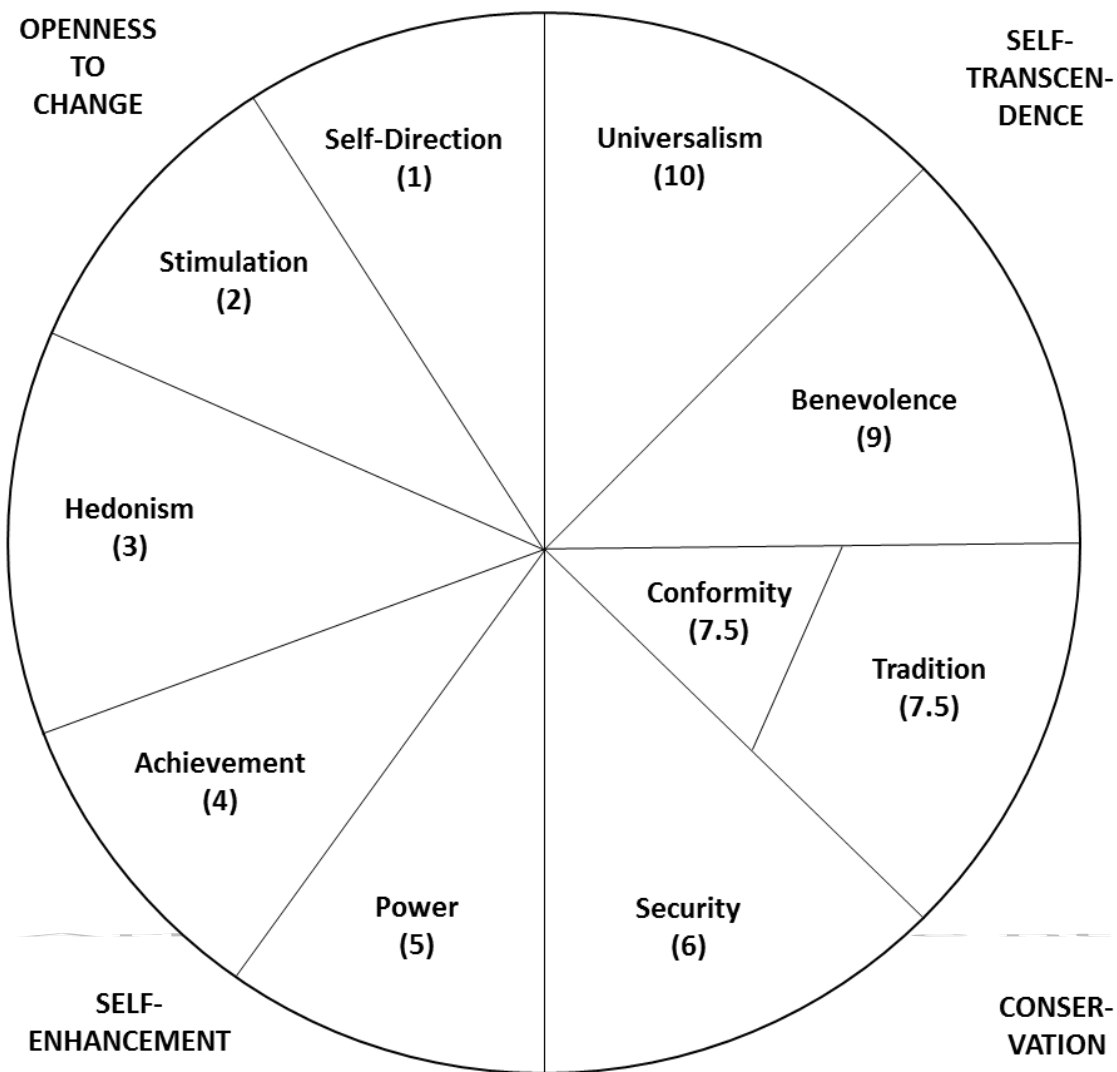


Abbildung 101: Wertekreis (Abbildung nach Schwarz (2001, 522)).

Das bedeutet, dass eine Person, die einen starken Wunsch nach mehr Macht, nach Kontrolle und Dominanz über Menschen und Ressourcen anstrebt (Power), wahrscheinlich nicht gleichzeitig auch eine absolute Gleichbehandlung und Gerechtigkeit für jeden anstrebt (Universalism). Gleichzeitig ist jedoch wahrscheinlich, dass eine Person, die nach Power strebt, auch gleichzeitig relativ hohe Ausprägungen im Bereich Achievement (der Wunsch nach persönlichem Erfolg und andere zu beeindrucken) zeigt.

Folgt man dem Ansatz von SCHWARZ haben Menschen unterschiedliche Ausprägungen von Werten. Abhängig von diesen Ausprägungen sind auch unterschiedliche Antworten auf die Frage danach zu erwarten, was sie unter Werte verstehen und welche Werte aus ihrer Sicht wichtig für die berufliche Bildung sind. Ein Lehrer, der sehr viel Wert auf Selbstverwirklichung legt, nennt diese höchst wahrscheinlich auch eher, als eine Lehrkraft, der Konformität besonders wichtig ist.

Eine weitere Erklärung für die Unterschiede könnte darin liegen, dass die Erkenntnis-Objekte oftmals versuchen den Terminus Werte durch andere, zum Teil

komplexe und diffuse Konstrukte, zu erklären. Auch hier soll ein Beispiel helfen, dies zu verdeutlichen. Mehrere Erkenntnis-Objekte sagen aus, Werte sind Kompetenzen oder auch Schlüsselkompetenzen. Nun werden die Konstrukte Kompetenz und Schlüsselkompetenz keineswegs einheitlich verstanden beziehungsweise definiert. Weshalb hier zwar eine Konkretisierung des Wertekonstrukts durch den Terminus Kompetenz vorliegt, diese Konkretisierung jedoch keineswegs befriedigend ist, da sie nur sehr bedingt zur Klärung beiträgt. Ein weiteres Beispiel hilft diese Problematik zu verdeutlichen. Der Terminus Sekundärwerte oder -tugenden wurde von vier Erkenntnis-Objekten verwendet. Einmal wurde der Begriff gar nicht weiter konkretisiert (Erkenntnis-Objekt B). Ein weiteres Mal wurde der Begriff durch Pünktlichkeit konkretisiert (Erkenntnis-Objekt A). Ein anderes Mal durch Pünktlichkeit, Ordentlichkeit und Benehmen (Erkenntnis-Objekt F). Und Erkenntnis-Objekt L führt unter Sekundärtugenden folgende Aspekte aus:

- Verantwortungsbewusstsein und besonders soziale Verantwortung
- Toleranz
- Umgangsformen, wie Kommunikationsfähigkeit
- Teamfähigkeit, wie Kooperationsfähigkeit
- Respekt, wie Höflichkeit
- Regelkonformität

Hieran wird recht deutlich, dass die verwendeten Konstrukte zur Klärung des Terminus Werte, selbst weiter erläutert werden müssten. Hinzu kommt die Schwierigkeit, dass nun einzelne Zuschreibungen, wie zum Beispiel *Pünktlichkeit* von den einen Erkenntnis-Objekten, wie aufgezeigt, unter Sekundärtugenden genannt werden. Andere Erkenntnis-Objekte ordnen *Pünktlichkeit* aber direkt unter Werte (Erkenntnis-Objekt C) oder unter berufliche Werte (Erkenntnis-Objekt E). Erkenntnis-Objekt (H) führt *Pünktlichkeit* wiederum unter *Schlüsselkompetenzen* und Erkenntnis-Objekt (I) unter *Wertetypen* auf.

Die Gemeinsamkeiten können eventuell dadurch erklärt werden, dass insbesondere solche Inhaltskarten in den Strukturbildern verwendet wurden, die auch in der Literatur verwendet werden (Vergleiche Tabelle zu Einzelwerten mit Auflistung gemeinsam verwendeter Inhalte).

Außerdem scheinen die Erkenntnis-Objekte in erster Linie Einzelwerte zu nennen, die unter dem gesellschaftlichen oder aber zwischen dem individuellen und gesellschaftlichen Bereich zuzuordnen sind.

Die vorhandenen Gemeinsamkeiten können auch gegebenenfalls darauf zurückgeführt werden, dass einige der aufgeführten Inhalte auch in den Ordnungsgrundlagen direkt oder indirekt aufgenommen sind (vgl. zum Beispiel §2 SchulG NRW). So werden beispielsweise Toleranz, Kompetenzen (Sozialkompetenzen, Kommunikationsfähigkeit, Empathie) sowie Verantwortungsbewusstsein und Zuverlässigkeit auch in den Ordnungsgrundlagen aufgeführt.

Die unterschiedlichen Definitionsversuche wirken sich auch auf die anderen Fragestellungen aus.

Warum ist die Förderung von Werten an Berufskollegs aus Sicht der befragten Lehrkräfte wichtig beziehungsweise nicht wichtig?

Festgehalten werden kann, dass Werte in der beruflichen Bildung aus Sicht der befragten Akteure von Bedeutung sind. Die Begründungen der Akteure weichen jedoch zum Teil voneinander ab (siehe Kapitel 8). Am häufigsten wurden die folgenden Begründungen für die Bedeutung von Werten herangeführt. Werte sind wichtig,

- weil sie eine Orientierung geben.
- weil sie das Zusammenleben erleichtern.
- weil sie eine gesellschaftliche Funktion haben.
- weil sie wichtig für das Berufsleben sind.
- weil sie wichtig für das Leben sind.

