

*bwp@* Spezial PH-AT3 | April 2026

## Diversität in der beruflichen Bildung: Forschung, Entwicklung, Praxis

Hrsg. v. Karin Heinrichs, Ingrid Hotarek & Sabine Albert

**Johanna SCHWEIGER, Tanja RAMER, Karin  
HEINRICHS & Sabine ALBERT**

(PH Oberösterreich & PH Wien)

**Die Gestaltung von Lehrkräfte-Schüler:innen-Beziehung  
als Facette des Lehrkräfteethos – Eine Ladderingstudie  
mit angehenden Berufspädagog:innen in Österreich**

Online unter:

[https://www.bwpat.de/spezial-ph-at3/schweiger\\_etal\\_spezial-ph-at3.pdf](https://www.bwpat.de/spezial-ph-at3/schweiger_etal_spezial-ph-at3.pdf)

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2026



[www.bwpat.de](http://www.bwpat.de)



Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online**

---

## **Die Gestaltung von Lehrkräfte-Schüler:innen-Beziehung als Facette von Lehrkräfteethos – Eine Ladderingstudie mit angehenden Berufspädagog:innen in Österreich**

---

### **Abstract**

Soziale Beziehungen, insbesondere die Lehrkräfte-Schüler:innen-Beziehung (LSB), gelten als zentrale Ressource für Lernen, Persönlichkeitsentwicklung und psychisches Wohlbefinden. Während die Forschung vorrangig Primarstufe und Sekundarstufe I adressiert, liegen zur Beziehungsgestaltung in der Berufsbildung bislang wenige Befunde vor. Der Beitrag untersucht die Gestaltung der LSB als Facette von Lehrkräfteethos und rekonstruiert beziehungsbezogene Handlungsweisen und Werte (angehender) Berufspädagog:innen in Österreich. N = 105 Teilnehmende bearbeiteten einen Hard-Laddering-Fragebogen (Reynolds & Gutman, 1988; Harder, 2014). Die Antworten wurden inhaltsanalytisch kodiert und mittels Implikationsmatrix in einer Hierarchical Value Map (HVM) verdichtet. Dominante Wertketten beziehen sich auf Schul- und Lernerfolg, Persönlichkeitsentwicklung, positives Klassenklima sowie Wertschätzung und Vertrauen. Berufsbildungsspezifische Aspekte wie Übergangsorientierung, Lernortkooperation und adaptive Unterstützung werden in Begründungsketten einzelner Personen zwar sichtbar, erreichen in der aggregierten Übersicht der HVM jedoch aufgrund der gewählten Cut-off-Setzung keine Dominanz. Der Befund muss aber nicht auf ein Defizit professioneller Haltung der Lehrkräfte hinweisen, sondern kann auch implizite bzw. situationsgebundene Deutungsmuster indizieren und damit auf Reflexions- und Entwicklungsbedarfe von Lehrkräften hinsichtlich der Explizierung berufsbildungsspezifischer Beziehungsanforderungen markieren.

---

### **The shaping of teacher-student relationships as a facet of teacher ethos – A laddering study with prospective vocational teachers in Austria**

---

Social relationships, especially the teacher-student relationship (TSR), are considered a key resource for learning, personal development, and psychological well-being. While research primarily addresses primary and lower secondary education, there is little evidence to date on relationship building in vocational education and training. This article examines the shaping of the TSR as a facet of teacher ethos and reconstructs relationship-related behaviours and values of (prospective) vocational educators in Austria. N = 105 participants completed a hard-laddering questionnaire (Reynolds & Gutman, 1988; Harder, 2014). The responses were coded using content analysis and condensed into a hierarchical value map (HVM) using an implication matrix. Dominant value chains relate to school and learning success, personality development, a positive classroom atmosphere, and appreciation and trust. Transition-related aspects (e.g., school-to-work orientation, cooperation between learning venues, adaptive support) are present in individual value chains but do not become dominant in the aggregated HVM given the chosen cut-off. Rather than indicating a deficit of professional attitudes, this pattern suggests that vocationally specific relationship demands may remain implicit or situation-bound and points to areas for

reflection and development in vocational teacher education, especially regarding the explicit articulation of transition- and workplace-related relational practices.

**Schlüsselwörter:** Lehrkräfte-Schüler:innen-Beziehung (LSB), Berufsbildung, Lehrkräfteteethos Hard-Laddering, Hierarchical Value Map (HVM)

## 1 Ausgangslage

Gesellschaftliche Transformationen (u. a. Digitalisierung, globale Krisen) verändern die Bedingungen, unter denen Jugendliche und junge Erwachsene zentrale Entwicklungsaufgaben bewältigen (Identitätsentwicklung, Schulabschluss, Übergang Schule – Beruf). Empirische Befunde zeigen dabei ein differenziertes Bild: Viele Jugendliche schätzen ihren allgemeinen Gesundheitszustand als gut ein (DJI, 2024; Hasenbein, 2025), gleichzeitig wurde – insbesondere im Kontext und in der Folge der Corona-Pandemie – zeitweise von Verschlechterungen der psychischen Gesundheit und erhöhten Belastungen berichtet (Ravens-Sieberer et al., 2022; Seiffge-Krenke, 2023). Der Bedarf an Unterstützungsangeboten übersteigt in Österreich in Teilbereichen weiterhin das Angebot (Kulcar et al., 2025).

Vor diesem Hintergrund wird Schule nicht nur als Lern-, sondern auch als Lebensort diskutiert, der gesundheitsförderlich gestaltet werden kann (Dadaczynski, Baumgarten & Hartmann, 2016; Marchwacka, 2013). Neben individualbezogenen Ressourcen (z. B. sozial-emotionale Kompetenzen) sind soziale Ressourcen bedeutsam: Beziehungen in Familie, Peergroup und Schule sowie – im dualen System – Beziehungen zu betrieblichen Ausbilder:innen. Negative Beziehungserfahrungen (z. B. Einsamkeit) stehen häufig mit psychischen Belastungen in Zusammenhang (Hasenbein, 2025), während soziale Eingebundenheit und stabile, wertschätzende Beziehungen als Prädiktoren psychischen Wohlbefindens gelten – auch in der Schule (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2023).

Für schulische Lern- und Entwicklungsprozesse wird insbesondere die Lehrkräfte-Schüler:innen-Beziehung (LSB) als zentrale Ressource beschrieben (Pianta et al., 2003). Gleichzeitig zeigen empirische Desiderate, erstens inwiefern strukturelle Rahmenbedingungen Beziehungsgestaltung ermöglichen oder begrenzen (Trauernicht et al., 2025) und zweitens, wie LSB im Kontext der Berufsbildung ausgestaltet wird (Albert, 2022; König-Ziegler, 2022). Für die Berufsbildung sind spezifische Bedingungen der Beziehungsgestaltung gegenüber Lernenden im Übergang Schule – Beruf plausibel. Die LSB ist hier häufig als „[...] Arbeitsbeziehung zwischen pädagogisch tätigen Erwachsenen und [...] Jugendlichen (und in der Erwachsenenbildung auch den Erwachsenen) [...] zu rahmen (Lenz & Nestmann, 2009, S. 17, zit. n. Prengel, 2013, S. 19). Zudem ist die Zusammensetzung der Berufsschulklassen durch Heterogenität u. a. bezüglich Alter, Vorbildung und motivationale Ausgangslagen geprägt (Heinrichs & Reinke, 2019; Steiner, 2023), während gleichzeitig berufliche Gemeinsamkeiten auch homogenisierende Effekte haben können. In der Berufsschule in Österreich beeinflussen die Organisationsformen (Block-, Lehrgangs- oder Teilzeitbeschulung) die (in der dualen Ausbildung schon sys-

tembedingt reduzierten) Kontaktgelegenheiten zwischen Lehrkräften und Schüler:innen, die für den Beziehungsaufbau bedeutsam sind (Schweer, 2017).

Die Literatur verweist klar darauf, dass Lehrpersonen als professionelle Akteur:innen ihre sozialen Beziehungen zu den Lernenden und die Beziehungen in der Klasse gestalten können. Ihr Handeln beeinflusst die Beziehungserfahrungen, Klassenklima und Peer-Interaktionen (Obermeier, Schlesier & Heinrichs, 2024). Es kommt aber darauf an, welchen Stellenwert (angehende) Lehrpersonen der Gestaltung der LSB beimessen, welche beziehungsbezogenen Handlungen sie implementieren und welche Werte diese Handlungen begründen, wie das Ethos von Lehrpersonen ausgeprägt ist. Lehrkräfteethos wird hier als berufsbezogene, wertebasierte Haltung verstanden, die Handeln nicht nur in Konfliktsituationen, sondern auch in alltäglichen Unterrichts- und Beziehungssituationen der Lehrpersonen prägt. Im Anschluss an Döring (1990) wird Ethos als „überzeugungsmäßige Haltung“ gefasst, die den Werthintergrund für aktuelles oder potenzielles Berufsverhalten bildet (Döring, 1990, S. 11). Das Konstrukt des Lehrkräfteethos wurde in den letzten Jahren in der internationalen Forschung verstärkt diskutiert (z. B. Cramer & Oser, 2019; Oser et al., 2021; Schärer & Zutavern, 2018; Tettenborn et al., 2019; Weinberger et al., 2018).