Die Argumentation der einzelnen Akteure hing dabei eng mit dem Werteverständnis zusammen. Die einzelnen Begründungen lassen sich mit Blick auf die Interviews und Strukturbilder weiter konkretisieren. Entsprechend kann weiter ausgeführt werden, inwiefern Werte eine Orientierung geben, inwiefern sie das Zusammenleben erleichtern oder eine gesellschaftliche Funktion haben (vgl. auch Kapitel 3). Hier kann auf die Literatur verwiesen werden, welche die unterschiedlichen Sichtweisen der Akteure durchaus widerspiegeln (vgl. Kapitel 1, 3, und 6).

Wie können Werte gefördert beziehungsweise aus Sicht der Lehrkräfte vermittelt werden?

Ebenso wie bei der Begriffsbestimmung sind auch bei den Förderstrategien Gemeinsamkeiten und Unterschiede festzustellen. Die Unterschiede können, wie folgt, erklärt werden. Zum einen können die Unterschiede dadurch erklärt werden, dass die Erkenntnis-Objekte Werte unterschiedlich definieren. Wie zu Beginn der Arbeit bereits beschrieben, ist die Förderung von Werten vom zugrundeliegenden Werteverständnis abhängig (vgl. Kapitel 3.2). Es wurden die unterschiedlichen Menschenbildannahmen und Werteverständnisse von drei bekannten Förderansätze beschrieben.

Die genannten Förderstrategien in den Interviews und in den Strukturbildern sind insgesamt eher unkonkret. Im Alltag findet die Förderung von Werten implizit statt. Aus diesem Grund sind die Erkenntnis-Objekte auch nur bedingt in der Lage Fördermaßnahmen zu explizieren und zu konkretisieren. Daher wurden hier Maßnahmen wie *Vorbildfunktion* oder *individuelle Förderung* genannt. An den Stellen, bei denen die befragten Lehrkräfte konkreter wurden, sind Werte auch explizit aufgenommen. Beispielsweise in einem Projekt zur Förderung von Werten. Hier sind die Teilnehmer in der Lage, konkreter zu beschreiben, wie Werte im

Rahmen des Projektes gefördert wurden. Ähnlich verhält es sich mit der Förderstrategie *Lernsituationen*. Dort, wo bereits Lernsituationen (vgl. hierzu zum Beispiel BEUTNER/ TWARDY 2004, BUSCHFELD 2003, KREMER 2003, SLOANE 2003) zum Thema Werte entwickelt wurden, können diese auch konkretisiert werden.

Mit Blick auf die aufgeführten Strategien wird außerdem deutlich, dass diese immer eine Auseinandersetzung mit den Inhalten voraussetzen. So ist beispielsweise die Auseinandersetzung, Explizierung und Einigung über zentrale Inhalte für eine Verankerung von Werten im Schulprogramm unerlässlich. Entsprechend sind Werte auch bei der Gestaltung eines Schulleitbildes unerlässlich (vgl. DÖBBER et al 2004). Ähnlich muss auch eine Auseinandersetzung auf inhaltlicher Ebene stattfinden, wenn gemeinsame Prinzipien oder Regeln festgelegt werden sollen.

Ein weiterer Aspekt der vielfach aufgenommen wurde, ist die Vorbildfunktion (vgl. BÖNSCH) von Lehrkräften. Wann eine Lehrkraft Vorbild ist oder ob eine Lehrkraft per se (gutes oder schlechtes) Vorbild ist, wird in dieser Arbeit nicht behandelt. Mit Blick in die Literatur zeigt sich auch hier die enge Verzahnung mit Werten. BÖNSCH (2010) beispielsweise greift bei der Frage danach, wann eine Lehrkraft ein gutes Vorbild ist, das berufliche Selbstkonzept von Lehrkräften auf. Zudem verweist er in diesem Zusammenhang direkt auf einzelne Werte, wie Respekt, Anerkennung, Höflichkeit usw.

Auch die Durchführung von Projekten wurde an unterschiedlichen Stellen genannt. An zwei der Schulen haben bereits Projekte zum Thema Werte stattgefunden. Zentrale Herausforderung ist hier, die Ergebnisse und Erkenntnisse nachhaltig zu verankern.

| |
|--|
| <i>Wovon ist die Förderung von Werten aus Sicht der Lehrkräfte abhängig?</i> |
|--|

Bei den Einflussfaktoren gab es, wie im vorangegangenen Kapitel aufgezeigt, relativ viele Übereinstimmungen zwischen den einzelnen Erkenntnis-Objekten. Die hier identifizierten und analysierten Einflussfaktoren spiegeln die aus der Literatur (vgl. Kapitel 3 und 5) benannten Einflussfaktoren wider. Zusammengefasst wurden so die Vorerfahrungen, die Kultur, die Familie, die Medien, die Peergroup und die Religion als Einflussfaktoren identifiziert. Relativ interessant ist, dass Schule und Lehrer zwar ebenso von einzelnen Erkenntnis-Objekten genannt wurden, jedoch nicht von allen Erkenntnis-Objekten aufgeführt wurden.

9.2 Reflexion und Bewertung des methodischen Vorgehens

Das methodische Vorgehen dieser Arbeit ist in weiten Teilen angelehnt an das Forschungsprogramm Subjektiver Theorien (vgl. Kapitel 4 und 5). In der methodischen Reflexion werden einzelne Probleme und Schwierigkeiten der Arbeit genannt und Verbesserungsmöglichkeiten aufgezeigt.

Orientierung für die Reflexion bieten ausgewählte Kernkriterien qualitativer Forschung (vgl. STEINKE 2000). Entsprechend wird an dieser Stelle auf die

Intersubjektive Nachvollziehbarkeit eingegangen, auf die *Relevanz* und auf die *reflektierte Subjektivität*.

Intersubjektive Nachvollziehbarkeit, wie sie von STEINKE (2010) beschrieben wird, kann auf drei Wegen erfolgen. Erstens sollte der Forschungsprozess dokumentiert werden, um eben diesen auch nachvollziehbar zu machen. Der Forschungsprozess und das Vorgehen sind in dieser Arbeit detailliert beschrieben. In diesem Zusammenhang sind auch einzelne Erwartungen und Vorverständnisse geklärt worden. Die Erhebungsmethoden und der Erhebungskontext (wie zum Beispiel der Interviewleitfaden) können im Anhang der Arbeit nachvollzogen werden. Einzelne Konkretisierungen sowie die Rohdaten befinden sich im Anhang dieser Arbeit. Hier können auch die Interviewtransskripte nachgelesen werden. Die einzelnen Entscheidungen im Forschungsprozess wurden offengelegt. Kritisch anzumerken ist gegebenenfalls die intersubjektive Nachvollziehbarkeit im Kapitel 6.1. Hier geht es um die Inhaltsanalyse und Explizierung der Reflexionsinhalte. Die Auswertung und das Vorgehen werden ausführlich beschrieben und orientierten sich an Vorschlägen von MAYRING und SCHREIER. Inwiefern die Explizierung der Inhaltskarten an allen Stellen intersubjektiv nachvollziehbar ist, muss dem Leser überlassen werden. Das Legen und die Auswertung der Strukturbilder sind dagegen sehr gut nachvollziehbar, gleichwohl die Analyse und Beschreibung der Strukturbilder zum Teil eher deskriptiv erfolgt.

Bei der *Relevanz* geht es STEINKE (2010) um die Frage nach dem pragmatischen/praktischen Nutzen. Es geht weiter darum zu hinterfragen, welchen Beitrag die Arbeit leistet. Zunächst einmal soll auf den pragmatischen Nutzen eingegangen werden. Hier soll die Methode der Strukturbilder hervorgehoben werden. Ganz pragmatisch ist davon auszugehen, dass die Interviews in Verbindung mit dem Legen der Strukturbilder, zur Weiterentwicklung der Erkenntnis-Objekte beigetragen haben. Dies wurde auch vereinzelt durch die Erkenntnis-Objekte bestätigt und ist durch die intensive Auseinandersetzung und Reflexion mit dem Thema zu begründen. Inwiefern diese vertiefende Auseinandersetzung dazu führt, dass Werte auch verstärkt von diesen Lehrkräften gefördert werden, bleibt an dieser Stelle offen, da an dieser Stelle die explorative Validierung ansetzt, die als Desiderat auszuweisen ist. Eine Verallgemeinerung der Ergebnisse ist nicht möglich. Diese war auch nicht angestrebt. Die Subjektiven Theorien helfen jedoch dabei zu verstehen, welche Werte und wie diese Werte derzeit in (den befragten) Berufskollegs gefördert werden. Dabei können viele Ansatzpunkte aufgezeigt werden, die für die Entwicklung von Werten in den Berufskollegs von Bedeutung sind. Dazu gehören zum Beispiel:

- Stärkere Berücksichtigung und Konkretisierung von Werten bei der Entwicklung von Schulleitbildern (Schulebene)
- Klärung der Vorbildrolle von Lehrkräften (Lehrerebene)
- Konkretisierung von Strategien zur Werteerziehung auf Unterrichtsebene (Unterrichtsebene)

Diese Ansatzpunkte werden im nachfolgenden Kapitel noch einmal aufgegriffen.

Bei der Frage nach der *reflektierten Subjektivität* geht es um den „reflektierten Umgang mit der eigenen Forschersubjektivität“ (vgl. LETTAU/ BREUER 2007). Es geht darum, die Rolle des Forschers hinreichend zu reflektieren. Diese Reflexion kann auf unterschiedlichen Ebenen erfolgen. Auf inhaltlicher Ebene erfolgt diese Reflexion, indem Präkonzepte, eigene Vorstellungen usw. reflektiert und offengelegt werden. Dies erfolgte in weiten Teilen in den ersten drei Kapiteln sowie in Kapitel 6. Auf methodische Ebene erfolgte diese Reflexion zum Beispiel, indem die einzelnen Phasen der Datenerhebung und -auswertung reflektiert und offengelegt wurden.

Im engen Zusammenhang mit der reflektierten Subjektivität steht auch die Frage nach der Gegenstandsangemessenheit der verwendeten Verfahren. Mit Blick auf die Zielsetzung, Subjektive Theorien zu explizieren, halte ich das verwendete Vorgehen für zielführend, da die ausgewiesenen Ziele auch zu großen Teilen erreicht wurden. Rückblickend wäre ein stärkerer Fokus auf einzelne Fragestellungen (beispielsweise nur auf das Verständnis oder nur auf Fördermöglichkeiten) sinnvoll gewesen. Des Weiteren ist auch die Verwendung der Relationen zu prüfen, inwiefern diese sich dazu eignen, konkrete Ergebnisse zu erhalten. Aufgrund der hohen Komplexität der Thematik ist eine Eingrenzung beziehungsweise Konzentration auf einzelne Fragestellungen sinnvoll. Dies zeigt sich insbesondere auch durch die einzelnen Bewertungen der Subjektiven Theorien (Kapitel 7). Die Subjektiven Theorien bleiben oftmals unkonkret (vgl. Kapitel 7). Um diese zu konkretisieren, liefern die einzelnen Subjektiven Theorien jedoch gute Anknüpfungspunkte, welche in dem folgenden Kapitel näher beleuchtet werden.

10 Desiderate

Mit Blick auf das Forschungsmodell Subjektive Theorien wurde im vierten Kapitel darauf verwiesen, dass das Forschungsmodell in zwei Phasen gegliedert wird. Erstens die Verstehensphase (kommunikative Validierung) und zweitens die explanative Validierung. In dieser Arbeit wurde der Fokus auf die erste Phase gelegt, also auf die Verstehensphase. In der Phase explanative Validierung geht es darum zu prüfen, inwiefern die explizierten Theorien auch tatsächlich handlungswirksam sind. Im Sinne der explanativen Validierung könnten also Lehrkräfte im beruflichen Alltag begleitet und beobachtet werden, um zu erforschen, wie sie Werte im Alltag fördern und ob sich dieses Handeln mit den subjektiven Strukturbildern deckt. Die explanative Validierung ist somit als ein Forschungsdesiderat zu kennzeichnen.

Um diese Handlungswirksamkeit zu prüfen, ist zunächst eine Konkretisierung und eine Fokussierung sinnvoll. Hier liefern die Subjektiven Theorien wichtige Anknüpfungspunkte. Ausgewählte Aspekte, die sich auf die **Förderstrategien** beziehen, wurde exemplarisch im vorangegangenen Kapitel aufgenommen und werden hier noch einmal aufgegriffen:

- Stärkere Berücksichtigung und Konkretisierung von Werten bei der Entwicklung von Schulleitbildern (Schulebene)
- Klärung der Vorbildrolle¹²² von Lehrkräften (Lehrerebene)
- Konkretisierung von Strategien zur Werteerziehung auf Unterrichtsebene (Bildungsgang- und Unterrichtsebene)

Stärkere Berücksichtigung und Konkretisierung von Werten bei der Entwicklung von Schulleitbildern (Schulebene)

Es stellt sich hier die Frage, welche Werte beziehungsweise inwiefern Werte bei der Entwicklung der Schulleitbilder berücksichtigt worden sind. Darüber hinaus gilt es zu prüfen, ob die Schulleitbilder *aktuell* und bekannt sind und welche Auswirkungen das Schulleitbild ¹²³ auf den Schulalltag und das Lehrerhandeln allgemein hat. Bezogen auf diese Arbeit können die Schulleitbilder der beteiligten Berufskollegs analysiert werden und mit den Subjektiven Theorien abgeglichen und verglichen werden.

Klärung der Vorbildrolle von Lehrkräften (Lehrerebene)

Da die Vorbildrolle für viele Befragten eine zentrale Rolle bei der Vermittlung von Werten spielt, wäre hier eine Konkretisierung sinnvoll. Dazu bietet sich eine weitere Auseinandersetzung mit der Vorbildrolle an. Bezogen auf diese Arbeit, könnten im Sinne der explanativen Validierung die befragten Akteure im Schulalltag mit dem Fokus auf *Vorbildrolle* beobachtet werden.

Konkretisierung von Strategien zur Werteerziehung auf Unterrichtsebene (Bildungsgang- und Unterrichtsebene)

Schließlich wurden zwar vereinzelt Strategien zu Werteerziehung auf Unterrichtsebene aufgenommen, jedoch bietet sich hier eine Konkretisierung an. Auch hier kann beispielsweise durch Beobachtung im Unterricht konkret danach gefragt werden, was die Lehrkraft im Unterricht unternimmt, um Werte zu fördern.

Neben diesen drei Anknüpfungspunkten finden sich viele weitere Anknüpfungspunkte und Fragestellungen in den einzelnen Subjektiven Theorien wieder, die in weiteren Arbeiten vertieft und/ oder geprüft werden können.

Die Forschungsdesiderate werden nun noch einmal aufgegriffen, indem darauf eingegangen wird, wie die Ergebnisse dieser Arbeit (insbesondere von den teilnehmenden Berufskollegs) gegebenenfalls verwendet werden können, um Werte stärker zu verankern.

¹²² Vgl. hierzu beispielsweise BÖNSCH (2010).

¹²³ Vgl. zu Schulleitbildern zum Beispiel ROLFF (2016) und DÖBBER ET. AL (2004).

Dazu werden Handlungsempfehlungen auf der

- Schulebene
- Lehrerebene
- Bildungsgang- und Unterrichtsebene

skizziert.

Handlungsempfehlung auf Schulebene

Auf *Schulebene* sind Werte insbesondere für die Schulentwicklung und für die Entwicklung von Schulleitbilder relevant. JÄGGLE und KROBATH (2009) halten zur Schulentwicklung fest: „Schule gestalten beinhaltet die Auseinandersetzung mit Werten, Sinn und Orientierung im Kontext des Wertesystems einer Schule und der in der systemischen Eigenlogik des Bildungsbereiches wirksamen Werteentscheidungen.“ (JÄGGLE/ KROBATH 2009, 46). Auch SCHÖNIG (2009) hält fest, dass eine Auseinandersetzung mit pädagogischen Werten und Normen notwendig für die Entwicklung einer gelebten Kultur sei. Entsprechend bliebe „Schulentwicklung ohne Implementierung von Werten und Einstellungen fassadenhaft und äußerlich“ (SCHROLL 2016, 130). Eben diese Auseinandersetzung hat in dieser Arbeit stattgefunden.

SCHÖNIG bezieht sich dabei auf SCHEIN (2006), der aus betriebswirtschaftlicher Sicht Unternehmenskultur beschreibt. Auch der Begriff *Leitbild* stammt aus dem Bereich der Betriebswirtschaft und ist in Bezug auf Schule Teil der Schulentwicklung (vgl. ROLFF 2016). Leitbilder sollten dabei kurz und prägnant formuliert sein. RADEMACHER hält (2009) fest:

„Ein Leitbild

- gibt Orientierung und integriert die einzelnen Gruppen einer Organisation,
- richtet den Blick auf Wesentliches und Basis-Werte
- ist ein Führungs- und Konfliktlösungsinstrument.“ (RADEMACHER 2009, 19)

Neben RADEMACHER machen auch DÖBBER et. al (2004) Vorschläge zur Entwicklung eines schulischen Leitbildes. An dieser Stelle können auch die Ergebnisse dieser Arbeit wieder aufgegriffen werden. Dies wird nun kurz anhand der Handreichung zur Entwicklung eines schulischen Leitbildes (vgl. DÖBBER et. al 2004) aufgezeigt. Die Autoren der Handreichung haben einen Prozessablauf für die Leitbildentwicklung speziell für berufliche Schulen entwickelt. Dieser Prozess gestaltet sich in fünf Schritten, (1) Vorbereitung und Einstieg in den Leitbildprozess, (2) Projektmanagement und Bestandsaufnahme, (3) Datenauswertung und Richtungsentscheidung, (4) Textfassung und Abschluss des Leitbildprozesses und (5) Umsetzung mit Evaluation (vgl. BEUTNER 2018) Die folgende Abbildung zeichnet diesen Prozess nach:

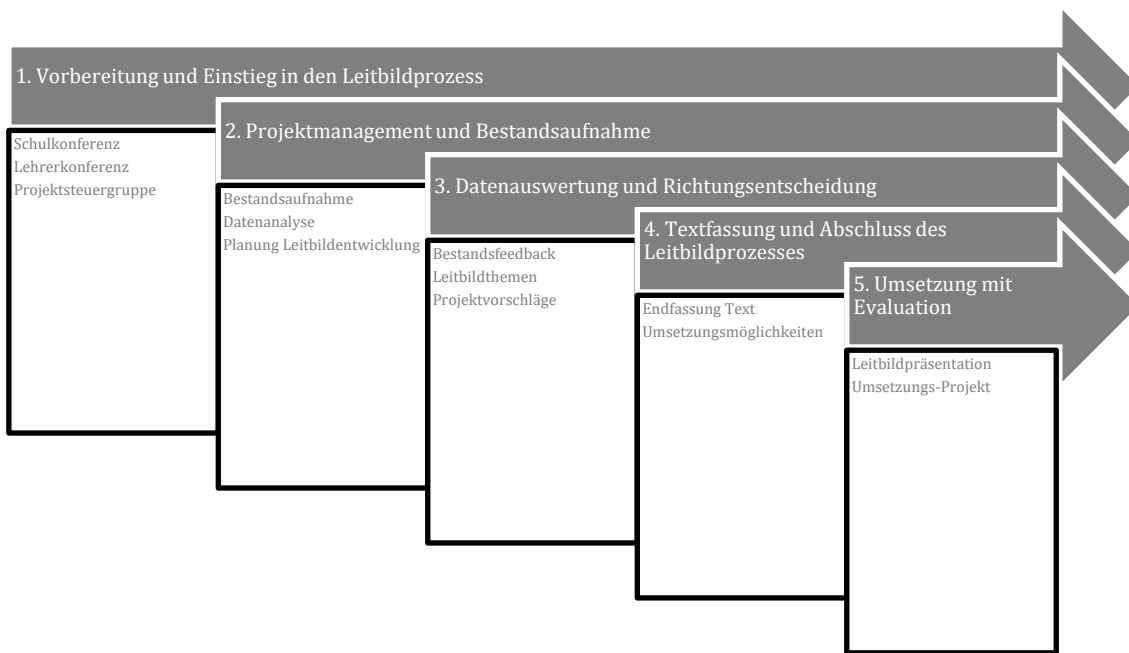


Abbildung 102: Prozess Leitbildentwicklung

Die Ergebnisse dieser Arbeit können nun in zwei Weisen einen Beitrag zur Entwicklung von Schulleitbildern liefern.

Erstens können die Subjektiven Theorien inhaltlich genutzt werden. Mit der Erhebung der Subjektiven Theorien hat eine Bestandsaufnahme an den beteiligten Berufskollegs stattgefunden. Die Ergebnisse wurden ausgewertet und können nun in den Schritten *Datenauswertung und Richtungsentscheidung* sowie *Textfassung und Abschluss des Leitbildprozesses* als Diskussionsgrundlage und Entscheidungshilfen dienen. Die Autoren schlagen vor, dass im Schritt *Datenauswertung und Richtungsentscheidung* die *Mission*, die *Werte* und die *Vision* der Schule für das Leitbild festgehalten werden. Entsprechend halten die Autoren zu Werten fest:

„Das Kollegium befasst sich mit den Wertvorstellungen, die die Arbeit an der Schule leiten (Menschenbild, Prinzipien der Kommunikation und Kooperation).“ (DÖBBER et. al 2004, 12)

Eben diese Auseinandersetzung hat in dieser Arbeit stattgefunden. Entsprechend liefern die Subjektiven Theorien Hinweise über die Wertvorstellungen der befragten Lehrkräfte.

Zweitens werden in dem Prozess zur Leitbildentwicklung zwar Hinweise zur Erhebung der Daten gegeben, es werden aber keine konkreten Methoden vorgeschlagen. So wird beispielsweise darauf verwiesen, dass „sorgfältig und sensibel durchgeführte und akzeptiert Verfahrensweisen das Vertrauen“ (vgl. DÖBBER et. al 2004, 8) fördern. Zudem geht es darum, „Bereiche von Konsens und Dissens abzustecken“ (DÖBBER et. al 2004, 8). Bei dem durchgeführten Verfahren zur Erhebung der Subjektiven Theorien handelt es sich um ein sensibles Verfahren, bei

dem unterschiedliche Bereiche und Verständnisse visualisiert und abgegrenzt werden können. Das Verfahren kann adaptiert werden und Bestandteil von Leitbildtagen oder anderen Workshops werden, um die Sichtweisen des Kollegiums zu erheben. Entsprechend wurde das Vorgehen bereits vereinfacht im Projekt Evive – European Values in Vocational Education (vgl. BEUTNER/ ROHDE 2014) durchgeführt und erprobt.¹²⁴ Dabei hat sich gezeigt, dass sich insbesondere das Strukturlegen eignet, Diskussionen anzuregen, komplexe Sachverhalte visuell darzustellen und Konsensentscheidungen zu treffen.

Handlungsempfehlung auf Lehrerebene

Wie dargestellt werden konnte, hat die Vorbildrolle eine wichtige Funktion, wenn es um die Vermittlung von Werten geht. Hintergrund dieser Aussagen ist ein sozial-kognitives Lernverständnis (vgl. BANDURA 1979). Diese besagt, dass „der erstmalige Erwerb eines Verhaltens oder einer Handlungskompetenz durch Beobachtung des Verhaltens beziehungsweise der Handlungen anderer Personen erfolgt. Lernen geschieht durch Nachahmung, durch Imitation einer ‚Modell‘-Person.“ (Euler/ Hahn 2007, 105). Eben diese Modell-Person kann unter anderem die Lehrkraft sein. Indem sich die Lehrkraft als Modell einbringt, können entsprechend Aufmerksamkeitsprozesse unterstützt werden. Es stellt sich jedoch die Frage, was ein gutes Modell ausmacht beziehungsweise auf welche Verhaltensweisen bzw. Handlungen die Lehrkraft die Aufmerksamkeit lenken möchte. Es geht somit um die Lehrerpersönlichkeit und um die Lehrerprofessionalität. Um sein eigenes Verhalten im Hinblick auf Werte zu hinterfragen, ist eine reflexive Auseinandersetzung mit eben diesen wichtig. Eine solche reflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen Werteverständnis sowie mit eigenen Verhaltensmustern bietet das Strukturlegen beziehungsweise das Concept Mapping. Das Vorgehen eignet sich dazu, Implizites sichtbar zu machen und hilft somit, sich selbst weiter zu entwickeln. Entsprechend bieten sich Workshops oder Weiterbildungen an, in denen sich Lehrkräfte über Werte und Verhaltensweisen bewusst werden.

Auch HELMKE (2015) weist auf die Bedeutung des Vorbilds hin. Er hält fest, dass das Spektrum, was durch Beobachtung gelernt werden kann sehr groß ist. Weiter heißt es, Lehrkräfte würden als Modelle wirken und hätten damit einen direkten Einfluss auf Lernen und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler (vgl. HELMKE 2015, 109). Der Frage, was ein gutes Vorbild ausmacht, geht STANDOP (2016) nach. Vorbilder sind häufig Personen, die *moralische Eigenständigkeit* zum Ausdruck bringen (vgl. STANDOP 2016, 15). „Moralische Eigenständigkeit meint dabei nicht die bloße Anerkennung von Regeln, sondern die Aushandlung und Interpretation von Werten und Normen durch Personen in wechselseitiger Anerkennung.“ (STANDOP 2016, 15) Zentral für eine moralische Eigenständigkeit ist die Automatisierung moralischer

¹²⁴ Im Rahmen des Projektes sind Concept Maps über Werte in den Partnerländern (Deutschland, Großbritannien, Rumänien, Frankreich, Bulgarien und der Türkei) entstanden, die Grundlage einer curricularen Verankerung gewesen sind.

Handlungsweisen. Diese Automatisierung wird dann erreicht, wenn Werte und moralische Normen Teil des Selbstbildes geworden sind (vgl. STANDOP 2016; DAMON/ COLBY 2015). Die Ergebnisse dieser Arbeit helfen dabei, diese als selbstverständlich empfundenen Werte zu reflektieren. Die Veränderung und Reflexion des eigenen Handelns wiederum sind Teil einer professionellen Lehrkraft. Entsprechend finden sich bei HELMKE (2015) bei den unterrichtsrelevanten Merkmalen und Orientierungen von Lehrpersonen die Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbstreflexion. Darüber hinaus weist Helmke (2015) ebenso darauf hin, dass die Subjektiven Theorien und epistemologischen Überzeugungen wichtig seien, da diese das Lehrerhandeln, oft auch unbewusst, beeinflussen. Entsprechend wichtig ist es im Allgemeinen aber auch für die einzelnen Lehrkräfte im Speziellen, sich mit Subjektiven Theorien von Lehrkräften beziehungsweise mit den eigenen Subjektiven Theorien auseinanderzusetzen. Diese Arbeit leistet entsprechend einen Beitrag im Speziellen für die befragten Lehrkräfte, die sich ihrer eigenen Subjektiven Theorien bewusst wurden, indem sie sich strukturiert und regelgeleitet mit ihnen auseinandergesetzt haben. Im Allgemeinen können die Subjektiven Theorien dabei helfen, den Umgang mit Werten an den Berufskollegs in NRW besser sichtbar zu machen.