Für die vorliegende Studie wird – in Anlehnung an König-Ziegler (2022) – die Sozialfacette des Ethos von (angehenden) Lehrpersonen in der Berufsbildung fokussiert. Diese Studie adressiert jene wertebasierten Orientierungen der Berufspädagog:innen, die den Aufbau und die Etablierung fürsorglicher LSB in Schule und Unterricht tragen. Zentral ist dabei die Unterscheidung zwischen Haltung als innerer Orientierung und beobachtbarem professionellem Verhalten, über das diese Orientierung für Lernende wahrnehmbar wird. Ethos zeigt sich nicht nur in der grundlegenden Haltung, sondern als Haltung-in-Handlung: Schüler:innen erschließen die grundlegenden Haltungen der Lehrperson über deren konkreten Handlungen in sozialen Interaktionen (Albert, 2022; König-Ziegler, 2022).

## **2 Lehrkräfte-Schüler:innen-Beziehung in der Berufsbildung**

### **2.1 Kriterien einer guten Lehrkräfte-Schüler:innen-Beziehung**

Kinder und Jugendliche verbringen einen erheblichen Teil ihrer Zeit in Schule und mit schulbezogenen Aufgaben. Für OECD-Länder wird für die Primar- und Sekundarstufe I eine durchschnittliche verpflichtende Unterrichtszeit von 7.634 Stunden berichtet (OECD, 2023a, S. 9). Länderspezifische Regelungen der Schul- und Ausbildungspflicht – in Österreich u. a. Pflichtschule bis zur 9. Schulstufe sowie Ausbildungspflicht bis 18 Jahre (Ausbildungspflichtgesetz APfG, BGBl I Nr. 62/2016) – bilden den institutionellen Rahmen für Bildungsbiografien bis in den Übergang Schule – Beruf (vgl. BMASGPK, 2025, S. 33). Schule ist damit ein zentraler sozialer Erfahrungskontext, der auf Mikro- und Mesoebene Entwicklungs-, Lern- und Gesundheitspfade prägt (Bronfenbrenner, 1981).

Die LSB ist eine zentrale soziale Beziehung in der Schule (Ulich, 2001). Metaanalytische Befunde weisen darauf hin, dass eine positive LSB mit Lernleistung und schulischer Beteiligung zusammenhängt (Roorda et al., 2011). Hattie identifiziert eine positive LSB als Einflussfaktor

mit überdurchschnittlichem Effekt auf die Schüler:innenleistung (Hattie, 2013; S. 129, 151). Beziehungen werden bildungswissenschaftlich als zwischenmenschliche Strukturen beschrieben, die auf wechselseitigen Interaktionen beruhen (Schweer, 2017). Eine verlässliche Beziehung zu einer Bindungsperson bildet laut Prenzel (2013, S. 69) die Basis schulischer und außerschulischer Ereignisse. Bereits eine gute Beziehung zu einer einzigen Lehrkraft kann Entwicklungsverläufe positiv beeinflussen (Albert, 2022, S. 147).

Für eine wertschätzende und respektvolle LSB werden u. a. Zuhören, Empathie, Fürsorge und eine positive Grundhaltung der Lehrperson hervorgehoben (Hattie, 2013, S. 141). Beziehungsqualität entsteht über wiederholte Interaktionen über längere Zeit. Rückkopplungs- und Wahrnehmungsprozesse stabilisieren oder irritieren die Beziehung (Schweer 2017, S. 531; König-Ziegler, 2022, S. 81–82). Zugleich ist die LSB institutionell gerahmt: Rollendifferenzen (Lehrkraft/Schüler:in), Aufgabenbezogenheit und zeitliche Begrenzungen prägen universalistische Beziehungsmuster (Helsper & Hummrich, 2014, S. 33–36). Nähe steht dabei im Spannungsverhältnis zu professioneller Distanz (Nähe-Distanz-Antinomie) (Rothland, 2013, S. 32). Aufgrund von Wissens- und Erfahrungsvorsprung sowie Weisungsbefugnis sind LSB strukturell asymmetrisch, häufig unfreiwillig und hierarchisch (Miller, 1997; Hinde, 1993; Helsper, 2016, S. 112). Aversive Unterrichtsführung kann Eskalationsdynamiken fördern, während wertschätzende Beziehungen langfristig Vertrauen und Zuwendung unterstützen (Hattie, 2015, S. 15–17).

Mit zunehmendem Alter, wachsender fachlicher und persönlicher Reife sowie steigender Autonomie können Beziehungen in der Sekundarstufe Berufsbildung jedoch tendenziell symmetrischer werden, selbstaufgeforderte Handlungen gewinnen an Bedeutung (Helsper & Hummrich, 2014, S. 40; König-Ziegler, 2022, S. 83). Die LSB kann einer Arbeitsbeziehung nahekommen, dennoch bleibt auch für die Berufsbildung relevant, dass Lehrpersonen Machtpositionen und ihre Wirkung mitunter unterschätzen. Zudem wird die LSB von Lernenden unterschiedlich erlebt. Innerhalb einer Klasse können verschiedene Beziehungsqualitäten zur gleichen Lehrkraft bestehen. König-Ziegler (2022) und Prenzel (2013) zeigen, dass Lernende in unterschiedlichem Maß wertschätzende Interaktionen erfahren. Für berufsbildende Schulen in Österreich identifiziert Albert (2022) auf Basis von Gruppendiskussionen Lehrkräftetypen, die sich hinsichtlich fürsorglichen und respektvollen Handelns unterscheiden.

## **2.2 Strukturelle Bedingungen der LSB-Gestaltung in der Berufsbildung in Österreich**

Die Bedingungen der Beziehungsgestaltung in beruflichen Vollzeit- und Berufsschulen sind bislang kaum untersucht. Entsprechend ist schwer einzuschätzen, wie strukturelle Rahmenbedingungen – etwa Kontakthäufigkeit und -dichte von Interaktionen (Schweer, 2017) – in Settings der Berufsbildung ausgeprägt sind.

Die Organisationsform der Schulformen der Berufsbildung variieren in Österreich nach Schultyp. So sind Berufsbildende Mittlere und Höhere Schulen (BMHS) als Vollzeitschulen konzipiert, im dualen System wird dagegen der überwiegende Teil der Ausbildung im Betrieb realisiert (ca. 80 %) und ein geringerer Teil in der Berufsschule (ca. 20 %) (BMASGPK, 2025, S. 34). In der Berufsschule werden je nach Branche, Region und Lehrberuf verschiedene Orga-

nisationsformen praktiziert: Jahresbeschulung mit ganzjährigem Schulbesuch an mindestens einem vollen oder zwei halben Schultagen pro Woche oder Lehrgangsbeschulung mit Blockunterricht von meist zehn (teils fünf) Wochen pro Lehrjahr, häufig verbunden mit Internatsunterbringung und teils wechselnder Klassenzusammensetzung (BMB, 2025a; 2025b).

Lehrpläne geben Gesamtstundenzahlen über die Ausbildungsdauer an, erlauben aber nur begrenzte Rückschlüsse auf tatsächliche Kontaktgelegenheiten einzelner Lehrpersonen. In lehrgangsmäßig organisierten Schulen verdichten sich Interaktionen innerhalb eines Lehrgangs, somit ist Beziehungsentwicklung auf wenige Wochen begrenzt. Eine zusätzliche Chance für Beziehungsgestaltung kann entstehen, wenn Lehrlinge während des Lehrgangs im Internat untergebracht sind und Lehrpersonen (z. B. in Oberösterreich) Internatsdienste übernehmen.

Auch in berufsbildenden Vollzeitschulen (BMHS) lassen sich aus Studentafeln nur eingeschränkte Kontaktmuster ableiten. Unterrichten Lehrkräfte einzelne Fächer mit geringer Wochenstundenzahl, ist eine eher geringe Kontakthäufigkeit zur Klasse anzunehmen. Praxisunterricht oder Kleingruppenformate können dagegen Räume für häufigere Interaktionen und individuelle Rückmeldungen eröffnen. Wie sich die hier skizzierten Strukturbedingungen und mit der Lehrgangsorganisation für Österreich typischen Kontexte auf die Kontakthäufigkeit und die Qualität sozialer Beziehungen im Unterricht auswirken, markiert ein Desiderat empirischer Untersuchung.

### **2.3 Berufspädagogische Spezifika der Beziehungsgestaltung: Übergänge, Lernortkooperation und Arbeitsbezug**

Im Unterschied zu vielen allgemeinbildenden Settings ist Berufsbildung häufig durch Lernortkooperation (Betrieb und Berufsschule) sowie durch den Übergang Schule – Beruf geprägt. Für die Lernenden verschränken sich Lern-, Entwicklungs- und Berufsbiografieaufgaben in besonderer Weise: Beziehungsgestaltung in der Berufsschule muss sich innerhalb begrenzter Kontaktfenster bewähren und zugleich auf die berufliche Realität der Lernenden beziehen.

Die LSB in der Berufsbildung lässt sich, wie bereits erwähnt, als professionell gerahmtes Arbeitsbündnis verstehen. Im Folgenden wird „Arbeitsbeziehung“ (Lenz & Nestmann, 2009, S. 17, zit. n. Prengel, 2013, S. 19) nicht als Reduktion pädagogischer Beziehung auf Funktionalität verstanden, sondern als professionsbezogene Rahmung eines Arbeitsbündnisses. Die Beziehung ist auf Lern- und Qualifizierungsziele bezogen, bleibt jedoch zugleich anerkennungs-, vertrauens- und entwicklungsorientiert. Der Begriff markiert damit die institutionelle Aufgabenbezogenheit und Zeitlogik der Berufsbildung (z. B. Blockorganisation, Lernortkooperation), ohne zentrale Dimensionen pädagogischer Beziehung (Wertschätzung, Fürsorge, Gerechtigkeit) auszuklammern. Die LSB verbindet fachliche Lernziele mit Anerkennung, Orientierung und (berufs-)biografischer Unterstützung. Auch internationale Befunde aus höheren berufsbildenden Kontexten verweisen darauf, dass wahrgenommene Lehrkraftunterstützung mit schulischem Engagement und Leistung assoziiert ist (Xu, Wu & Wei, 2023, S. 9) und damit eine zentrale Ressource in Bildungs- und Übergangsprozessen darstellt (Di Lisio et al., 2025, S. 11).