Wenn es um die Professionalität von Lehrkräften geht, ist es zudem erforderlich einen Blick darauf zu werfen, welche Kompetenzen von Lehramtsanwärter erwartet werden, um im beruflichen Alltag zu bestehen. Entsprechend werden von der Kultusministerkonferenz Standards für die Lehrerbildung formuliert (KMK 2014). Diese Standards finden sich auch im *Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst für Lehrämter in den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und in den Ausbildungsschulen* wieder (MSW 2016). Unter Kompetenz fünf wird folgendes formuliert:

„Lehrerinnen und Lehrer vermitteln Werte und Normen, eine Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Diversität und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern.“ (MSW 2016, 6)

Weiter heißt es:

„Die Absolventinnen und Absolventen

- reflektieren Werte und Werthaltungen und handeln entsprechend,
- üben mit den Schülerinnen und Schülern eigenverantwortliches Urteilen und Handeln schrittweise ein und
- setzen Formen des konstruktiven Umgangs mit Normkonflikten ein.“ (MSW 2016, 6)

Dieses Bewusstmachen bzw. Reflektieren kann mit Hilfe der Strukturlegung erfolgen. Die Methode des Strukturlegens bietet sich dafür doppeldidaktisch an. Zum einen, um sich eigener Subjektiver Theorien über Werte und deren Vermittlung bewusst zu werden und zum anderen als Methode, um komplexe Zusammenhänge

zu visualisieren und darzustellen. Eine Auseinandersetzung mit Werten ist somit für die Entwicklung einer Lehrerprofessionalität (vgl. zur Lehrerprofessionalität auch HELMKE 2015; HELSPER/ BÖHME 2008) unausweichlich.

Handlungsempfehlung auf Bildungsgang- und Unterrichtsebene

Auf Bildungsgangebene können die Ergebnisse dieser Arbeit zur Analyse der Lehrpläne und didaktischen Jahresplanung einzelner Bildungsgänge und Fächer genutzt werden. Orientierung zur didaktischen Jahresplanung finden sich zum Beispiel beim MSW (2017). Das MSW schlägt dort folgendes Vorgehen vor:

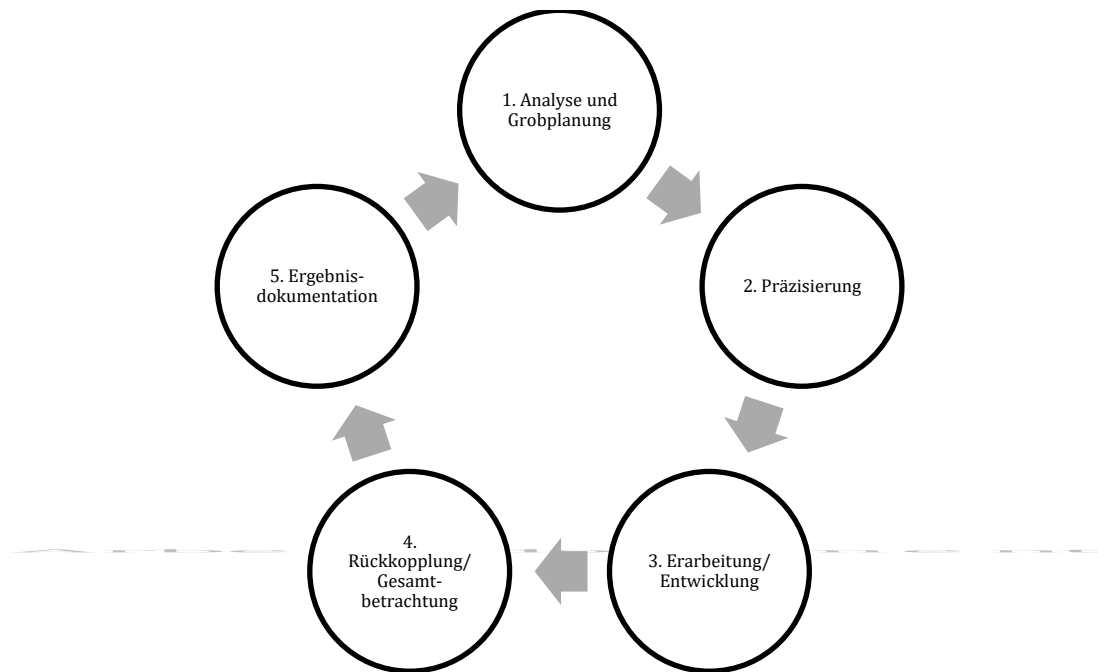


Abbildung 103: Vorgehen didaktische Jahresplanung

Bereits vor der Analyse und Grobplanung kann das *entwickelte Strukturbild* (vgl. Abbildung 96, Kapitel 8.2) als Art advance organizer vorangestellt werden, um bestehendes Wissen zu aktivieren und eine Organisationshilfe für die weitere Arbeit zu liefern (vgl. FÜRSTENAU 2016). Die Analyse und Grobplanung sieht vor, dass zunächst die Lehrpläne analysiert werden. Hier finden sich auch die Beschreibungen der Lernfelder, Fächer, Kompetenzen und Inhalte. Die Ergebnisse dieser Arbeit helfen dabei, die Lehrpläne konkret nach *Werten* zu analysieren. Diese erste Grobplanung und Analyse liegt in der Regel tabellarisch, für mindestens ein Jahr vor. In diesen Grobplanung werden in der Regel Lernfelder, Kompetenzen und Methoden verankert.

Die Präzisierung sieht die Entwicklung und Sequenzierung von Lernsituationen zu den einzelnen Lernfeldern vor (vgl. SLOANE 2005, MSW 2017). In diesem Schritt entstehen noch keine konkreten Lernsituationen. Vielmehr wird hier eine Liste von Lernsituationen entwickelt, die zumindest den Titel, wesentliche Kompetenzen und den Bezug zu den Lernfeldern und Fächern aufweisen. Diese (zum Teil bestehenden Listen) können mit Hilfe der *Strukturbilder* und *Inhalte* wiederum analysiert

werden. Werte können und sollten dabei insbesondere im Bereich der Kompetenzen mit verankert werden.

Die eigentliche Ausarbeitung beziehungsweise Entwicklung der Lernsituationen erfolgt im dritten Schritt. Hier werden vom MSW Mindestanforderungen zur Dokumentation der einzelnen Lernsituationen festgelegt (MSW 2017).

(ggf. Angabe des Bündelungsfaches bzw. Faches)*
Lernfeld Nr. X bzw. Anforderungssituation Nr. X

| Lernsituation Nr. X.X: | | Zeit in UStd. |
|--|---|---------------|
| Einstiegsszenario | Handlungsprodukt/Lernergebnis
Ggf. Hinweise zur Lernerfolgsüberprüfung | |
| Wesentliche Kompetenzen
- Kompetenz (Angabe von Fächerkürzel bei fächerübergreifenden Lernsituationen) | Konkretisierung der Inhalte | |
| Lern- und Arbeitstechniken | | |
| Unterrichtsmaterialien/Fundstelle | | |
| Organisatorische Hinweise
z. B. Verantwortlichkeiten, Fachraumbedarf, Einbindung von Experten/Exkursionen, Lernortkooperation | | |

Abbildung 104: Mindestinhalte Dokumentation Lernsituation (Entnommen vom MSW 2017, 14)

Die bereits bestehenden Lernsituationen können nun mit Hilfe der ausgearbeiteten *Inhalte* und *Strukturbilder* analysiert werden. Dort, wo *Werte* bereits gefördert werden, sollten diese auch in den Konkretisierungen verankert werden. Dort, wo keine *Werte* verankert sind, kann hinterfragt werden, ob eine Thematisierung sinnvoll erscheint. Es ist zu erwarten, dass insbesondere in den Bereichen *Wesentliche Kompetenzen*, *Konkretisierung der Inhalte* und *Lern- und Arbeitstechniken* Anknüpfungspunkte zu finden sind. Bei der Entwicklung neuer Lernsituationen können Werte direkt mitberücksichtigt und entsprechend dokumentiert werden.

Bei der Rückkopplung/ Gesamtbetrachtung geht es um die Reflexion und den Abgleich darüber, ob die Lernsituationen entsprechend der Planung umgesetzt werden konnten und wie die Lernsituationen gegebenenfalls angepasst wurden. Sofern bestehende Lernsituationen angepasst wurden, können insbesondere die Anpassungen im Fokus der Reflexion stehen. Das Concept Mapping kann hier als Methode zur Reflexion eingesetzt werden. Zudem kann das entwickelte Strukturbild, welches hier als advance organizer verwendet wurde, angepasst werden. Die Änderungen und Anpassungen in der Jahresplanung und in den einzelnen Lernsituationen müssen entsprechend als Ergebnisdokumentation angepasst werden (vgl. MSW 2017).

Die Ergebnisse dieser Arbeit bieten auf den dargestellten Ebenen wichtige Unterstützungsmöglichkeiten, die jedoch aktiv aufgegriffen und weiter

ausgearbeitet werden müssen. Neben inhaltlichen Konkretisierungshilfen finden sich in dieser Arbeit auch methodische Gestaltungsmöglichkeiten, die sowohl zur Entwicklung von Lerninhalten aber auch zum Lernen selbst eingesetzt werden können.

Wie aufgezeigt wurde, konnte das Ziel der Arbeit (siehe Kapitel 2) erreicht werden. Gleichzeitig zeigt die Arbeit jedoch auch auf, dass die Thematik „Werte in der beruflichen Bildung“ weiter vertieft und analysiert werden sollte. Hierbei ist es sinnvoll, spezifische Schwerpunkte zu setzen. Insbesondere in einer zunehmend globalen und pluralistischen Gesellschaft ist die Auseinandersetzung und Reflexion mit gesellschaftlichen und individuellen, mit eigenen und fremden Werten von Bedeutung. Die Arbeit hat zudem gezeigt, dass Schule nie wertfrei sein kann und sich auch als Institution ihrer Werte bewusst werden muss, um allen schulischen Akteuren Orientierung und Bewertungsmaßstäbe bieten zu können. Eine Auseinandersetzung und vertiefte Reflexion mit Werten stellt dabei eine wichtige Grundlage dar.

Mit Blick auf die Bildungsziele¹²⁵ des Berufskollegs (vgl. § 1 APO-BK) möchte ich diese Arbeit mit einem Zitat von ERPENBECK (2018) abschließen, um die zentrale Bedeutung von Werten für die (berufliche) Bildung herauszustellen:

„Jedes absichtsvolle menschliche Handeln ist wertegegründet. Ohne Werte gibt es keine Kompetenzen, also keine Fähigkeiten zu selbstorganisiertem, kreativem Handeln.“
(ERPENBECK 2018, 4)

¹²⁵ „Das Berufskolleg vermittelt den Schülerinnen und Schülern eine umfassende berufliche, gesellschaftliche und personale Handlungskompetenz [...]“ (§1 Abs. 1 APO-BK)

Literatur

Abels, Heinz (2007): Einführung in die Soziologie. 3. Band. Wiesbaden.

Bandura, A. (1979): Sozial-kognitive Lerntheorie. Konzepte der Humanwissenschaften. 1. Auflage. Stuttgart.

BDA (2002): Bildungsauftrag Werteerziehung. Selbständig denken, verantwortlich handeln. Verfügbar unter: <http://www.iaw-koeln.de/uploads/83/Werteerziehung%20Arbeitgeber.pdf> [Stand: 29.06.2011].

Beutner, M. (2007): Reduktion: Zielgruppenadäquate Vereinfachung von Themen. Möglichkeiten zur Einbindung der Lernsoftware Oeconomix im Studienseminar.

Verfügbar unter:

http://www.oeconomix.de/fileadmin/user_upload/Unterrichtsmaterial/arbeitsblatt_1_einsatz_lehrerbildung_Arbeitsblatt_1.pdf [Stand: 11.08.2018].

Beutner, M. (2011): Kompetenzbegriff und Evaluation im beruflichen Bildungswesen. In: Häcker, Th. / Bartel, K. / Peters, K. (Hrsg.): Lehrerbildung phasenübergreifend denken. Facetten einer bundesweiten Debatte. Baltmannsweiler, S. 140-158.

Beutner, M. / Twardy, M. (2003): Neue e-learning-Konzepte in der betrieblichen und universitären Aus- und Weiterbildung – Grundstrukturen eines e-learning-Modells. In: Kemper, H.-G. / Müller, W. (Hrsg.): Informationsmanagement. Neue Herausforderungen in Zeiten des E-Business. Lohmar / Köln, S. 569-604.

Beutner, M. / Twardy, M. (2004): Wirtschaftspädagogische Sichtweise der Spannungsverhältnisse in der Lehrerbildung vor dem Hintergrund des Lernfeldansatzes unter Berücksichtigung des Komplementaritätsprinzips. In: Dubs, R. / Euler, D. / Seitz, H.: Aktuelle Aspekte in Schule und wissenschaftlichem Unterricht. Studien und Berichte des IWP. Bd. 14. St. Gallen, S. 181-201.

Beutner, M. (2018): Berufsbildungsevaluation. Ein Lehrbuch für Berufs- und Wirtschaftspädagogen, Studierende des Lehramts an berufsbildenden Schulen sowie Theorie und Praxis. 2. Aufl., Köln 2018

Beutner, M. / Fortmann, M. (2018): Wissenschaftstheoretisches Basiswissen. In: Berufsbildungsevaluation. Ein Lehrbuch für Berufs- und Wirtschaftspädagogen, Studierende des Lehramts an berufsbildenden Schulen sowie Theorie und Praxis. 2. Aufl., Köln 2018, S. 246-294.

Beutner, M. / Rohde, S. / Rose, S. (2013): Career Orientation in Germany. In: Kölner Arbeitskreis Wirtschaft/Pädagogik e.V. (Hrsg.): Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik. 28. Jg., Heft 54, S. 51 – 60.

Beutner, M. / Rohde, S. (2014): Europäische Werte leben: EVIVE – European Values in Vocational Education – Werteverständnisse im Rahmen der Berufsbildung. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik. 29 Jg., Heft 56, Köln 2014, S. 41-56.

Beutner, M. / Rohde, S. (2015): Gewaltprävention als Herausforderung für die Bildungsgangarbeit. In: Kremer, H.-H. / Beutner, M. (Hrsg.): Kremer, H.-H. / Beutner, M. (Hrsg.): Individuelle

Kompetenzentwicklungswege – Bildungsgangarbeit in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung. Ergebnisse und Reflexionen aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InBig. Detmold, S. 361-384.

Beutner, M. / Rohde, S. (2014): Individuelle Kompetenzentwicklungswege. Bildungsgangarbeit in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung (InBig). InBig-Handreichung: Querbereich 1 Akzeptanz und Toleranz – Gegen Gewalt und Rassismus. Unterrichtsmaterialien und Umsetzungshinweise.

Borchen. Verfügbar unter:

http://cevet.eu/fileadmin/user_upload/downloads/InBig_Handreichung_Quer_1_Final.pdf [Stand: 15.09.2015].

Beutner, M. / Kremer, H.-H. (2017): „Der Unterschied ist, die hat man erwischt“ – Berufliche Bildung im Jugendstrafvollzug. In: Schweder, M. (Hrsg.): Jugendstrafvollzug – (k)ein Ort der Bildung!?. Weinheim / Basel 2017, S. 114-129.

Beutner, M. / Kremer, H.-H. / Kundisch, H. / Rohde, S. / Zoyke, A. (2015): Bildungsgangarbeit in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung: Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt InBig. In: Kremer, H.-H. / Beutner, M. (Hrsg.): Individuelle Kompetenzentwicklungswege – Bildungsgangarbeit in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung. Ergebnisse und Reflexionen aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InBig. Detmold, S. 7-18.

Birkhan, G. (1992): Die (Un-)Brauchbarkeit der klassischen Testgütekriterien für Dialog-Konsens-Verfahren. In: Scheele, B. (Hrsg.): Struktur-Lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik. Ein Zwischenfazit zur Forschungsentwicklung bei der rekonstruktiven Erhebung Subjektiver Theorien. Münster.

Boehm, A., Legewie, H. & Muhr, T. (1993). Textinterpretation und Theoriebildung in den Sozialwissenschaften. (Forschungsbericht Nr. 92-3 aus dem Interdisziplinären Forschungsprojekt ATLAS). Berlin: Technische Universität Berlin.

Bortz, J. / Döring, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4., überarbeitete Auflage. Springer. Breuer, F. (1991): Wissenschaftstheorie für Psychologen: Eine Einführung. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssaoar-9656> [Stand: 11.04.2017].

Brodbeck, K.-H. (2012): Werte in der Ökonomie. Zu den ethischen Grundlagen des Wirtschaftens. Verfügbar unter:

http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Werte_in_der_Oekonomie-Brodbeck.pdf [Stand: 06.04.2017].

Brüsemeister, Th. (2008): Qualitative Forschung. Ein Überblick. 2., überarbeitete Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlag GmbH, Wiesbaden 2008.

Bundesministerium 2007: Kinder brauchen Werte. Verfügbar unter:

http://www.kinder-brauchen-werte.de/index.php?option=com_content&task=view&id=110&Itemid=201 [Stand: 04.08.2012].

Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2006: Gemeinschaftsinitiative Equal. Neue Wege der Bekämpfung von Diskriminierung und Ungleichheit am Arbeitsmarkt.

Verfügbar unter:

http://www.esf.de/portal/SharedDocs/PDFs/DE/Meldung/2014/equal_flyer.pdf;jsessionid=2C321CE6ADBA648F859B9C9A334FC21A?__blob=publicationFile&v=1 [Stand: 04.07.2018].

Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (2002): Bildung schafft Zukunft. Bildungsauftrag Werteerziehung. Selbstständig denken, verantwortlich handeln. Verfügbar unter:

[http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/145F1BCF063EA8E2C12574EF0053FA5B/\\$file/Bildung_Werte.pdf](http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/145F1BCF063EA8E2C12574EF0053FA5B/$file/Bildung_Werte.pdf) [Stand: 04.08.2012].

Buschfeld, D. (2003): Draußen vom Lernfeld komm' ich her ...? Plädoyer für einen alltäglichen Umgang mit Lernsituationen. bwp@ Nr. 4. Verfügbar unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe4/buschfeld_bwpat4.pdf [Stand: 11.07.2018].

Damon, W./ Colby, A. (2015): The Power of Ideals. The Real Story of Moral Choice. New York.

Dann, H.-D. (1992): Variationen von Lege-Strukturen zur Wissenrepräsentation. In: Scheele, B. (Hrsg.): Struktur-Lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik. Ein Zwischenfazit zur Forschungsentwicklung bei der rekonstruktiven Erhebung Subjektiver Theorien. Münster.