Um die berufsbildungsspezifischen Kontextbedingungen nicht nur beschreibend zu rahmen, sondern auch analytisch anschlussfähig zu machen, werden die zentralen Strukturmerkmale der

österreichischen Berufsbildung im Folgenden in einem heuristischen Modell gebündelt. Tabelle 1 verknüpft die Spezifika der Berufsbildung (Lernortkooperation, Organisationsform, Transition, Heterogenität) mit erwartbaren beziehungsbezogenen Anforderungen und skizziert exemplarische Formen professionellen Beziehungshandelns, über die Lehrkräfte den Aufbau eines tragfähigen Arbeitsbündnisses unterstützen können.

Tabelle 1: Berufsbildungsspezifische Rahmenbedingungen und erwartete relationale Anforderungen (heuristisches Modell, eigene Darstellung).

<b>Berufsspezifikum</b>	<b>Beziehungsbezogene Anforderung</b>	<b>Beispiele für professionelles Beziehungshandeln</b>
Lernortkooperation (Betrieb – Schule) (BMASGPK, 2025; OECD, 2023b)	Koordination von Erwartungen, Anschlussfähigkeit an betriebliche Praxis	Interesse an Lernenden und Lehrberuf, Transparenz über Leistungsanforderungen, kooperationsorientierte Kommunikation
Lehrgangs-/Block-/ Teilzeitorganisation (BMB, 2025a; Schweer, 2017)	Rascher Beziehungsaufbau trotz begrenzter Kontaktfenster	Beziehungsangebote bereits schnell zu Lehrgangs-/ Schuljahresbeginn, verlässliche Ansprechbarkeit, klare Routinen
Übergang Schule – Beruf (OECD, 2023b)	Orientierung, Selbstwirksamkeit und berufliche Identitätsarbeit unterstützen	Feedback, Ermutigung, Zukunftsbezug, Reflexionsanlässe zu Beruf und Rolle
Heterogenität (Alter, Vorbildung, Motivation) (Heinrichs & Reinke, 2019; Euler & Severing, 2020)	Adaptive Passung und Anerkennung unterschiedlicher Ausgangslagen	Differenzierte Unterstützung, faire Kriterien, ressourcenorientierte Rückmeldungen

Die Beispiele professionellen Beziehungshandelns sind als literaturbasierte heuristische Konkretisierungen zu verstehen, die den Übergang von Strukturmerkmalen zu relationalen Anforderungen plausibilisieren (vgl. Quellenbasis in Tabelle 1). Vor diesem Hintergrund wird Beziehungsgestaltung in der Berufsbildung als professionell gerahmte Beziehungsarbeit unter spezifischen Strukturbedingungen expliziert. Lehrkräfte koordinieren Beziehungsangebote in lernortübergreifenden Lernsettings und im Kontext der dualen Ausbildungslogik (BMASGPK, 2025; OECD, 2023b) sowie unter Bedingungen zeitlich verdichteter bzw. begrenzter Kontaktfenster (Schweer, 2017) und in heterogenen Lerngruppen (Heinrichs & Reinke, 2019; Euler & Severing, 2020). Zugleich sind anerkennungs- und lernförderliche Interaktionen als zentrale Qualitätsdimension pädagogischer Beziehung zu gestalten (Prenzel, 2013; Roorda et al., 2011; Hattie, 2013). Damit stellt sich die Frage, welche wertebasierten Orientierungen dieses professionelle Beziehungshandeln tragen und wie (angehende) Lehrpersonen der Berufsbildung ihre beziehungsbezogenen Handlungsweisen begründen (Döring, 1990; König-Ziegler, 2022; Har-

der, 2014). Um diesen Zusammenhang systematisch zu fassen, wird im nächsten Kapitel das Konstrukt des Lehrkräfteethos herangezogen und mit Fokus auf die Sozialfacette operationalisiert (Cramer & Oser, 2019; Oser et al., 2021). Damit wird konkretisiert, welche beziehungsbezogenen Verhaltensindikatoren und welche Werteebene als Ausdruck von Lehrkräfteethos in der Gestaltung der LSB relevant sind (Albert, 2022; König-Ziegler, 2022; Heinrichs, Ziegler & Warwas, 2021).

## **2.4 Soziale Facette von Lehrkräfteethos – Indikatoren auf Verhaltens- und Werteebene**

Aufbauend auf Döring formuliert König-Ziegler (2022, S. 68) für den Kontext sozialer Beziehungen in Schule und Unterricht: „Die Sozialfacette von Lehrkräfteethos stellt eine pädagogische und moralische Haltung zu und in dem Beruf dar, die auf Werten basiert, die den Aufbau und die Etablierung einer fürsorglichen LSB fokussieren. Die Intentionen im Rahmen der Sozialfacette von Lehrkräfteethos manifestieren sich im professionellen, beziehungsförderlichen Lehrkräfteverhalten und -handeln in allumfassenden Unterrichtssituationen und werden von Schüler:innen wahrgenommen.“ Dieses Verständnis inkludiert – im Einklang mit Bauer (2007), Forster-Heinzer (2015), Harder (2014), Heinrichs, Ziegler & Warwas (2021) und König-Ziegler (2022) – sowohl bevorzugte Verhaltensweisen der Beziehungsgestaltung als auch handlungsleitende Werte (z. B. Fürsorge, Wahrhaftigkeit, Gerechtigkeit).

Im Unterschied zu Oser (1998) oder Forster-Heinzer (2015) wird Ethos hier nicht auf ethische Konfliktsituationen („odd-situations“) verengt, sondern als alltagspraktische Orientierung verstanden. Eine grundsätzlich fürsorgliche Haltung kann auch in nicht-konfliktären Unterrichtssituationen sichtbar werden, wenn Wertschätzung für Schüler:innen spürbar wird. Empirische Interaktionsanalysen stützen diese Annahme: Schüler:innen können die Beziehung zu einer Lehrkraft als wertschätzend erleben, selbst wenn neben wertschätzenden auch zahlreiche in Bezug auf Wertschätzung neutrale Interaktionen stattfinden (Prengel et al., 2016, S. 155; König-Ziegler, 2022, S. 210). Vereinzelt nicht-wertschätzende Verhaltensweisen können bei insgesamt positiver LSB „verziehen“ werden (Albert, 2022; König-Ziegler, 2022). Aus dieser Perspektive ist Ethos weder mit Persönlichkeitsmerkmalen noch mit Temperament gleichzusetzen. Relevant ist die professionsbezogene, normativ gerahmte Orientierung, die sich in situativen Entscheidungen und Interaktionen als „Haltung-in-Handlung“ niederschlägt (Döring, 1990, S. 11; Harder, 2014, S. 93–94).

Zur Berufsbildung liegen erste Befunde vor, dass sich Lehrpersonen in der Ausprägung ihres professionellen Ethos unterscheiden. Harders (2014) Fragebogenstudie mit (angehenden) Wirtschafts- und Berufspädagog:innen belegt, dass ein Teil der Befragten neben fachlicher Förderung soziale Aspekte des Lehrens und Beziehungsgestaltung als pädagogische Verpflichtung versteht. Ziegler und Goller (2021) weisen bei angehenden Wirtschaftspädagog:innen eine hohe Ausprägung idealistischer Vorstellungen zur LSB als Dimension von Lehrkräfteethos nach. Diese geht u. a. mit Anerkennung von Individualität und höherer Berufswahlmotivation einher. Forster-Heinzer (2015) zeigt zudem, dass Ethos betrieblicher Ausbilder:innen in Konfliktsituationen situativ ausgehandelt wird und durch Arbeitsalltagsbedingungen geprägt ist.

## 3 Forschungsdesign

### 3.1 Ziele und Forschungsfragen

Ziel der vorliegenden Studie ist es, zur Forschung der Sozialfacette von Lehrkräfteethos beizutragen und deren Ausprägung bei (angehenden) Lehrpersonen der Berufsbildung in Österreich zu explorieren. Im Zentrum stehen dabei beziehungsbezogene Handlungsbeschreibungen (als Ausdruck intendierter bzw. berichteter Praxis) und die Werte, mit denen diese Handlungen begründet werden. Da die Befragten überwiegend bereits unterrichten, beziehen sich die Fragen sowohl auf intendierte als auch auf bereits praktizierte Beziehungsgestaltung.

Die Studie adressiert folgende Forschungsfragen:

1. Welche beziehungsbezogenen Verhaltensweisen benennen (angehende) Lehrpersonen an berufsbildenden Schulen in Österreich zur Gestaltung der Beziehung zu ihren Schüler:innen?
2. Welche grundlegenden Werte begründen diese Verhaltensweisen im Sinne der Sozialfacette von Lehrkräfteethos?