Döbber, K./ Gerstläuer, T./ Richer, V. (2004): Handreichung zur Entwicklung eines schulischen Leitbildes. Verfügbar unter: http://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/oes/qm/Handreichung-Leitbild_2004-03-08.pdf [Stand: 05.04.2017].

Dubs, R. (1995): Lehrerverhalten: ein Beitrag zur Interaktion von Lehrende und Lernende im Unterricht. Schriftriehe für Wirtschaftspädagogik; Bd. 23. 1. Auflage. Zürich.

Durkheim, E. (1984): Die elementaren Formen des religiösen Lebens. Frankfurt am Main.

Euler, D./ Hahn, A. (2007): Wirtschaftsdidaktik. 2. Auflage. Bern u. a.

Erpenbeck, J. (2018): Wertungen, Werte – Das Buch der Grundlagen für Bildung und Organisationsentwicklung. Berlin.

Feldmann, K. (1979): MEAP – Eine Methode zur Erfassung der Alltagstheorien. In: Schön, B./ Hurrelmann, K. (Hrsg.): Schulalltag und Empirie. Weinheim.

Friebertshäuser, B. / Langer, A. / Prengel, A. (2010): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollständig überarbeitete Auflage, München.

Früh, W. (2007): Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis. 6., überarbeitete Auflage. Konstanz.

Fürstenau, B. (2016): Lehr-Lern-Theorien: Behaviorismus, Kognitivismus, Konstruktivismus: Lernen und Expertise verstehen und fördern. Baltmannsweiler.

- Göbel, E. (2013): Unternehmensethik: Grundlagen und praktische Umsetzung. 3. Auflage. Konstanz.
- Groebe, N. / Wahl, D. / Schlee, B. (1988): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen.
- Groebe, N. (1988): Bewertung Subjektiver Theorien. In: Groebe, N. / Wahl, D. / Schlee, B. (1988): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen.
- Habermas, J. (1973). Wahrheitstheorien. In Hans Fahrenbach (Hrsg.), Wirklichkeit und Reflexion (S.211-265). Pfullingen.
- Habermas, J. (1981). Theorie des kommunikativen Handelns (2 Bde.). Frankfurt am Main.
- Heid, H. (1993): Zur Fragwürdigkeit einer Werterziehung. In: Wege entstehen beim Gehen: Erziehungswissenschaften in Dresden. Der Aufbau der Fakultät Erziehungswissenschaften an der Technischen Universität Dresden 1991 – 1993. S. 49 – 72.
- Heid, H. (2006): Werte und Normen in der Berufsbildung. In: Arnold, R. / Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden.
- Helfferrich, C. (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Auflage, Wiesbaden.
- Hellwig, S. (2007): Methodologische Grundlagen der vergleichenden Berufsbildungsforschung am Beispiel eines Leonardo-da-Vinci Projektes. In: Kremer, H.-H. et al (Hrsg.): Paderborner Forschungs- und Entwicklungswerkstatt: Forschungsfragen und -konzepte der beruflichen Bildung. Paderborn.
- Helmke, A. (2015): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 6. Auflage. Seelze-Velber.
- Helsper, W. / Böhme, J. (2008): Handbuch der Schulforschung. 2. Auflage. Wiesbaden.
- Hempel, C. G./ Oppenheim, P. (1948): Studies in the Logic of Explanation. Philosophy of Science, Vol. 15, No. 2, 135-175. Verfügbar unter: <http://www.sfu.ca/~jillmc/Hempel%20and%20Oppenheim.pdf> [Stand: 14.03.2017].
- Hillmann, K.-H. (2003): Wertewandel. Ursachen, Tendenzen, Folgen. Würzburg.
- Hilker, F. (1962): Vergleichende Pädagogik. Eine Einführung in ihre Geschichte, Theorie und Praxis. München.
- Höffe, O. (2008): Lexikon der Ethik. 7., neubearbeitete und erweiterte Auflage, München.
- Hurrelmann, K. (2006): 15. Shell Jugendstudie. Jugend 2006. Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt.
- Hussy, W. / Schreier, M. / Echterhoff, G. (2010): Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor. Springer, Berlin und Heidelberg.

Institut für Demoskopie Allensbach (2012): Schul- und Bildungspolitik in Deutschland 2011. Ein aktuelles Stimmungsbild der Bevölkerung und der Lehrer. Verfügbar unter: <http://docplayer.org/13163618-Schul-und-bildungspolitik-in-deutschland-2011.html> [Stand: 11.07.2018].

Jäggel, M./ Krobath, T. (2009): Schulentwicklung für eine Kultur der Anerkennung. Pädagogische, organisationsethische und religionspädagogische Akzente. In: Jäggel, M./ Krobath, T./ Schelander, R. (Hrsg.): lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung. Wien.

Jongebloed, H.-C./ Twardy, M. (1983): Strukturmodell Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften (SMFW). In: Twardy, M. (Hrsg.): Kompendium Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften. Düsseldorf, S. 163 – 203.

Kant, I. (1785): Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Verfügbar unter: <https://korpora.zim.uni-duisburg-essen.de/Kant/aa04/Inhalt4.html> [Stand: 05.04.2018].

Klages, H. (1984): Wertorientierungen im Wandel. Rückblick, Gegenwartsanalyse, Prognosen. Frankfurt / New York.

Klages, H. / Gensicke, T. (2006): Wertesynthese – Funktional oder Dysfunktional. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 58, Heft 2, 2006, S. 332-351.

Kluckhohn, C. (1951): Values and Value-Orientations in the Theory of Action: An Exploration in Definition and Classification. Parsons, T. / Shils, E. A. (Hrsg.). Toward a General Theory of Action. New York.

Kmiecik, P. (1976): Wertstrukturen und Wertwandel in der Bundesrepublik Deutschland – Grundlagen einer interdisziplinären empirischen Wertforschung mit einer Sekundäranalyse von Umfragedaten. Göttingen.

Knies, K. (1855): Die nationalökonomische Lehre vom Werth. In: Zeitschrift für Staatswissenschaft, XI, 1855, S. 421.

Kohlberg, L. (1996): Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt am Main.

König, E. (2005): Das Konstruktinterview: Grundlagen, Forschungsmethodik, Anwendung. In: König, E. / Volmer, G. (Hrsg.): Systemisch denken und handeln. Personale Systemtheorie in Erwachsenenbildung und Organisationsberatung. Band 10, Weinheim.

König, E. / Volmer, G. (2005): Systemisch denken und handeln. Personale Systemtheorie in Erwachsenenbildung und Organisationsberatung. Band 10. Weinheim.

Kraft, V. (1951): Die Grundlagen einer wissenschaftlichen Wertlehre. 2., neubearbeitete Auflage, Wien.

Kremer, H.-H. (2003): Handlungs- und Fachsystematik im Lernfeldkonzept. bwp@ Nr. 4. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe4/kremer_bwpat4.pdf [Stand: 11.07.2018].

Kromrey, H. (2009): Empirische Sozialforschung. 12. Auflage. Stuttgart.

Kultusministerkonferenz (2011): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Verfügbar unter: https://opus-hslb.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/289/file/Kultusministerkonferenz_Handreichung_23.09.2011.pdf [Stand: 10.03.2019].

Kultusministerkonferenz (2014): Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/KMK-Beschluesse/Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf> [Stand: 19.07.2018].

Lamnek, S. (1995): Qualitative Sozialforschung. Band 1: Methodologie. 3., korrigierte Auflage. München.

Lamnek, S. (1995): Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken. 3., korrigierte Auflage. München.

Lüdecke-Plümer, S. (2007): Werte- und Moralerziehung in berufsbildenden Schulen. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung Nr. 41 – 2007/2.

Mägdefrau, J. (2008): Welche Werte haben zukünftige Lehrer? - Lehramtsstudierende und Studierende nicht-pädagogischer Fachrichtungen im Vergleich. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 28 (1), 36-55.

Mägdefrau, J. (2009): Empirische Werteforschung: Ausgewählte Ergebnisse mit Relevanz für Lehrerbildung und Werteerziehung in der Schule. In: Paradigma. Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung, Fach- und Hochschuldidaktik. Themenheft: Werte und Moral in der Schule. 1. Ausgabe.

Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim.

Morris, W. Ch. (1956): Varieties of Human Values. Chicago.

Morris, W. Ch. (1973): Path of Life. Preface to a World Religion. Chicago.

MSW (2013): Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Statistik Telegramm 2012/2013. Verfügbar unter: http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Statistik/2012_13/StatTelegramm2012.pdf (Stand: 21.06.2013).

MSW (2016): Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst für Lehrämter in den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und in den Ausbildungsschulen. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Vorbereitungsdienst/Kerncurriculum.pdf> [Stand: 13.07.2018].

MSW (2017): Didaktische Jahresplanung. Pragmatische Handreichung für die Fachklassen des dualen Systems. Verfügbar unter: <https://broschueren.nordrheinwestfalendirekt.de/herunterladen/der/datei/didaktisch>

ejahresplanung-mit-einleger-2018-2-pdf/von/didaktische-jahresplanung/vom/msb/2860 [16.07.2018].

Neubauer, W. F. (2003): Organisationskultur. Stuttgart.

Niedersächsisches Kultusministerium (2009): Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahrgänge 5 – 10. Werte und Normen. 2009, Hannover.

Niedersächsisches Kultusministerium (2011): Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das Berufliche Gymnasium, das Abendgymnasium, das Kolleg. Werte und Normen. 2011, Hannover.