### 3.2 Stichprobe

Es wurden insgesamt  $N = 105$  Bachelor- und Masterstudierende der Sekundarstufe Berufspädagogik befragt (PH Oberösterreich:  $N = 50$ , nur Bachelorstudierende; PH Wien:  $N = 55$ ). Die Studierenden absolvieren in Österreich eine einphasige Lehrer:innenausbildung, die schulartspezifisch (Berufsschule, BMHS) und fachbereichsspezifisch organisiert ist (Dorninger & Gramlinger, 2020, S. 61). Für eine dauerhafte Anstellung genügt derzeit ein Bachelorabschluss. Viele Studierende unterrichten bereits vor oder während des Bachelorstudiums (BMB, 2025b); an das Bachelorstudium anschließende Masterstudien sind nicht verpflichtend. Die Masterprogramme werden an den beteiligten Pädagogischen Hochschulen mit unterschiedlichen Schwerpunkten angeboten (PH Oberösterreich, 2025; PH Wien, 2025). Demografische und berufsbiografische Angaben (u. a. Alter, Geschlecht, Unterrichtserfahrung Schulform sowie Vorerfahrungen) wurden im Rahmen der Erhebung erfasst. Sie werden im vorliegenden Beitrag jedoch nicht in die Auswertung einbezogen, da der Fokus zunächst auf der Rekonstruktion übergreifender Begründungsmuster der Sozialfacette von Lehrkräfteethos in der Gesamtstichprobe liegt. Differenzierende Analysen nach demografischen bzw. berufsbiografischen Merkmalen sind als ergänzende Auswertung vorgesehen.

### 3.3 Datenerhebung mittels Laddering-Technik

Methodisch wird in Anlehnung an die Dissertation Harders (2014) zu Lehrkräfteethos die Methode des Means-End-Laddering eingesetzt. Der Begriff Laddering geht auf Reynolds und Gutman (1988, S. 12) zurück. Ausgangspunkt ist das Means-End-Modell, in dem ein Mittel (mean) zur Erreichung eines Ziels (end) begründet wird (Kroeber-Riel & Weinberg, 2003, S. 142–143). In der Adaption für pädagogische Forschung wird das Mittel als beziehungsbezogenes Lehrer:innenhandeln zur Implementierung grundlegender Ziele und Werte gefasst: (A) Attribute bezeichnen konkrete Verhaltensweisen/Handlungsweisen der Lehrpersonen (z. B. „respektvoll

und wertschätzend sein“), (C) Konsequenzen bezeichnen erwartete Wirkungen bzw. Beziehungseffekte (z. B. „schafft ein positives Klassenklima“), und (V) Werte bezeichnen übergeordnete normative Zielsetzungen/Orientierungen (z. B. „Schul- und Lernerfolg“) (vgl. Abbildung 1).

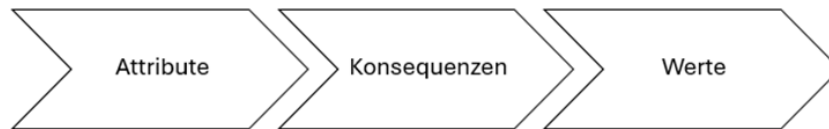


Abbildung 1: Means-End-Modell (Olson & Reynolds 2001, S. 13)

Die Technik kann als Interview (soft-laddering) oder schriftlich (hard-laddering) umgesetzt werden (Riklin, 2010, S. 97–99). Die vorliegende Studie nutzt – wie Harder (2014) – hard-laddering, um individuelle Begründungsmuster zu erfassen. In einem standardisierten Online-Fragebogen (vgl. Abbildung 2) benannten die Teilnehmenden zunächst bis zu sechs Aspekte, die ihnen bei der Gestaltung der LSB wichtig sind (Leitfrage: „Wie gestalten Sie als Lehrkraft die Beziehung zu den Schüler:innen? Welche Aspekte sind Ihnen dabei wichtig?“). Anschließend begründeten sie jeden Aspekt dreifach nach dem Schema „Das ist für mich bedeutsam, weil ...“.

Bitte tragen Sie hier ihren persönlichen Code nach folgendem Schema ein:  
 Felder 1+2: die ersten beiden Buchstaben des Vornamens ihrer Mutter (z.B. Ma für Maria)  
 Felder 3+4: die ersten beiden Buchstaben des Nachnamens ihres Vaters (z.B. Ma für Mayr)  
 Felder 5+6: Tag ihres Geburtstags (z. B. 30 für 30. März)

Code:

	Wie gestalten Sie als Lehrkraft die Beziehung zu den Schüler:innen? Welche Aspekte sind Ihnen dabei wichtig?		und das ist für mich bedeutsam, weil ...		und das ist für mich bedeutsam, weil ...		und das ist für mich bedeutsam, weil ...
1. Aspekt		→		→		→	

Abbildung 2: Hard-Laddering-Fragebogen (eigene Darstellung)

Zur Trennschärfe der Ebenen wurden Kodierregeln festgelegt. Wird ein Begriff als Verhalten/Handlungsweise der Lehrperson formuliert, wird er als Attribut kodiert. Wird er als Effekt für Lernende oder für die Beziehung beschrieben, als Konsequenz und wird er als normatives Ziel („weil es mir wichtig ist, dass ...“) formuliert, als Wert. Dass semantisch ähnliche Ausdrücke auf mehreren Ebenen auftreten können, ist im Means-End-Ansatz erwartbar, da die Alltagssprache Handlungen, Wirkungen und Ziele nicht immer explizit trennt (Harder, 2014). Der Begriff „Wertschätzung“ beispielsweise kann je nach Formulierung unterschiedlichen Ebenen zugeordnet werden, als Attribut („wertschätzend sein“ = Handlung der Lehrkraft), als Konsequenz („zeigt Wertschätzung“ = wahrgenommener Effekt auf Beziehungsebene) oder als Wert

(„Wertschätzung“ = normatives Ziel). Die Kodierung erfolgt nicht nach dem Begriff selbst, sondern nach der Formulieringslogik im jeweiligen Begründungsschritt.

Obwohl der eingesetzte Hard-Laddering Fragebogen pro genanntem Aspekt drei aufeinanderfolgende Begründungsschritte vorsieht, wurden das Ausfüllen und die Auswertung aller drei Schritte bis zur Wertebene nicht erzwungen. Vielmehr werden Abbruchstellen systematisch mitdokumentiert. Diese sind im Laddering nicht als „fehlende Angaben“, sondern als empirisch relevante Markierungen der Grenze dessen zu verstehen, was in der konkreten Erhebungssituation weiter expliziert wird. Zu starkes Erzwingen weiterer Warum-Schritte kann nachträgliche Rationalisierungen wahrscheinlicher machen (Veludo-de Oliveira et al., 2006, S. 297–306; Harder, 2014, S. 227–228).

## 4 Darstellung der Ergebnisse

### 4.1 Kategorien und Häufigkeitsverteilung der Attribute, Konsequenzen und Werte

In der Gesamtauswertung wurden insgesamt 399 Verbindungen zwischen zwei bis drei Schritten („Leitern“) identifiziert. Davon reichen 223 (55,9 %) bis zur Wertebene, 176 (44,1 %) enden davor. Von diesen 176 Verbindungen enden 78 (44,3 %) nach der zweiten Konsequenz, 50 (28,4 %) nach der ersten Konsequenz und 46 (26,1 %) bereits nach der Attributnennung. Bei zwei Leitern (1,1 %) blieb der Endpunkt aufgrund unvollständiger Angaben nicht eindeutig zuordenbar.

Die offenen Antworten auf allen drei Ebenen wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) ausgewertet, paraphrasiert, generalisiert und datenreduktiv verdichtet. Das Kategoriensystem wurde deduktiv-induktiv auf Basis von Literatur und Vorstudien entwickelt (Albert, 2022; Heinrichs, Ziegler & Warwas, 2021). Zur transparenten deskriptiven Einordnung der Datenbasis zeigt Abbildung 3 die Häufigkeitsverteilung der kodierten Kategorien getrennt auf Attribut-, Konsequenz- und Wertebene und gibt damit einen Überblick darüber, welche Inhalte im Material besonders häufig artikuliert werden. Zur Qualitätssicherung wurde die Übereinstimmung mittels Cohens Kappa geprüft (0,79).

Attribute	Häufigkeit	Konsequenzen	Häufigkeit	Werte	Häufigkeit
respektvoll und wertschätzend sein	130	fördert den Lehr-/Lernerfolg	120	Schul- und Lernerfolg	66
authentisch sein	47	schafft positives Klassenklima	84	Persönlichkeitsentwicklung	36
regelgeleitet sein	36	zeigt Respekt und Wertschätzung	84	positives Klassenklima	31
an SuS interessiert sein	34	fördert Persönlichkeitsentwicklung	53	Professionelles Selbst	19
unterstützend sein	32	zeigt Autorität (schafft Klarheit und Struktur)	50	Wertschätzung	19
fachlich kompetent sein	27	schafft Vertrauen	47	Vertrauen	19
humorvoll sein	24	schafft Gerechtigkeit	43	Empathie	18
fair sein	24	schafft Individualisierung	37	Lernmotivation	14
professionell sein	23	zeigt Interesse an der Person (des Schülers*der Schülerin)	34	Gerechtigkeit/Gleichbehandlung	10
selbstreflektiv sein	16	LK betreibt Selbstfürsorge	28		
autoniefördernd sein	11	LK betreibt eigene Professionalisierung	19		
aner kennend sein	5	gibt den Schüler*innen eine Perspektive	14		
		fördert Kommunikation	14		
		ermöglicht Autonomie/Partizipation	13		
		zeigt Anerkennung	9		
		zeigt fachliche Kompetenz	5		

Abbildung 3: Häufigkeitsverteilung zu den Kategorien der Attribute, Konsequenzen und Werte (eigene Darstellung)

Abbildung 3 zeigt die Häufigkeitsverteilung der entwickelten Kategorien (Attribute, Konsequenzen, Werte). Auf Attributebene dominiert „respektvoll und wertschätzend sein“ (130 Nennungen), gefolgt von „authentisch sein“ (47), „regelgeleitet sein“ (36), „an Schülerinnen und Schülern interessiert sein“ (34) und „unterstützend sein“ (32). Bei den Konsequenzen wird „fördert den Lehr-/Lernerfolg“ am häufigsten benannt (120), gefolgt von „schafft ein positives Klassenklima“ und „zeigt Respekt und Wertschätzung“ (beide mit jeweils 84 Nennungen) und „fördert die Persönlichkeitsentwicklung“ (53). Auf Werteebene werden „Schul- und Lernerfolg“ (66), „Persönlichkeitsentwicklung“ (36) und „positives Klassenklima“ (31) am häufigsten genannt.

Die Verteilung verdeutlicht die zentrale Stellung von Respekt/Wertschätzung als handlungsleitendes Attribut. Es ist eng mit Lernerfolg, Klassenklima und Persönlichkeitsentwicklung verschaltet und spiegelt sich in den Werteformulierungen wider.

## 4.2 Hierarchical Value Map: Verbindungen zwischen Attributen, Konsequenzen und Werten

Im nächsten Schritt wurden die Verbindungen zwischen Attributen, Konsequenzen und Werten mittels Implikationsmatrix erfasst und in einer Hierarchical Value Map (HVM) visualisiert. Die Hierarchical Value Map (HVM) macht die in der Implikationsmatrix erfassten Verknüpfungen zwischen Attributen, Konsequenzen und Werten sichtbar und zeigt zugleich, welche Attribut-Konsequenz-Wert-Ketten in der aggregierten Darstellung dominieren. Abbildung 4 zeigt die HVM der vorliegenden Stichprobe (Cut-off:  $d \geq 8$ ;  $i \geq 8$ ). Direkte Verbindungen beziehen sich auf unmittelbar benachbarte Ebenen ( $A \rightarrow C$  bzw.  $C \rightarrow V$ ), indirekte Verbindungen überbrücken mindestens eine Ebene (z. B.  $A \rightarrow V$ ). Pro Verbindung werden direkte und indirekte Häufigkeiten als  $d/i$  angegeben. Für die Visualisierung in der Hierarchical Value Map (HVM) wurden, in Orientierung an Empfehlungen zur Balance von Lesbarkeit und Informationsgehalt, zunächst nur jene Verbindungen berücksichtigt, die mindestens achtmal genannt wurden (Cut-off:  $d \geq 8$ ;  $i \geq 8$ ; vgl. Herrmann et al., 2005, S. 198, 200). Diese konservative Schwelle dient primär der grafischen Reduktion bei hoher Verbindungsichte.

Eine ergänzende HVM mit niedrigerer Schwelle (Cut-off:  $d \geq 5$ ;  $i \geq 5$ ) wurde zur Sensitivitätsprüfung erstellt und macht zusätzliche, weniger häufige Verbindungen sichtbar, ohne die dominante Grundstruktur zu ändern. Pro Verbindung sind direkte und indirekte Häufigkeiten  $d/i$  ausgewiesen.

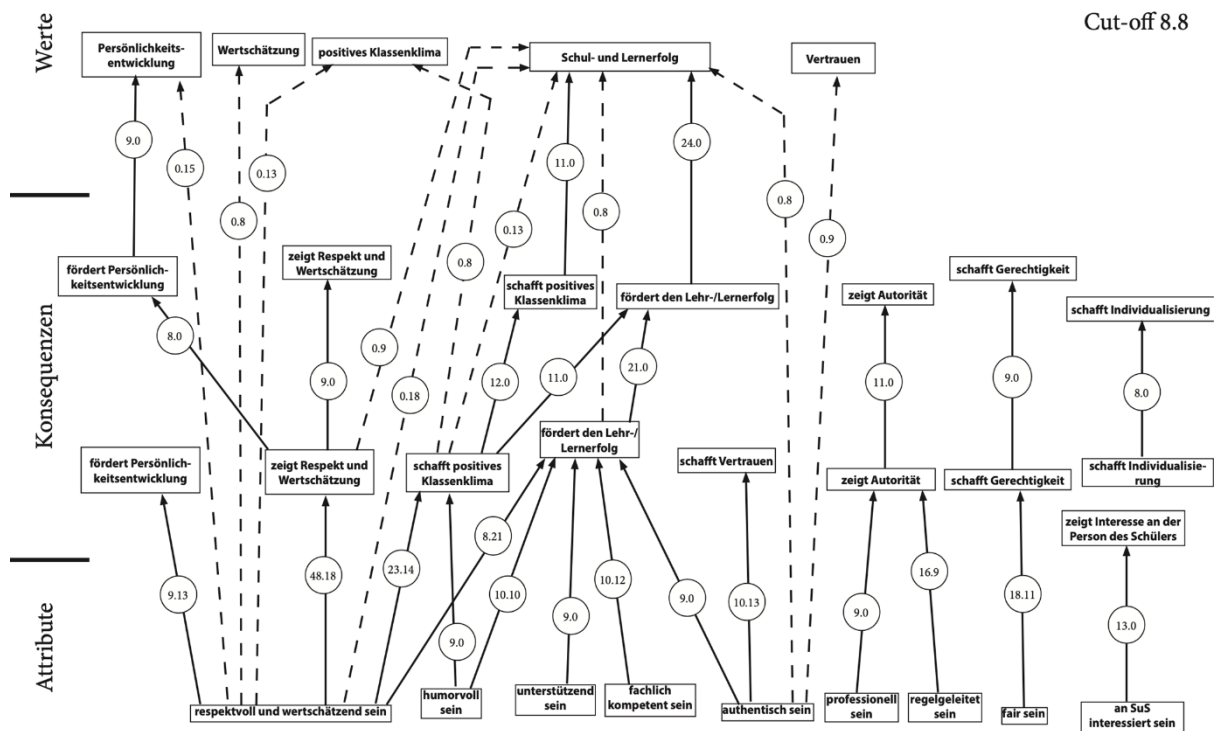


Abbildung 4: Hierarchical Value Map (eigene Darstellung; Cut-off:  $d \geq 8$ ;  $i \geq 8$ )

Die Hierarchical Value Map (HVM) zeigt, dass respektvolles und wertschätzendes Verhalten direkt oder indirekt mit nahezu allen Wertevorstellungen verknüpft wird. Über die Konsequenzen „zeigt Respekt und Wertschätzung“ und „fördert die Persönlichkeitsentwicklung“ führt ein zentraler Pfad zum Wert „Persönlichkeitsentwicklung“. Weitere dominante Pfade führen über „schafft ein positives Klassenklima“ und „fördert den Lernerfolg“ zum Wert „Schul- und Lernerfolg“, indirekt wird auch der Wert „Wertschätzung“ angesteuert. Auch „humorvoll sein“, „fachlich kompetent sein“ und „unterstützend sein“ führen – vermittelt über Klassenklima bzw. Lernerfolg – zu „Schul- und Lernerfolg“.

Relativ häufig verbinden die Befragten „regelgeleitet/professionell sein“ mit der Konsequenz „zeigt Autorität“. In der Hauptdarstellung (Cut-off 8) bleibt der Anschluss an übergeordnete Werte jedoch unter der Schwelle und erscheint daher nicht in der HVM.

Um die Robustheit der zentralen Muster gegenüber der Schwellenwahl zu prüfen, wurde ergänzend eine Sensitivitätsanalyse (Kilwinger & van Dam 2021, S. 1514–1515 mit einem niedrigeren Cut-off ( $d \geq 5$ ;  $i \geq 5$ ) durchgeführt. Im Vergleich zur Hauptdarstellung erhöht sich dabei die Zahl sichtbarer Verbindungen (Cut-off 5: 73 statt 34 Kanten; +39 zusätzliche Kanten), ohne dass sich die dominante Grundstruktur verändert. Respekt/Wertschätzung bleibt der zentrale Knoten, der über Lernerfolg und Klassenklima zu den häufigsten Wertzielen führt. Bei Cut-off 5 werden jedoch zusätzliche, zuvor unterhalb der Schwelle liegende Pfade sichtbar, insbesondere Fairness/Regelgeleitetheit mit Anschluss an Gerechtigkeit/Gleichbehandlung, Vertrauensbezüge (inklusive Wert „Vertrauen“), Interesse an Schüler:in mit Anschluss an Individualisierung sowie Autorität/Struktur als vermittelter Pfad zu Lernerfolg bzw. professionellem Selbst. Berufsbildungsspezifische Übergangs- bzw. Perspektivbezüge bleiben dagegen auch bei Cut-off 5 insgesamt selten und überschreiten die Schwelle weiterhin nicht. Die Interpretation rand-

ständiger Transition-Aspekte ist damit nicht ausschließlich ein Artefakt der konservativen Cut-off-Setzung.

In der Sensitivitätsanalyse (Cut-off 5) werden zusätzliche, weniger dominante Pfade sichtbar, u. a. zu Fairness/Gerechtigkeit sowie zu Vertrauens- und Individualisierungsbezügen. Diese Muster werden in der Diskussion vorsichtig eingeordnet und zugleich als Folge der Erhebungslogik und der Verdichtungsentscheidung reflektiert.

### 4.3 Dominante Begründungsketten und berufspädagogische Interpretation

Um über die grafische Verdichtung hinaus zentrale argumentative Muster herauszuarbeiten, werden im nächsten Schritt die häufigsten Pfade als „dominante Begründungsketten“ rekonstruiert. Dabei werden Häufigkeiten und Verknüpfungsstruktur kombiniert, um typische  $A \rightarrow C \rightarrow V$ -Logiken als heuristische Verdichtungen zu beschreiben. Tabelle 2 fasst diese dominanten Ketten zusammen und ordnet sie berufsbildungsspezifisch ein.

Über die aggregierte HVM hinaus lassen sich aus der Kombination von Häufigkeiten und Verknüpfungsmustern zentrale Begründungsketten identifizieren. Die in Tabelle 2 dargestellten Ketten sind als heuristische Verdichtungen zu verstehen. Sie beschreiben typische argumentative Pfade, über die Beziehungshandeln mit angestrebten Zielen verknüpft wird (Spalte 1 „Dominante Kette“). In Spalte 2 „Deutung als Ethos/Beziehungslogik“ werden Vorschläge zur Interpretation dieser dominanten Assoziationsketten präsentiert, Spalte 3 „Berufsbildungsspezifische Implikationen“ enthält erste Überlegungen zu didaktischen Implikationen der Beziehungsgestaltung in Kontexten der Berufsbildung, insbesondere der Berufsschule.

Tabelle 2: Heuristisch rekonstruierte dominante Begründungsketten und Implikationen, basierend auf den dominanten Pfaden der HVM bei Cut-off 8.

<b>Dominante Kette (<math>A \rightarrow C \rightarrow V</math>)</b>	<b>Deutung als Ethos/Beziehungslogik</b>	<b>Berufsbildungsspezifische Implikation</b>
Respekt/Wertschätzung $\rightarrow$ fördert Lernerfolg $\rightarrow$ Schul- und Lernerfolg	Beziehungshandeln wird funktional auf Lernwirksamkeit bezogen; Anerkennung fungiert als Bedingung gelingender Leistungsentwicklung.	Didaktische Unterstützung und Feedback als sichtbares Beziehungshandeln auch in kurzen Kontaktfenstern systematisch verankern.
Respekt/Wertschätzung $\rightarrow$ schafft positives Klassenklima $\rightarrow$ positives Klassenklima	Beziehung wird als sozialer Rahmen verstanden, der Sicherheit, Zugehörigkeit und Kooperation ermöglicht.	Insbesondere in heterogenen Berufsschulklassen: Klima- und Konfliktarbeit als professionellen Auftrag explizit machen.
Respekt/Wertschätzung $\rightarrow$ fördert Persönlichkeitsentwicklung $\rightarrow$ Persönlichkeitsentwicklung	Ethos wird entwicklungsorientiert begründet: Beziehung als Beitrag zur Autonomie, Selbstwert und beruflicher Identität.	Übergang Schule – Beruf als biografische Entwicklungsaufgabe stärker mit Beziehungsgestaltung verschränken.
Unterstützend/authentisch/humorvoll $\rightarrow$ stärkt Beziehung/Engagement $\rightarrow$ Schul- und Lernerfolg	Interaktionsqualität (Authentizität, Humor, Unterstützung) wird als Motivations- und Engagementressource gelesen.	Beziehung als Ressource für Persistenz in Ausbildung thematisieren und mit Lernortkooperation anschließen.

## 5 Diskussion: Zusammenfassung, Limitationen und Ausblick

### 5.1 Zusammenfassung der wesentlichen Ergebnisse

Die Befunde markieren Respekt und Wertschätzung als zentralen Anker beziehungsbezogener Praxis. Respektieren wird von den Befragten nicht als formale Höflichkeit, sondern als aktive verstehende Zuwendung gefasst: Wahrnehmen – Verstehen – in Beziehung treten (Albert, 2022; Rosenberg, 2016). Dieses Handeln wird nicht als Selbstzweck begründet, sondern mit übergeordneten Zielen (Persönlichkeitsentwicklung, Wertschätzung, positives Klassenklima, Schul- und Lernerfolg) verknüpft. Die Befunde passen zu Schüler:innenperspektiven an berufsbildenden Schulen, in denen respektvolles und wertschätzendes Lehrkräftehandeln als zentrales Anliegen hervorgehoben wird (Albert, 2022).

Im Abgleich mit den heuristischen Anforderungsrahmen (siehe Tabelle 1) zeigt sich ein differenziertes Bild. Die Daten stützen vor allem jene relationalen Anforderungen, die im Kern auf Anerkennung, verlässliche Interaktion und lernbezogene Wirksamkeit zielen (z. B. rascher Beziehungsaufbau über wertschätzende Routinen, verlässliche Ansprechbarkeit, klare und faire Kriterien). Demgegenüber werden Übergangsorientierung (Schule – Beruf), explizite Lernortkooperation sowie adaptive Förderung zwar punktuell benannt, bleiben jedoch in der aggregierten Verdichtung weniger sichtbar. Damit wird der heuristische Rahmen nicht „widerlegt“, sondern als Hinweis darauf lesbar, dass berufsbildungsspezifische Anforderungen im Selbstbericht eher implizit bzw. situativ kodiert sind und in der Ausbildung gezielt expliziert werden sollten.

Die HVM zeigt zudem, dass Beziehungshandeln (z. B. wertschätzend, humorvoll, unterstützend), vermittelt über Klassenklima und erlebte Lernwirksamkeit, auf pädagogische Kernziele bezogen wird. Die angehenden Lehrkräfte scheinen ihr Beziehungshandeln in den dominanten Ketten vor allem über Lernwirksamkeit, Klassenklima und Entwicklungsorientierung zu legitimieren. Dies entspricht Befunden zu Zusammenhängen von Caring/LSB, Motivation und Leistung (Noddings, 1993; Hattie, 2013/2015; Roorda et al., 2011).

Gleichzeitig bleibt in der aggregierten HVM die Verknüpfung von „Autorität“ oder „Gerechtigkeit“ mit expliziten Werteformulierungen schwach. Die Sensitivitätsanalyse (Cut-off 5) zeigt jedoch, dass Fairness/Gerechtigkeit und Autoritäts-/Strukturbezüge durchaus in den Daten angelegt sind, jedoch mit geringerer Verbindungsdichte als die dominanten Wertschätzung–Lernerfolg–Klima–Pfade. Dieser Befund spricht eher für eine nachrangige bzw. situativ explizitere Bedeutung dieser Orientierungen als ihr grundsätzliches Fehlen. Dies ist weniger als Defizit der Befragten zu lesen, sondern als Hinweis darauf, dass diese Aspekte im Laddering-Format häufiger als funktionale Konsequenzen („zeigt Autorität“, „schafft Gerechtigkeit“) formuliert wurden, ohne in der Begründungskette als übergeordnetes Ziel explizit zu werden. Forschung zu Klassenführung betont jedoch die Wirksamkeit verbundener Muster aus Wärme/Wertschätzung und klarer Führung („authoritative teaching“; Wubbels & Brekelmans, 2005; Wentzel, 2002) sowie konsistentes Classroom Management (Kounin, 1970; Evertson & Weinstein, 2006). Relationales Vertrauen kann Kooperation und Regelakzeptanz stützen (Bryk & Schneider, 2002). Als berufsbildungsspezifischer Kontextfaktor ist zu berücksichtigen, dass

Berufsschule und BMHS unterschiedliche Zeit- und Interaktionsstrukturen aufweisen. Insbesondere im dualen System kann die Berufsschule für Lehrlinge eine zeitlich begrenzte Lernumgebung darstellen, die in den Lebensbereich „Arbeit“ eingebettet ist. Dies kann Deutungen von LSB als Arbeitsbeziehung verstärken (Lenz & Nestmann, 2009, S. 17, zit. n. Prengel, 2013, S. 19) und zugleich Erwartungshorizonte an Erziehung und Elternarbeit verschieben.

Die im Abstract ursprünglich zugespitzte Erwartung, Transition Schule – Beruf und adaptive individuelle Förderung müssten als explizite Werte dominieren, wird durch die Daten nur eingeschränkt gestützt. In den Antworten erscheinen Übergangs- und Individualisierungsaspekte vereinzelt (z. B. über Interesse an Schüler:innen bzw. Individualisierung), sie werden jedoch nicht in den häufigsten Wertketten sichtbar. Eine plausible Erklärung bzw. Limitation der Erhebung liegt im Erhebungsfokus. Die Leitfrage adressiert Beziehungsgestaltung, wodurch Befragte eher grundlegende, beziehungsnahe Ziele (Klassenklima, Wertschätzung, Vertrauen) artikulieren als konkrete Übergangspraktiken oder diagnostische Strategien. Zudem können Werte wie „Schul- und Lernerfolg“ oder „Persönlichkeitsentwicklung“ bereits Elemente individueller Förderung implizieren, ob und wie Befragte darunter adaptive Unterstützung verstehen, bleibt empirisch zu klären.

## 5.2 Limitationen

Die Studie ist explorativ und weist mehrere Limitationen auf. Erstens bildet das Laddering-Design Selbstauskünfte ab. Daraus lassen sich keine direkten Schlüsse auf tatsächliches Unterrichtsverhalten oder die Wahrnehmung durch Lernende ziehen. Differenzen zwischen Selbst- und Fremdbild sind bekannt (von Saldern, 1991). Zweitens wurden demografische und berufsbiografische Merkmale zwar erhoben, im vorliegenden Beitrag jedoch noch nicht ausgewertet. Damit bleiben mögliche Unterschiede in den rekonstruierten Begründungsketten nach Professionalisierungsstand (z. B. Unterrichtserfahrung), Schulform (Berufsschule vs. BMHS) oder biografischen Hintergründen zunächst unberücksichtigt. Gerade für berufsbildungsspezifische Aspekte (z. B. Übergangsorientierung, Lernortkooperation, Rahmung als Arbeitsbeziehung) ist jedoch plausibel, dass ihre Explizierung in den Wertketten mit Erfahrung und Kontext variiert. Entsprechende Subgruppenanalysen sind daher in Planung.

Drittens zeigten einzelne Fragebögen verkürzte Begründungsketten, d. h. nicht alle Leitern wurden bis zur Wertebene ausgeschöpft (z. B. weniger als drei Begründungsschritte). Solche Abbruchstellen sind im Laddering als methodisch erwartbares Phänomen zu berücksichtigen. Sie können anzeigen, dass aus Sicht der Befragten eine hinreichende Begründung bereits erreicht ist („Wert erreicht“), oder dass die weitere Explikation in der konkreten Erhebungssituation an Grenzen stößt (z. B. Zeit, Motivation, kognitive Belastung). Für die vorliegende Auswertung wurden unvollständige Leitern als Endpunkte dokumentiert. Dadurch wird die Gefahr nachträglicher Rationalisierungen reduziert. Zugleich ist ein Selektions- bzw. Format-Effekt möglich, insofern vollständige Leitern stärker von Teilnehmenden mit höherer Schreib- und Reflexionsbereitschaft stammen können. Künftige Studien sollten daher Abbruchmuster systematisch mitberichten (z. B. Anteil vollständiger Leitern, typische Abbruchstellen) und ggf. durch adaptive Designs (kürzere Leitern, Pausen-/Speicheroptionen, ergänzende Interviews) absichern.

Viertens sind Cut-off-Entscheidungen in HVM-Darstellungen methodisch bedeutsam, da seltenere, potenziell relevante Pfade in der Hauptvisualisierung unsichtbar werden können. Eine ergänzende Sensitivitätsanalyse mit Cut-off 5 zeigt jedoch, dass sich die dominante Grundstruktur der Wertketten nicht verändert, während zusätzliche, weniger dominante Verbindungen (u. a. Fairness/Gerechtigkeit, Vertrauen, Individualisierung) sichtbar werden. Damit wird die Interpretationssicherheit gegenüber der Schwellenwahl erhöht.

### **5.3 Ausblick und Implikationen für Forschung und Lehrer:innenausbildung**

Für weiterführende Analysen erscheint ein mehrperspektivisches, längsschnittliches Design sinnvoll. Laddering-Selbstauskünfte könnten mit Lernendenratings, Unterrichtsbeobachtungen und ggf. Interviews trianguliert werden, um Intention, Praxis und Wahrnehmung systematisch zu kontrastieren. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund bedeutsam, dass berufsbildungsspezifische Aspekte (z. B. Übergangorientierung, Schule – Beruf, Lernortbezug) in der aggregierten HVM nur randständig sichtbar werden und möglicherweise stärker in situative Praktiken bzw. in der Wahrnehmung der Lernenden hervortreten. Ergänzend werden auf Basis demografischer und berufsbiografischer Variablen differenzierende Auswertungen angestrebt, um zu prüfen, ob sich Begründungsketten systematisch entlang von Professionalisierungsverläufen verändern. Insbesondere zur Rolle von Übergängen, Aspirationen und berufsbiografischen Verläufen bieten sich zusätzlich narrative bzw. biografische Zugänge an.

Darüber hinaus könnte die empirische Prüfung der in Abschnitt 2.2 skizzierten Strukturbedingungen (z. B. Blockorganisation, Klassenzusammensetzung, Lernortkooperation) stärker in den Forschungsfokus rücken. Ein Vergleich von Studierenden/Neulehrkräften mit erfahrenen Lehrpersonen sowie schulformspezifische Analysen (Berufsschule vs. BMHS) könnten herausarbeiten, wie Werte- und Handlungsmuster über Professionalisierungsstufen hinweg stabilisiert oder transformiert werden.

Für die Lehrer:innenbildung deuten die Befunde auf produktive Reflexionsanlässe hin: (1) Wertepfade wie Fairness/Gerechtigkeit, Vertrauen und Individualisierung systematischer mit Lern- und Entwicklungszielen verschalten, (2) Autorität konsequent beziehungsorientiert im Sinne autoritativer Führung rahmen und (3) Diagnostik und adaptive Unterstützung als sichtbares Beziehungshandeln in block-, lehrgangs- bzw. teilzeitorganisierten und lernortübergreifenden Lernsettings thematisieren. Die Laddering-Logik kann dabei als strukturierendes Reflexionsinstrument dienen.

Konkret lässt sich die Laddering-Logik in der Ausbildung als strukturierte Reflexionsaufgabe einsetzen: Studierende formulieren zunächst konkrete Beziehungshandlungen aus Praktikumssequenzen (A), benennen beobachtete oder intendierte Effekte (C) und prüfen anschließend, welche normativen Ziele (V) sie damit verbinden. In der gemeinsamen Auswertung lassen sich blinde Flecken (z. B. Übergangorientierung, Lernortkooperation) sowie Spannungen zwischen Werten (z. B. Anerkennung vs. Leistungsanforderung) explizit bearbeiten.

## Literatur

- Ausbildungspflichtgesetz (APfLG) (2016). Bundesgesetzblatt I Nr. 62/2016. Rechtsinformationssystem des Bundes (RIS). <https://ris.bka.gv.at>
- Albert, S. (2022). *Wie das Menschenbild die Unterrichtspraxis beeinflusst. Empirisch-rekonstruktive Studie zu Respekt aus Schülersicht*. wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763971312>
- Bauer, J. (2007). *Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern*. Hoffmann und Campe.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Klett-Cotta.
- Bryk, A. S. & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation. <https://doi.org/10.1086/424724>
- Bundesministerium für Bildung (BMB) (2025a). *ABC der berufsbildenden Schulen – Berufsschulen*. <https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/berufsschulen>
- Bundesministerium für Bildung (BMB) (2025b). *Themen – Schule – Das österreichische Schulsystem – Die Schularten – Berufsschule*. <https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/bs.html>
- Bundesministerium für Bildung (o. J.). [www.bmb.gv.at/Themen/schule/fpp/ausb/bb.html](https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/fpp/ausb/bb.html)
- Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (BMASGPK) (2025). *Jugend und Arbeit in Österreich: Berichtsjahr 2024/25*. <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=919>
- Cramer, C. & Oser, F. (Hrsg.) (2019). *Ethos: Interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf*. Waxmann.
- Dadaczynski, K., Baumgarten, K. & Hartmann, T. (2016). Settingbasierte Gesundheitsförderung und Prävention. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 11(4), 214–221. <https://doi.org/10.1007/s11553-016-0562-1>
- Deutsches Jugendinstitut e. V. (Hrsg.) (2024). *AID:A 2023 Blitzlichter. Zentrale Befunde des DJI-Surveys zum Aufwachsen in Deutschland*. wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763978007>
- Di Lisio, G., Roa Milá, A., Halty, A., Berástegui, A., Couso Losada, A. & Pitillas, C. (2025). Nurturing bonds that empower learning: A systematic review of the significance of teacher-student relationship in education. *Frontiers in Education*, 10, Article 1522997. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1522997>
- Döring, K. W. (1990). Berufsethos, Lehrerverhalten und wissenschaftlicher Referenzrahmen. *Die Deutsche Schule*, 82, 10–16.
- Dorning, C. & Gramlinger, F. (2020). Österreich. In P. Grollmann, D. Frommberger, U. Clement, T. Dreißinger, U. Lauterbach, M. Pilz & G. Spöttl (Hrsg.), *Internationales Handbuch der Berufsbildung* (Band 52). Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Euler, D. & Severing, E. (2020). *Heterogenität in der Berufsbildung – Vielfalt gestalten*. Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2020016>

Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Hrsg.), *Handbook of Classroom Management* (S. 3–16). Erlbaum.

Forster-Heinzer, S. (2015). *Against all odds: An empirical study about the situative pedagogical ethos of vocational trainers*. Sense Publishers.

Harder, P. (2014). *Wertehaltung und Ethos von Lehrern: Empirische Studie zu Annahmen über den guten Lehrer*. University of Bamberg Press. <https://doi.org/10.20378/irb-2913>

Hasenbein, L. (2025). Mehr als „nicht krank sein“: Mentale Gesundheit von Jugendlichen verstehen und stärken. *kubi – Magazin für Kulturelle Bildung*, 25.

<https://www.bkj.de/magazin/mentale-gesundheit-von-jugendlichen-verstehen-und-staerken>

Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Schneider Verlag Hohengehren.

Hattie, J. (2015). *Lernen sichtbar machen aus psychologischer Perspektive*. Schneider Verlag Hohengehren.

Heinrichs, K. & Reinke, H. (2019). Lernende mit sozial-emotional schwierigen Ausgangslagen an beruflichen Schulen – Herausforderungen für Lehrkräfte an der Schnittstelle von pädagogischer Diagnostik, Förderung und Beratung. In K. Heinrichs & H. Reinke (Hrsg.), *Heterogenität in der beruflichen Bildung. Im Spannungsfeld von Erziehung, Förderung und Fachausbildung*. wbv.

Heinrichs, K., Ziegler, S. & Warwas, J. (2021). Teacher Ethos as an Intention to Implement Appreciation in Teacher-Student-Relations – A closer Look at Underlying Values and Behavioral Indicators. In F. Oser, K. Heinrichs, J. Bauer & T. Lovat (Hrsg.), *The Ethos of Teacher*. Brill.

Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/in: Ein Studienbuch* (S. 103–125). Waxmann.

Helsper, W. & Hummrich, M. (2014). Die Lehrer-Schüler-Beziehung. In C. Tillack, J. Fetzer & D. Raufelder (Hrsg.), *Beziehungen in Schule und Unterricht – Teil 3* (S. 32–59). Prolog.

Herrmann, A., Huber, F. & Braunstein, C. (2005). Gestaltung der Markenpersönlichkeit mittels der „Means-End“-Theorie. In F.-R. Esch (Hrsg.), *Moderne Markenführung: Grundlagen – Innovative Ansätze – Praktische Umsetzungen* (4. Aufl. S. 178–207). Gabler.

Hinde, R. A., Tamplin, A. & Barrett, J. P. (1993). A comparative study of relationship structure. *British Journal of Social Psychology* (32/3) 191–207. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.1993.tb00995.x>

Kilwinger, F. B. M. & van Dam, Y. K. (2021). Methodological considerations on the means-end chain analysis revisited. *Psychology & Marketing*, 38(9), 1513–1524. <https://doi.org/10.1002/mar.21521>

König-Ziegler, S. L. (2022). *Lehrkräfteethos und Wertschätzung: Videoanalyse zu Lehrkraft-Schülerin-Interaktionen und deren Auswirkungen auf die emotional-motivationale Befindlichkeit von Berufsschülerinnen*. Springer.

Kounin, J. S. (1970). *Discipline and Group Management in Classrooms*. Holt, Rinehart & Winston.

Kroeber-Riel, W. & Weinberg, P. (2003). *Konsumentenverhalten* (8. Aufl.). Vahlen.

Kulcar, V., Exenberger, S. & Juen, B. (2025). *Evaluierung der „Gesund aus der Krise“-Programme*: Bericht zu „Gesund aus der Krise“ (April 2022 bis Juni 2023) und „Gesund aus der Krise II“ (Mai 2023 bis Juni 2024). Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (BMASGPK).

<https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=891>

Lenz, K. & Nestmann, F. (2009). Persönliche Beziehungen – eine Einleitung. In K. Lenz & F. Nestmann (Hrsg.), *Handbuch Persönliche Beziehungen* (S. 9–25). Juventa.

Marchwacka, M. A. (Hrsg.). (2013). *Gesundheitsförderung im Setting Schule*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00528-3>

Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13., überarb. Aufl.). Beltz.

Miller, R. S. (1997). Inattentive and contented: Relationship commitment and attention to alternatives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(4), 758–766. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.4.758>

Noddings, N., (1993). For all its children. *Educational Theory* 43(1), 15–22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1993.00015.x>

Obermeier, R., Schlesier, J. & Heinrichs, K. (2024). The mediating role of social relationships between perceived classroom management and adolescents' attitudes toward school: a multi-level analysis. *European Journal of Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00894-7>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2023a). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2023b). *Building future-ready vocational education and training systems*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/28551a79-en>

Olson, J. C. & Reynolds, T. J. (2001). The Means-End Approach to Understanding Consumer Decision Making. In T. J. Reynolds & J. C. Olson (Hrsg.), *Understanding Consumer Decision Making. The Means-End Approach to Marketing and Advertising Strategy*. (S. 3–20). Lawrence Erlbaum Associates.

Oser, F. (1998). *Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs: Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. Leske + Budrich.

Oser, F., Heinrichs, K., Bauer, J. & Lovat, T. (Hrsg.). (2021). *The international handbook of teacher ethos: Strengthening teachers, supporting learners*. Springer.

Pädagogische Hochschule Oberösterreich. (2025). *Studium – Berufspädagogik – Masterstudium*. <https://ph-ooe.at/berufspaedagogik-masterstudium>

Pädagogische Hochschule Wien. (2025). *Studienangebote – Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung (berufsbegleitend) – Masterstudien*.

<https://phwien.ac.at/masterstudien-sekunar-berufsbildung/>

Pianta, R. C., Hamre, B. & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Hrsg.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (Bd. 7, S. 199–234). Wiley.

Prenzel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Budrich.

Prenzel, A., Tellisch, C., Wohne, A. & Zapf, A. (2016). Lehrforschungsprojekte zur Qualität pädagogischer Beziehungen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34(2), 150–157.

Ravens-Sieberer, U., Erhart, M., Devine, J. & weitere. (2022). Child and adolescent mental health during the COVID-19 pandemic: Results of the three-wave longitudinal COPSY study. *Journal of Adolescent Health*, 71, 570–578. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2022.08.011>

Reynolds, T. J. & Gutman, J. (1988). Laddering Theory, Method, Analysis, and Interpretation. *Journal of Advertising Research*, 28(1), 11–31.

Riklin, T. (2010). *Markenrepositionierung – zwischen Trading Up and Trading Down*. Dissertation, Universität St. Gallen.

Rönnau-Böse, M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2023). *Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne*. Kohlhammer.

Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L. & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>

Rosenberg, M. B. (2016). *Gewaltfreie Kommunikation: Eine Sprache des Lebens*. Junfermann.

Rothland, M. (2013). Beruf: Lehrer/Lehrerin – Arbeitsplatz: Schule. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle – Befunde – Interventionen* (2. Aufl.). Springer.

Schärer, H. R. & Zutavern, M. (Hrsg.) (2018). *Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern: Perspektiven und Anwendungen*. Waxmann.

Schweer, M. K. W. (2017). Vertrauen im Klassenzimmer. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (3. Aufl., S. 523–546). Springer.

Seiffge-Krenke, I. (2023). Zukunftsängste bei Jugendlichen: ein Vergleich aus 25 Ländern. *Psychotherapie im Dialog*, 24(2), 18–22. <https://doi.org/10.1055/a-1879-0755>

Steiner, M. (2023). Wie im Bildungsverlauf aus Diversität Homogenität wird und welche Rolle dabei der Berufsbildung zukommt. In S. Albert, K. Heinrichs, I. Hotarek & S. Zenz (Hrsg.), *bwp@ Spezial PH-AT2 Diversität in der Berufsbildung in Österreich, Deutschland und der Schweiz – Perspektiven aus Forschung, Entwicklung und Bildungspraxis*.

Tettenborn, A., Zutavern, M., Brühwiler, C., Leutwyler, B., Moroni, S., Reusser, K., Weil, M. & Wilhelm, M. (Hrsg.) (2019). Professionsethos (Themenheft). *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 37(3). <https://doi.org/10.36950/bzl.37.3.2019>

Trauernicht, M., Lazarides, R., Steinberg, O. & weitere. (2025). Disentangling the complex interplay in classroom relationships: a model of reciprocal situated teacher-student relationships. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 28, 373–395. <https://doi.org/10.1007/s11618-025-01303-5>

Ulich, K. (2001) *Einführung in die Sozialpsychologie der Schule*. Beltz.

von Saldern, M. (1991). Die Lernumwelt aus der Sicht von Lehrern und Schülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 38, 190–198.

Weinberger, A., Biedermann, H., Patry, J.-L. & Weyringer, S. (Hrsg.) (2018). Professionals' Ethos and Education for Responsibility. *Moral Development and Citizenship Education*, Band 14. Brill.

Wentzel, K. R. (2002). The contribution of social competence and motivational variables to positive classroom behavior and academic achievement. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Hrsg.), *Development of Achievement Motivation* (S. 251–272). Academic Press.

Wubbels, T. & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43(1-2), 6–24. <https://research-portal.uu.nl/en/publications/two-decades-of-research-on-teacher-student-relationships-in-class>

Xu, H., Wu, H. & Wei, S. (2023). Perceived teacher support and academic achievement of VET students: The chain mediating role of learning engagement and self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1116932. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1116932>

Ziegler, S. & Goller, M. (2021). Zum Zusammenhang von Berufsethos und der Berufswahlmotivation angehender Wirtschaftspädagog:innen. In J. Grunau & T. Jenert (Hrsg.), *Studierende der Berufs- und Wirtschaftspädagogik: (Un-)bekannte Wesen? bwp@ Spezial*, 18, 1–29. [https://www.bwpat.de/spezial18/ziegler\\_goller\\_spezial18.pdf](https://www.bwpat.de/spezial18/ziegler_goller_spezial18.pdf)

Veludo-de Oliveira, T. M., Ikeda, A. A., Campomar & M. C. (2006). Laddering in the practice of marketing research. Barriers and solutions. *Qualitative Market Research. An International Journal* 9, H. 3, 297–306. <https://doi.org/10.1108/13522750610671707>

## **Zitieren dieses Beitrags** (23.04.2026)

---

Schweiger, J., Ramer, T., Heinrichs, K. & Albert, S. (2026). Die Gestaltung von Lehrkräfte-Schüler:innen-Beziehung als Facette des Lehrkräfteethos – Eine Ladderingstudie mit angehenden Berufspädagog:innen in Österreich. In K. Heinrichs, I. Hotarek & S. Albert (Hrsg.), *bwp@ Spezial PH-AT3: Diversität in der beruflichen Bildung: Forschung, Entwicklung, Praxis – Beiträge zum 3. Symposium 2025* (S. 1–22). [https://www.bwpat.de/spezial-ph-at3/schweiger\\_etal\\_spezial-ph-at3.pdf](https://www.bwpat.de/spezial-ph-at3/schweiger_etal_spezial-ph-at3.pdf)

## Die Autorinnen

---



### **JOHANNA SCHWEIGER MED**

Pädagogische Hochschule Oberösterreich/Institut Berufspädagogik

Kaplanhofstr. 40, 4020 Linz, Österreich

[johanna.schweiger@ph-ooe.at](mailto:johanna.schweiger@ph-ooe.at)

<https://ph-ooe.at/>



### **TANJA RAMER MED**

Pädagogische Hochschule Oberösterreich/Institut Berufspädagogik

Kaplanhofstr. 40, 4020 Linz, Österreich

[tanja.ramer@ph-ooe.at](mailto:tanja.ramer@ph-ooe.at)

<https://ph-ooe.at/>



### **HS-Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> habil. KARIN HEINRICHS**

Pädagogische Hochschule Oberösterreich/Institut Berufspädagogik

Kaplanhofstr. 40, 4020 Linz, Österreich

[karin.heinrichs@ph-ooe.at](mailto:karin.heinrichs@ph-ooe.at)

<https://pro.ph-ooe.at/karin-heinrichs>



### **HS-Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> SABINE ALBERT**

PH Wien/Institut Urban Diversity Education

Grenzackerstraße 18, 1100 Wien, Österreich

[sabine.albert@phwien.ac.at](mailto:sabine.albert@phwien.ac.at)

<https://phwien.ac.at/>