Nietzsche, F. (1886): Jenseits von Gut und Böse. Vorspiel einer Philosophie der Zukunft. Verfügbar unter: <http://www.nietzschesource.org/#eKGWB/JGB> [Stand: 05.04.2018].

Obliers, R. (1992). Die programmimmanente Güte der Dialog-Konsens-Methodik: Approximation an die ideale Sprechsituation. In: Scheele, B. (Hrsg.): Struktur-Gelegenheits-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik. Ein Zwischenfazit zur Forschungsentwicklung bei der rekonstruktiven Erhebung Subjektiver Theorien. Münster.

Oser, F. (2001): Acht Strategien der Wert- und Moralerziehung. In: Edelstein, W. / Oser, F. / Schuster, P. (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis., Weinheim und Basel.

Parsons, T. (1951): Toward a General Theory of Action. New York.

Parsons, T. (1958): Authority, legitimation, and political action. In: Parsons, T. (1960): Structure and process in modern societies. New York.

Preiser, S. (1979): Personenwahrnehmung und Beurteilung. Darmstadt.

Popper, K. (1938): Logik der Forschung. Zur Erkenntnistheorie der modernen Naturwissenschaft. Springer-Verlag. Verfügbar unter: https://monoskop.org/images/e/ec/Popper_Karl_Logik_der_Forschung.pdf [Stand: 14.03.2017].

Rademacher, B. (2009): Schulentwicklung – Fortbildung – Evaluation. 2. Auflage. Buxtehude.

Reimherr, A. (2005): Die philosophisch-psychologischen Grundlagen der Österreichischen Wertlehre: Franz Brentano und Carl Menger. Verfügbar unter: http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=979448468&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=979448468.pdf [Stand: 21.03.2011]

Reinders, H. (2005): Jugend. Werte. Zukunft. Wertvorstellungen, Zukunftsperspektiven und soziales Engagement im Jugendalter. Ein Forschungsprojekt der Landesstiftung Baden-Württemberg im Rahmen des Eliteförderprogramms für Postdoktoranden. Hrsg.: Landesstiftung Baden-Württemberg GmbH.

Rohde, S. (2013): Gewaltprävention und Werte an berufsbildenden Schulen – Relevanz und Herausforderungen für die Bildungsgangarbeit. In: bwp@. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ht2013/ws05/rohde_ws05-ht2013.pdf [Stand: 11.07.2018].

- Rohde, S. / Beutner, M. (2013): Werte als Ausgangsbasis der Berufsorientierung in Justizvollzugsanstalten. In: Beutner, M. / Kremer, H.-H. / Wirth, W. (Hrsg.): Berufsorientierung, Gewaltsensibilisierung und Kompetenzentwicklung. Konzepte zur beruflichen Bildung im Jungtätervollzug. Paderborn 2013, S. 181-196.
- Rolff, H.-G. (2016): Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim und Basel.
- Röhrs, H. (1995): Die Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft. Weinheim.
- Rokeach, M (1973): The nature of Human Values. New York.
- Rokeach, M (1982): On the Validity of Spranger-Based Measures of Value Similarity. Journal of Personality and Social Psychology 42.
- Scheele, B. (1995): Dialogische Hermeneutik. In: Flick, U. / Kardoff, E. v. / Keupp, H. / Rosenstiel, L. v. / Wolff, St. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Auflage. Weinheim.
- Scheele, B. / Groeben, N. / Christmann, U. (1992): Ein alltagssprachliches Struktur-Ge-Spiel als Flexibilisierungsversion der Dialog-Konsens-Methodik. In: Scheele, B. (Hrsg.): Struktur-Ge-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik. Ein Zwischenfazit zur Forschungsentwicklung bei der rekonstruktiven Erhebung Subjektiver Theorien. Münster.
- Scheele, B / Groeben, N (1988): Dialog – Konsens – Methoden zur Rekonstruktion — Subjektiver Theorien. Die Heidelberger Struktur – Ge- Technik (SLT), konsensuale Ziel – Mittel – Argumentation und kommunikative Flußdiagramm – Beschreibung von Handlungen. Tübingen.
- Schein, E. H. (1985): Organizational Culture und Leadership. A Dynamic View. San Francisco.
- Schein, E. H. (2006): Organisationskultur. The Ed Schein Corporate Culture Survival Guide. San Francisco/ Bergisch Gladbach.
- Scheler, M. (1980): Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik und die materielle Wertethik. Neuer Versuch der Grundlegung eines ethischen Personalismus. 6. Auflage, Bern und München.
- Schlöder, B. (1993): Soziale Werte und Werthaltungen. Eine sozialpsychologische Untersuchung des Konzepts sozialer Werte und des Wertwandels. Opladen.
- Schnebel, E. (2017): Wirtschaftsethik im Management. Rationalität und Verantwortung in organisationalen Handlungen. Wiesbaden.
- Scholl-Schaaf, Margret (1975): Werthaltung und Wertsystem. Ein Plädoyer für die Verwendung des Wertkonzepts in der Sozialpsychologie. Bouvier Verlag Herbert Grundmann, Bonn.

- Schönig, W. (2009): Die Entwicklung der einzelnen Schule im Spiegel ihrer Organisationskultur. In: Krobath, T./ Heller, A. (Hrsg.): Ethik organisieren. Handbuch der Organisationsethik. Freiburg im Breisgau. 145 – 160.
- Schreier, M. (2012): Qualitative Content Analysis in Practice. Sage Publications Ltd. London.
- Schreier, M. (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. Forum Qualitativer Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, Vol. 15, No. 1.
- Schröder, H. (1978): Pädagogische und didaktische Grundlagen eines erziehenden Unterrichts. München.
- Schroll, Ch. (2016): Wahrnehmungs- und Wertorientierte Schulentwicklung. Ein Evaluationskonzept zur Qualitätsentwicklung in allgemeinbildenden Schulen. Wien.
- Schwartz, S. H. / Bilsky, W. (1987): Toward a Theory of the Universal Content and Structure of Human Values. Journal of Personality and Social Psychology 53, 550-562.
- Schwartz, S. H. / Bilsky, W. (1990): Toward a Theory of the Universal Content and Structure of Human Values. Extensions and Cross-Cultural Replications. Journal of Personality and Social Psychology 58, 878-891.
- Seidenfaden, F. (1966): Der Vergleich in der Pädagogik. Braunschweig.
- Simon, P. (1978): Werte Normen und erzieherische Handlungsbegründung. Frankfurt am Main, Bern.
- Sloane, P. F.-E./ Dilger, B. (2005): The competence clash – Dilemmata bei der Übertragung des 'Konzepts der nationalen Bildungsstandards' auf die berufliche Bildung. bwp@. Ausgabe Nr. 8. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane_dilger_bwpat8.shtml [Stand. 06.07.2018].
- Sloane, P. F.-E. (2003): Schulnahe Curriculumentwicklung. bwp@ Nr. 4. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe4/sloane_bwpat4.pdf [Stand: 11.07.2018].
- Sloane, P. F.-E. (2005): ...Standards von Bildung – Bildung von Standards ... In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Heft 4. Stuttgart, S. 484 – 496.
- Spranger, E. (1927): Lebensformen. Halle (Saale).
- Standop, J. (2005): Werte-Erziehung: Einführung in die wichtigsten Konzepte der Werteerziehung. Weinheim.
- Standop, J. (2016): Vorbilder geben Orientierung. In: Schüler. Wissen für Lehrer. Seelze.
- Stein, Margit (2008): Wie können wir Kindern Werte vermitteln? Werteerziehung in Familie und Schule. München.
- Stössel, A. / Scheele, B. (1992): Interindividuelle Integration Subjektiver Theorien zu Modalstrukturen. In: Scheele, B. (Hrsg.): Struktur-lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik. Ein Zwischenfazit zur Forschungsentwicklung bei der rekonstruktiven Erhebung Subjektiver Theorien. Münster.

Toulmin, St. (1975): The Uses of Argument. Cambridge.

Weber, M. (1978): Soziologische Grundbegriffe. – Sonderausgabe, 4., durchgesehene Auflage, Mohr.

United Nations (1948): Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Verfügbar unter: <http://www.un.org/Depts/german/menschenrechte/aemr.pdf> [Stand: 06.07.2018].

Weltner, K. (1976): Kybernetik. In: Roth, L. (Hrsg.): Handlexikon zur Erziehungswissenschaft. München.

Wilbers, K. (2012): Wirtschaftsunterricht gestalten. Lehrbuch. Nürnberg.

Veugelers, W. (2000): Different Ways of Teaching Values. Educational Review, Vol. 52, No. 1, 2000.

Zecha, G. (1984): Für und wider Wertfreiheit der Erziehungswissenschaft. Paderborn/München.

Anhang

Explikation der Reflexionsinhalte

- Interviewleitfaden
- Erhebungsbogen zu den Interviews
- Einwilligungserklärung
- Protokollbogen zum Interview
- Transkriptionsregeln
- Interviews der Erkenntnis-Objekte
 - Transkripte der Interviews
 - Quote Matrizen
 - Erhebungsbögen

Rekonstruktion der Subjektiven Theorien

- Struktur-Lege-Leitfaden
- Strukturbilder
 - Fotos
 - Concept Maps

Die **Strukturbilder** finden sich zudem hier:



Die **Synopse der Subjektiven Theorien** findet sich hier:

