

Einstellungen von Lehramtsstudierenden im Umgang mit Fremdheit:

Typenbildung nach Persönlichkeitsvariablen als diagnostisches Instrument einer heterogenitätsbewussten LehrerInnenbildung

Maria Hallitzky^a

^a Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Universität Leipzig

Abstract: Umgang mit Fremdheit begegnet uns nicht nur als Herausforderung des Zusammenlebens in Folge von Migrationsprozessen. Umgang mit Fremdheit spielt auch eine Rolle, wenn unser Handeln im Nahraum Folgen für Menschen hat, mit denen wir nur über ökonomische oder ökologische Beziehungen in Verbindung stehen. Um Kinder und Jugendliche an konstruktive Formen des Umgangs mit Fremdheit heranzuführen, müssen Lehrkräfte selbst bereichsspezifisch relevante Kompetenzen ausgeprägt haben. Eine wichtige Basis einer Bildung im Sinne gegenseitiger Verantwortung wird deshalb in der LehrerInnenbildung verortet. Aus der Professionsforschung wissen wir um die Bedeutung handlungsleitender Kognitionen für erfolgreiches Handeln im Unterricht. In der berichteten Studie wurden handlungsleitende Kognitionen von Lehramtsstudierenden speziell im Umgang mit Fremdheit erhoben. Die quantitative Befragung zielte auf die bereichsspezifisch operationalisierten Konstrukte des Gerechte-Welt-Glaubens und der Selbstwirksamkeit. Der Beitrag stellt die clusteranalytische Typisierung einer Stichprobe von Lehramtsstudierenden nach der jeweiligen Ausprägung und Konstellation dieser Einstellungen im Umgang mit Fremdheit vor. Aus dieser Typisierung der Merkmalskonstellationen werden Überlegungen zur Passung hochschuldidaktischer Maßnahmen gemäß den Entwicklungsbedarfen der Studierenden formuliert.

1. Einleitung

Mit Blick auf die globalen Vernetzungen menschlicher Lebenswelten hebt die Deutsche UNESCO-Kommission „Lernen, zusammenzuleben“ (Deutsche UNESCO-Kommission 1997, S. 79) als die für das 21. Jahrhundert wahrscheinlich wichtigste Art zu lernen hervor. Im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung ist damit ein ethischer Grundsatz sozialer Gerechtigkeit formuliert, der als normativer Rahmen in die schulische Bildungsarbeit hineinwirkt (Siege & Schreiber 2015). Aktuell schlägt das Thema unter Migrationsgesichtspunkten in einer neuen Dimension an den Schulen auf. Zugleich wird im politischen Diskurs die Einbindung regionaler Probleme in einen gesamtgesellschaftlichen und globalen Kontext sowie die globale Verantwortung über den eigenen Nahraum hinaus neu diskutiert. „Lernen zusammenzuleben“ wird dabei nachfolgend im Anschluss an die Unterscheidung eines ethischen Nah- und Fernhorizonts in der Philosophie von Walter Schulz (1972/2001) nicht primär mit innergesellschaftlichen Aspekten des Zusammenlebens assoziiert, sondern stellt indirekte Formen der Begegnung in den Mittelpunkt, in denen Abhängigkeiten zwischen einander unbekanntem Menschen relevant sind: Entscheidungen im eigenen Nahbereich können ökonomische, soziale oder ökologische Wirkungen auf *unbekannte Fremde* nachkommender Generationen ebenso wie in anderen Regionen der Welt haben, so dass man davon ausgehen kann, dass sich die Menschen innerhalb dieser Handlungsfelder zwar

kaum je begegnen werden und doch in gewisser Weise aufeinander bezogen agieren (müssen) (Räsänen 2007).

Unabhängig davon, auf welchen ethischen Instanzen und Normen verantwortliches Handeln begründet wird (vgl. Suda 2005, S. 18ff.), lässt sich individuelle Verantwortung im globalen Rahmen zwar theoretisch in seiner Reichweite nicht konkret bemessen oder zurechnen (vgl. Marchand 2015, S. 84). Dennoch kommt pädagogische Theorie nicht ohne die Annahme eines verantwortlichen Handelns durch ein Subjekt aus (z. B. Klafki 2007). Geht man von einer individuellen Verantwortung im globalen Rahmen aus, so ist diese in der Verantwortungsethik abhängig von den Fähigkeiten des handelnden Subjekts. Es sollte die Handlungsfolgen seiner Entscheidungen antizipieren können (vgl. Marchand 2015, S. 84.).

Daraus erwächst unter Bezugnahme auf die bildungstheoretische Grunddimension der „Solidaritätsfähigkeit“ nach Klafki (2007) der normative Anspruch an die Lehrkräfte, die SchülerInnen zu einem reflektierten und verantwortlichen Handeln auch in Bezug auf den *unbekannten Fremden* zu befähigen. Als der *unbekannte Fremde* wird dabei der „Andere“ bezeichnet, mit dem man im komplexen Kontext globaler Beziehungen verbunden ist, der einem aber gleichwohl fremd bleibt, weil er sich im Sinne einer evolutionstheoretisch relevanten Bezugsdimension außerhalb des sozialen Mesokosmos, also des geistig erfassbaren Nahraumes sozialer Verantwortungsübernahme befindet. Fremdheit der Dinge und des Wesens ist damit nach Buchenhorst auch als Ausdruck dafür zu erkennen, dass „die

aus der Komplexität erwachsenen Reaktionsweisen nicht vollständig kontrollierbar“ (Buchenhorst 2015, S. 230) sind. Diese relative Unkontrollierbarkeit von Wirkungen des eigenen Handelns erstreckt sich im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in die räumliche wie in die zeitliche Dimension. Verantwortliches Handeln im Hinblick auf nachhaltige Entwicklung bedeutet damit, Entscheidungen zu antizipieren bei zugleich nicht vollständiger Kontrollierbarkeit angesichts der regional und zeitlich nicht überschaubaren Wirkungen und Folgen. Dies erfordert Kompetenzen, die nicht unserem evolutionär entwickelten Wahrnehmungs- und Verhaltensrepertoire entsprechen, sondern erlernt werden müssen.

Fremdheit bezeichnet etwas dem Eigenen gegenüber Ungeohntes, schließt eine direkte Begegnung oder einen engen Kontakt aber nicht aus. In der Philosophiegeschichte wurde bereits bei Platon das Verhältnis dem Fremden gegenüber zum Beispiel im Gastrecht, Asylrecht, in gegenseitigen Regelungen und Verpflichtungen als ein Verantwortungsverhältnis beschrieben (vgl. Buchenhorst 2015, S. 230f.). Mit den globalen Verflechtungen weitet sich die Verantwortungsdimension vom ethischen Nahhorizont aus auf einen ethischen Fernhorizont, in dem der *unbekannte Fremde* verortet wird. Dieses prinzipiell reversible Verantwortungspostulat entspricht dem ethischen Leitbild sozialer Gerechtigkeit, wie es in den Dokumenten der Vereinten Nationen zur Bildung für nachhaltige Entwicklung formuliert wurde. Unabhängig davon, welchen Gerechtigkeitsvorstellungen oder -prinzipien man folgt (vgl. z. B. Holzleithner 2009, Fenner 2010), wird dabei Gerechtigkeit innerhalb der Generation gegenwärtig lebender Menschen gefordert und als intragenerationelle Gerechtigkeit bezeichnet. Dabei spielt es keine Rolle, ob diese Menschen im persönlichen Kontakt stehen oder voneinander räumlich getrennt sind und lediglich über indirekte Wege ökonomischer, ökologischer oder politisch-sozialer Beziehungen und Einflüsse miteinander in Verbindung stehen bzw. voneinander beeinflusst werden. Mit dem Begriff der intergenerationellen Gerechtigkeit wird die ethische Forderung der Verantwortung darüber hinaus auf zukünftige Generationen als *unbekannte Fremde* ausgeweitet (zum Verständnis inter- und intragenerationeller Gerechtigkeit vgl. u. a. Ott und Voget 2007).

Vor diesem Hintergrund eines Umgangs mit Fremdheit als Umsetzung des Leitgedankens sozialer Gerechtigkeit im globalen Zusammenhang stellt sich die Frage, welche Kompetenzen Lehrkräfte brauchen, um gegenwärtige Fragen der Verantwortungsübernahme mit SchülerInnen zu bearbeiten bzw. welche Faktoren eine bereichsspezifische professionelle Lehrkompetenz im Umgang mit Fremdheit ausmachen.

Ausgehend vom Modell professioneller Handlungskompetenzen nach Baumert und Kunter (2006), die als Faktoren professionellen Handelns neben dem Professionswissen auch epistemologische und motivationale Überzeugungen als Komponenten eines notwendigen Orientierungswissens modellieren, ist davon auszugehen, dass professionelles Lehren im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung neben inhaltlichem Wissen, Kenntnissen einschlägiger Konzepte und der Wahrnehmung aktueller nachhaltigkeitsbezogener Herausforderungen (Kennelly und Taylor, 2007) auch spezifischer handlungsleitender Einstellungen und Überzeugungen bedarf (vgl. Hungerford & Volk, 1990; Meyers 2006).

Zudem ist es unter sozial-kognitiver Sicht, dass Lehrkräfte mit ihren Einstellungen und Haltungen für das Lernen der SchülerInnen auch selbst als Modell gelten (Bandura 1976; Edelman 1996), plausibel anzunehmen, dass Lehrkräfte, die in diesem Handlungsfeld lehren, selbst Persönlichkeitsmerkmale aufweisen sollten, die als Prädiktoren eines kompetenten Umgangs mit Fremdheit gelten. Nachfolgend werden Lehramtsstudierende daraufhin untersucht, welche Komponenten einer bereichsspezifischen professionellen Handlungskompetenz sie bereits aufweisen. Über die erhobenen Persönlichkeitskonstrukte werden Typen generiert, die unterschiedliche Voraussetzungen des Lehrens in Kontexten nachhaltiger Bildung repräsentieren.

Der Beitrag fokussiert dazu zwei in verschiedenen Kontexten des Lehrens und Lernens empirisch geprüfte Persönlichkeitsvariablen: Selbstwirksamkeitserwartung als motivationalen Faktor und Gerechte-Welt-Glaube als Faktor sozialer Verantwortungsübernahme. Diese werden bereichsspezifisch operationalisiert im Kontext des Umgangs mit dem *unbekannten Fremden*.

Clusteranalytisch werden Muster der Ausprägung der genannten Persönlichkeitsmerkmale erfasst und damit unterschiedliche Typen im Umgang mit Fremdheit beschrieben. Die Typisierung zielt darauf, (prognostische) Aussagen über besondere Sensibilitäten oder Resistenzen einzelner Merkmalskonfigurationen gegenüber spezifischen Herausforderungen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung zu treffen und sie zur Entwicklung und Passung hochschuldidaktischer Angebote und Maßnahmen im Hinblick auf die unterschiedlichen Bedürfnisse und Voraussetzungen der Studierenden diagnostisch zu nutzen.

2. Theoretischer Rahmen, Forschungslage und Entwicklung der Fragestellung

2.1. Persönlichkeitsmerkmale als Komponenten professioneller Handlungskompetenz

Aktuelle Modelle professioneller Handlungskompetenz (z. B. Baumert und Kunter 2006) beziehen sich nicht nur auf kognitives Professionswissen, sondern begreifen auch Überzeugungen und Einstellungen als Komponenten professioneller Kompetenz. Sie unterscheiden unter anderem zwischen „epistemological beliefs or world views“ und motivationalen Überzeugungen. (1) Als epistemological beliefs werden Vorstellungen bezeichnet, die Personen über das Wissen und den Wissenserwerb generell bzw. in spezifischen Domänen entwickeln. Angewendet auf den Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung bilden unterschiedliche Vorstellungen über soziale Gerechtigkeit epistemologische Überzeugungen, die sich auf das Handeln auswirken. Eine intuitive Theorie der kognitiven Bewältigung von empfundener Ungerechtigkeit ist im Konstrukt des Gerechte-Welt-Glaubens modelliert. (2) Kontrollüberzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen bezeichnen Baumert und Kunter (2006) als motivationale Orientierungen, die nachfolgend auf den Kontext des Umgangs mit dem „unbekannten Fremden“ bereichsspezifisch angewendet werden. Kontrollüberzeugungen konnten auch in Forschungen zum Umgang mit Komplexität – einem in nachhaltigkeitsrelevanten Handlungsfeldern als spezifisch geltenden Strukturmerkmal – als Prädiktor erfolg-

reichen Problemlösens und komplexen strategischen Handelns identifiziert werden (Dörner 2002; Scheunpflug 2000).

Für die vorliegende Studie wurden die Konstrukte Selbstwirksamkeitserwartung und Gerechte-Welt-Glaube bereicherspezifisch operationalisiert auf Handlungskontexte mit einer sozialen Verantwortungsdimension im Umgang mit dem unbekanntem Fremden. Die im Kontext des Nachhaltigkeitsdiskurses zentrale Bedeutung des Anspruchs sozialer Gerechtigkeit wird mit der ethisch fundierten Variable des Gerechte-Welt-Glaubens geprüft.

2.1.1. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen

Im Rahmen der Professions-, Lehrerbildungs- und Schul- und Unterrichtsforschung liegt mit dem Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung ein theoretisch solide fundiertes Konstrukt einer handlungswirksamen Überzeugung von LehrerInnen vor. Bezogen auf die konkreten Handlungsregulationsprozesse in nachhaltigkeitsrelevanten, komplex strukturierten Entscheidungssituationen ist Banduras Erkenntnis relevant, wonach Selbstwirksamkeitserwartungen die Auswahl von Handlungen bzw. des Schwierigkeitsgrads von Handlungen, die investierte Anstrengung, ein Ziel zu erreichen, die Ausdauer, die Bereitschaft, Schwierigkeiten und Barrieren zu überwinden und indirekt damit auch den Handlungserfolg beeinflussen (Bandura 1997). Selbstwirksame Personen stecken sich insbesondere in der Motivationsphase einer Handlung, in der es um die Bildung von Handlungsintentionen geht, höhere Ziele als nicht selbstwirksame Personen, weisen also ein relativ hohes Aktivierungspotenzial auf, auch subjektiv schwierige Aufgaben anzupacken.

Zugleich halten selbstwirksame Personen Unsicherheit – ein typisches Merkmal nachhaltigkeitsrelevanter Entscheidungssituationen – vergleichsweise gut aus. Mit der Erhebung von Einstellungen und Kompetenzen im Zuge des Programms BLK „21“ der Bund-Länder-Kommission konnten bei LehrerInnen Selbstwirksamkeitserwartungen im Kontext globalen Lernens als förderlich für die Gestaltung und den Erfolg von Lehr-Lernprozessen nachhaltigkeitsrelevanter Themen bestätigt werden (Rode 2005). Selbstwirksamkeit lässt sich als allgemeines Persönlichkeitskonstrukt, aber auch als bereicherspezifisches Konstrukt fassen. Für die hier vorzustellende Studie wurde auf der Basis des allgemeinen Konstrukts von Schwarzer und Jerusalem (2002) eine bereicherspezifische Skala entwickelt, deren Items inhaltlich auf Herausforderungen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, hier speziell im Umgang mit Fremdheit, ausgerichtet sind.

2.1.2. Gerechte-Welt-Überzeugungen

Bildung für nachhaltige Entwicklung liegt, wie oben bereits dargelegt, ein dezidiert ethischer Anspruch weltweiter und generationenübergreifender Gerechtigkeit zugrunde (Rost 2002; de Haan et al. 2008). Mit dem Konstrukt des Gerechte-Welt-Glaubens wird nachfolgend auf eine motivationale Komponente ethisch fundierten Handelns zugegriffen, die als Prädiktorvariable prosozialen Handelns bereits differenziert erfasst ist (Hafer & Olson 1993). Als Faktor professioneller Handlungskompetenz im Sinne von Baumert und Kunter (2006) wurde das Konstrukt aber bisher nicht untersucht. Es wird hier als eine handlungsleitende motivationale Komponente des Umgangs mit sozialer (Un-)Gerechtigkeit definiert: Nach der von Melvin

Lerner Mitte der 60er Jahre entwickelten Gerechte-Welt-Hypothese möchten wir Menschen grundsätzlich in einer gerechten Welt leben. Aus der Erfahrung von Ungerechtigkeit resultieren daher zunächst Versuche, die Gerechtigkeit wiederherzustellen. Wenn die reale Wiederherstellung von Gerechtigkeit aber nicht möglich ist, etwa, weil die Situation zu komplex ist, um selbst wirksam eingreifen zu können, wie das angesichts der zunehmend stärkeren Vernetzung der Lebenswelten von Menschen aus vielen Regionen der Welt oft der Fall ist, so treten kognitive Mechanismen auf, das Unrecht zu leugnen oder es durch Umdeutungen zu rechtfertigen. Dieser Mechanismus der kognitiven Wiederherstellung von Gerechtigkeit wird als Gerechte-Welt-Glaube bezeichnet (vgl. Dalbert 1996, S. 11ff.).

Dabei ist der Gerechte-Welt-Glaube ein ambivalent wirkender Faktor: In überschaubaren Situationen fördert er sozial verantwortliches Handeln. In komplexen Problemsituationen dagegen führt er eher zu problemrechtfertigendem Handeln und reduziert die Wahrscheinlichkeit prosozialen Verhaltens (vgl. zusammenfassend Dalbert 1996).

Andererseits gilt der Glaube an eine gerechte Welt auch als Quelle von Selbstvertrauen, persönlichem Wohlbefinden und Kräften für langfristiges Engagement (Dalbert 2001, Maes und Schmitt 2004). Der Glaube an eine gerechte Welt erweist sich damit in mehrfacher Hinsicht als paradoxes Konstrukt: Er führt sowohl zur Unterstützung von Benachteiligten als auch zur Perpetuierung ungerechter Strukturen durch deren Leugnung oder Rechtfertigung. Er deutet vom implizierten Ziel einer gerechten Welt her einen moralischen Anspruch an, der mit den normativ gesetzten Postulaten globalen Lernens nach sozialer Gerechtigkeit konform geht und führt – in zu hoch ausgeprägter Form – zu Denk- und Handlungsweisen, die dieses Ziel konterkarieren. Diese Widersprüche weisen möglicherweise darauf hin, dass sich hinter dem Konstrukt des Gerechte-Welt-Glaubens weitere Faktoren verbergen, die das Handlungsregulationspotenzial des Gerechte-Welt-Glaubens mit beeinflussen: Als solcher Faktor gilt das Nähe-Distanz-Empfinden, also z. B. die Empfindung der räumlichen, genetischen, kulturellen oder sozialen, aber auch der rassischen, religiösen, statusmäßigen oder interessensbezogenen Nähe. Ein gewisses Nähe-Distanz-Empfinden bzw. damit verbundene „Grenzziehungen“ im Sinne einer Nah- oder Fernbereichsethik (Schulz 1972) scheinen die Übernahme von Verantwortung mitzubestimmen (Baron und Byrne 1981). Die wahrgenommenen Unterschiede behindern die Identifikation, erleichtern Feindseligkeiten (Bandura 1973) und begünstigen die Aufrechterhaltung des Glaubens an eine gerechte Welt.

Die Beobachtung sozialer Grenzen des Gerechte-Welt-Glaubens wird gestützt mit Erkenntnissen der Evolutionstheorie, die von einem sozialen Mesokosmos ausgeht, auf den der Mensch stammesgeschichtlich geprägt ist und der sich auf vertraute Individuen und persönliche Kontakte bezieht (Vollmer 2000; Tremel 2004). Abstrakte, globale Probleme, also auch die Bedürfnisse eines unbekanntem Fremden, dem man nur indirekt begegnet, sprechen das soziale Verantwortungsempfinden weniger an als individuelle Bedürfnisse (Batson, Shaw und Slingsby 1991). Mit Blick auf ökologische Zusammenhänge ist tendenziell von einem ethischen Handeln ohne direkte Wahrnehmung von möglichen Wirkungen und ohne direkten Bezug zu den eventuell betroffenen Personen auszugehen. Insofern ist zu erwarten, dass der Gerechte-Welt-Glaube im Kontext der Verantwortung für den unbekanntem Fremden relativ hohe

Ausprägungen haben dürfte. Die vorliegende Studie entwickelt die Skala zur Erhebung des Konstrukts am Beispiel von ökologischen und sozialen Problemen infolge des Coltanabbaus in der Demokratischen Republik Kongo und in Brasilien. Die ungleiche Verteilung von Risiken und Chancen zwischen den ProduzentInnen, insbesondere den ArbeiterInnen in den Minen einerseits, und andererseits den AbnehmerInnen, z. B. den Handy-NutzerInnen weltweit, stellt ein typisches Beispiel der distributiven (Un-)Gerechtigkeit zwischen „unbekannten Fremden“ dar: Den größten Schaden tragen diejenigen, die diesen nicht verursacht haben (vgl. Baier, Kals und Müller 2013, S. 273). Erste empirische Studien zum Gerechte-Welt-Glauben im Kontext von Fragen der Nachhaltigkeit deuten darauf hin, dass die Leugnung der eigenen Verantwortung einen besonders einflussreichen Prädiktor für die Ausprägung des Konstrukts ausmacht (vgl. ebd., S. 292).

2.2. Fragestellung und Stichprobe

Die Erhebung soll (a) Aufschluss darüber geben, wie hoch die beschriebenen Persönlichkeitsmerkmale bei den Studierenden ausgeprägt sind und (b) ob Typen unterschiedlicher Muster der Ausprägung dieser Persönlichkeitsmerkmale bei den Studierenden erkennbar sind. Damit soll geklärt werden, an welchen – vermutlich sehr heterogenen – Eingangsvoraussetzungen LehrerInnenbildung mit einem Angebot der Bildung für nachhaltige Entwicklung inhaltlich und methodisch wirksam anknüpfen kann. Im Wintersemester 2006/07 wurde eine Stichprobe von 265 Lehramtsstudierenden aus erziehungswissenschaftlichen Seminaren und Vorlesungen an vier Universitäten genommen. Die Studierenden befanden sich in den ersten vier Semestern ihres Studiums, waren in der Regel jünger als 21 Jahre und kamen aus der Breite der disziplinären Angebote der jeweiligen Universitäten. Um diese Gruppe der jüngeren Studierenden möglichst in der Breite der Fächer und Schulstufen zu erreichen, wurden die Daten im Rahmen von Veranstaltungen der Schulpädagogik erhoben.

2.3. Skalenentwicklung

Zur Messung der bereichsspezifischen Ausprägungen der Konstrukte wurde den Studierenden eine kurze Situationsbeschreibung angeboten, in welcher der Verantwortungshorizont für den *unbekannten Fremden* am inhaltlichen Zusammenhang von Handynutzung, Umweltschäden in den vom Coltan-Abbau betroffenen Regenwaldgebieten (z. B. in Brasilien und in der Demokratischen Republik Kongo) sowie im Fall des Kongo an den anhaltenden Folgen kriegerischer Auseinandersetzungen um Ressourcen konkretisiert wurde.

2.3.1. Entwicklung der Selbstwirksamkeits-Skala

Mit der Skala zur allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung haben Schwarzer und Jerusalem (2002) ein Instrument entwickelt, das den allgemeinen, relativ überdauernden persönlichen Interpretationsstil als eine psychische Ressource der Bewältigung schwieriger Situationen misst. Die Skala hat sich mit nur zehn Items als ökonomisch und zugleich prognostisch zuverlässig erwiesen. Die Items der vorliegenden Studie wurden formal an das Vorbild der Skala von Schwarzer und Jerusalem angelehnt, aber inhaltlich an den situativen Kontext angepasst

(vgl. Bandura 2006). Es werden bereichsspezifische Kompetenzerwartungen beschrieben, an denen trotz schwer überwindbarer Hürden festgehalten wird. Beispielitems hierfür sind:

a) *Ich bin zuversichtlich, dass ich auch sozial wenig einfühlsame SchülerInnen für die Widersprüchlichkeit der Interessen von brasilianischen Kleinbauern und europäischen Umweltschützern, die gegen die Abholzung von Regenwald kämpfen, sensibilisieren kann.*

b) *Ich traue mir zu, den SchülerInnen selbst komplexe, vielfältig miteinander verknüpfte und sich zum Teil widersprechende Zusammenhänge zu verdeutlichen (z. B. kommunikative Vorzüge von Handys einerseits und gesundheitsschädliche Arbeitsbedingungen beim Coltan-Abbau andererseits)*

Die zu nehmende „Hürde“ liegt im ersten Beispiel in der geringen Einfühlbarkeit der SchülerInnen, im zweiten Beispiel in der Komplexität des Gegenstands als Zusammenhang der Nutzung und des Vertriebs von Handys mit den ökologischen, speziell den gesundheitlichen Folgen des Coltan-Abbaus für die ArbeiterInnen in den Coltanminen. Die bereichsspezifischen Aspekte der Selbstwirksamkeitserwartung werden konkretisiert in der Akzeptanz fremder und widersprüchlicher Wertorientierungen sowie über die widersprüchliche Struktur ökologischer, wirtschaftlicher und sozial-kommunikativer Zusammenhänge. Die Skala zeichnet sich durch solide Werte der inneren Konsistenz von Cronbachs $\alpha = .81$ bei 262 gültigen Antworten über sieben Items aus. Die Faktorenanalyse ergibt bei sehr guten Eigenwertwerten der Daten für eine Faktorenanalyse eine einfaktorische Lösung mit einer Varianzaufklärung von 47%.

2.3.2. Entwicklung der Skala zum Gerechte-Welt-Glauben

Für die Entwicklung der Gerechte-Welt-Skala wurden ebenfalls verschiedene Instrumente als Anregung zur Neukonstruktion einer eigenen, bereichsspezifischen Skala herangezogen: Dette, Stöber und Dalbert (2004) grenzen zum Beispiel personale von generellen Gerechte-Welt-Vorstellungen ab. Generelle Gerechte-Welt-Vorstellungen unterstellen, dass die Welt als Ganzes ein „just place“ sei (Dette, Stöber und Dalbert 2004, S. 232). Dette, Stöber und Dalbert stellen fest, dass insbesondere ein höherer personaler Gerechte-Welt-Glaube zu einer höheren Einschätzung der Erfolgswahrscheinlichkeit gesteckter sozialer Ziele führt, da generelle Gerechte-Welt-Vorstellungen eher auf Faktoren bezogen sind, die weitgehend außerhalb der eigenen Einflussphäre liegen. Gewisse fatalistische Facetten des generellen Gerechte-Welt-Glaubens lassen offenbar einen „Tranquillizer-Effekt“ erwarten, der negativ auf die Motivation wirkt.

Maes und Kals (2004, S. 138) unterscheiden immanente und ultimale Vorstellungen von Gerechtigkeit. Personale bzw. immanente Gerechte-Welt-Vorstellungen implizieren, dass man als Person gerecht behandelt wird und dass derjenige, der sich selbst der Umwelt gegenüber unverantwortlich verhalten hat, also der „Täter“, dafür früher oder später zur Rechenschaft gezogen wird.

Da die Natur grundsätzlich keine Gerechtigkeit kennt, ist es bereichsspezifisch nicht möglich, Vorstellungen einer immanenten Gerechtigkeit zu formulieren. Itemformulierungen, die hier ein Gerechtigkeitsprinzip mit abbilden sollen, betreffen tendenziell Vorstellungen einer ultimativen, auf lange Sicht herzustellenden Gerechtigkeit. Die Items beziehen sich deshalb zwar auf ökologische Kontexte der Ressourcennutzung, formulieren

die Gerechte-Welt-Überzeugung aber auf der Ebene der ökonomischen Zusammenhänge. Damit wird zwar dem Anspruch der Komplexität der Zugangsweise in wünschenswerter Weise Rechnung getragen. Den einzelnen Items mag dadurch aber ein vielschichtiges Faktorengemenge zugrundeliegen, das sich in einer mäßigen, aber noch akzeptablen Reliabilität von $\alpha = .67$ über sechs Items bei 256 gültigen Antworten niederschlägt.

Eine explorative Faktorenanalyse kommt dennoch zu einer relativ klaren und positiven Aussage hinsichtlich der Stichprobeneignung und der Komponentenanalyse: Die MSA-Werte sind mit .71 immerhin „ziemlich gut“ (vgl. Backhaus et al. 2006, S. 276f.). Die Items verteilen sich eindeutig auf zwei Komponenten, die allerdings nicht gleich verteilt sind: Vier Items laden auf einem Faktor, der als ultimativer Gerechte-Welt-Glaube mit einer personalen Komponente bezeichnet werden kann und auf lange Sicht Gerechtigkeit für die handelnden Personen impliziert. Ein Beispiel hierfür ist:

a) *Ich glaube, dass es in der Welt insofern immer wieder zu Gerechtigkeit kommt, als sich Mühen für den Umweltschutz langfristig lohnen.*

Die beiden anderen Items laden auf einem Faktor, der ein Gerechte-Welt-Verständnis zum Ausdruck bringt, das eine ausgleichende Gerechtigkeit zwischen Gesellschaften annimmt und tendenziell generalisierende Komponenten aufweist. Ein Beispiel hierfür ist:

b) *Ich glaube, dass es auf der Welt insofern Gerechtigkeit gibt, als westliche Firmen durch den Import von Mineralien aus weniger entwickelten Ländern (zum Beispiel Coltan aus dem Kongo) diesen Regionen eine gerechte Chance eröffnen, sich zu entwickeln.*

3. Methode: Clusteranalyse

Die erhobenen Daten wurden zunächst deskriptiv ausgewertet, um in einem weiteren Zugriff die Eignung der Variablen für eine Clusteranalyse zu bestimmen. Eine Datenanalyse mit Hilfe der Clusteranalyse stellt fest, ob es innerhalb der Gesamtstichprobe auf der Ebene der Individuen Merkmalskombinationen gibt, die sich zu Gruppen zusammenfassen lassen, welche in sich möglichst homogen, untereinander aber möglichst heterogen sind (Brosius, 2006, S. 643). Aus statistischen Erwägungen erfüllt eine Kombination dieser beiden Variablen die Voraussetzungen für eine Clusteranalyse in optimaler Weise (vgl. Backhaus et al. 2006, S. 528), da sie nur gering miteinander korrelieren.

Die hierarchische Clusteranalyse stellt ein standardisiertes Verfahren zur Bildung von Clustern dar, das – wenn der absolute Abstand zwischen den Objekten von Interesse ist – die Ähnlichkeit von Clustern über das Distanzmaß der quadrierten Euklidischen Distanz berechnet (Backhaus et al. 2006, S. 507;

Diehl und Staufenbiehl 2007, S. 550). Damit ist genau genommen nicht die Ähnlichkeit, sondern die möglichst geringe Distanz, also die Unähnlichkeit der Cluster ausschlaggebend dafür, ob Objekte zu einem Cluster zusammengefasst werden (Brosius 2006, S. 654). Als Fusionierungsalgorithmen werden nacheinander das Single Linkage- bzw. Nearest-Neighbour- und das Ward-Verfahren durchgeführt, um so in einem ersten Schritt die Extremwerte der Objektmenge zu erkennen und auszuschließen, damit diese im zweiten Schritt, dem Ward-Verfahren, nicht zu einer Verzerrung der Ergebnisse führen. Bei diesem zweiten Schritt, dem Ward-Verfahren, werden diejenigen Personen zusammengefasst, die die Streuung innerhalb der jeweiligen Gruppe möglichst geringhalten, also zur Bildung möglichst homogener Cluster führen (Backhaus et al. 2006, S. 517ff.). Die Ähnlichkeit der Personen wird im vorliegenden Beispiel nach den Variablen Gerechte-Welt-Glaube und Selbstwirksamkeitserwartung gemessen. Auf der Basis der theoretischen Vorüberlegungen ist diese Auswahl insofern sinnvoll zu begründen, als der Gerechte-Welt-Glaube es ermöglicht, die Leitidee einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, also den Gedanken der sozialen Gerechtigkeit, in einer Variable motivationaler Orientierung zu fassen und sie damit ebenso wie Selbstwirksamkeitserwartung als eine Komponente innerhalb des Modells professioneller Handlungskompetenz nach Baumert und Kunter (2006, S. 482) zu beschreiben. Aus statistischen Erwägungen eignen sich die Variablen für eine Clusterung, da sie nur sehr gering miteinander korrelieren und damit die Voraussetzungen für eine Clusteranalyse erfüllen (vgl. Backhaus et al. 2006, S. 528).

4. Ergebnisse: Clusterbildung nach den Variablen Gerechte-Welt-Glaube und Selbstwirksamkeitserwartung

Die Clusteranalyse über die Variablen Selbstwirksamkeit und Gerechte-Welt-Glaube ergibt eine nach dem Elbow-Kriterium (Backhaus et al. 2006, S. 536) statistisch begründete 3-Cluster-Lösung, die eine aufschlussreiche Interpretation zulässt. Mit F-Werten zwischen 0,28 und 0,79, also Werten, die unter 1 liegen, weisen die Cluster eine sehr geringe Streuung im Verhältnis zur Erhebungsgesamtheit auf und sind damit sehr homogen (Backhaus et al. 2006, S. 545).

Cluster 1 zeichnet sich durch niedrige Mittelwerte im Gerechte-Welt-Glauben (MW = 1,66) aus. Der Gerechte-Welt-Glaube ist dem t-Wert ($t = -1,18$) zufolge deutlich unter der Erhebungsgesamtheit angesiedelt (vgl. Backhaus et al. 2006, S. 546). Dem negativen t-Wert ($t = -0,24$) zufolge ist die Selbstwirkungserwartung gegenüber der Gesamterhebungseinheit zwar leicht unterrepräsentiert. Die Selbstwirksamkeitsmittelwerte sind aber insgesamt relativ hoch ausgeprägt (MW = 2,98),

Skala/Variable	Cluster 1 (N = 78)			Cluster 2 (N = 143)			Cluster 3 (N = 41)		
	MW	t	F	MW	t	F	MW	t	F
Gerechte-Welt-Glaube Wirtschaft/Umwelt	1,66	-1,18	0,41	2,43	0,52	0,33	2,39	0,43	0,71
Selbstwirksamkeitserwartung Wirtschaft/Umwelt	2,98	-0,24	0,79	2,95	-0,32	0,50	3,69	1,56	0,28

Tabelle 1: Skalenmittelwerte, F- und t-Werte bei einer 3-Cluster-Lösung über Gerechte-Welt-Glauben und Selbstwirksamkeit im Bereich Wirtschaft/Umwelt

obwohl die Werte gegenüber der Erhebungsgesamtheit stark nach unten streuen. Die Personen, die in Cluster 1 zusammengefasst werden, könnte man als „kritische Optimisten“ bezeichnen: Sie neigen wenig zur Leugnung von Ungerechtigkeit, haben aber ein durchaus solides und als realistisch anzunehmendes Vertrauen in die eigenen Kompetenzen, mit SchülerInnen Bildungsziele nachhaltiger Entwicklung umzusetzen.

In Cluster 2 ergibt die Interpretation der t-Werte im Bereich des Gerechte-Welt-Glaubens eine klare Ausrichtung über der Gesamterhebungseinheit ($t = 0,52$), im Bereich der Selbstwirkungserwartung eine Ausrichtung unter den Werten der Gesamterhebungseinheit ($t = -0,32$). Bezogen auf den Gerechte-Welt-Glauben streuen die Mittelwerte in dieser Gruppe um den theoretischen Mittelwert ($MW = 2,43$). Die Selbstwirksamkeitserwartung ist auch in diesem Cluster über dem theoretischen Mittel angesiedelt ($MW = 2,95$). Diese Gruppe scheint sich außerdem die Welt bisweilen als gerechter zurechtzulegen als sie tatsächlich ist. In Verbindung mit den relativ günstigen Selbstwirksamkeitserwartungen scheint bei dieser Gruppe eine Haltung des dispositionalen Optimismus (Scheier & Carver 1985 und 1992; Schwarzer und Jerusalem 2002) ausgeprägt zu sein, der eine realistische Wahrnehmung sozialer Ungerechtigkeit zugunsten der Aufrechterhaltung ihres eigenen Wirkungsamkeitsideals bisweilen ausblendet. Im Hinblick auf ihre eingeschränkte Wahrnehmung sozialer Realitäten könnte man sie als die „kurzsichtigen Optimisten“ bezeichnen.

Cluster 3 umfasst die „selbstwirksamsten“ Personen ($MW = 3,69$) bei mittleren Werten im Gerechte-Welt-Glauben ($MW = 2,39$). Beide Variablen sind gegenüber der Erhebungsgesamtheit überrepräsentiert (SWE: $t = 1,56$; GWG: $t = 0,43$). Auch diese Gruppe neigt dazu, die Realität im Hinblick auf soziale Gerechtigkeit bisweilen zu leugnen. In Verbindung mit der hoch ausgeprägten Selbstwirksamkeit lassen sich die in dieser Gruppe zusammengefassten Personen als „illusionäre Macher“ bezeichnen. Sie geben sich der Illusion einer gerechten Welt hin und haben zugleich äußerstes Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten, nachhaltigkeitsrelevante Bildungsziele umzusetzen.

Die Clusteranalyse ergibt zwar klar getrennte Personengruppen. Diese liegen aber von der Ausprägung der Persönlichkeitsmerkmale her relativ nahe beisammen: Die

Selbstwirksamkeitswerte sind insgesamt relativ hoch und im Schnitt über dem theoretischen Mittel angesiedelt. Die Werte des Gerechte-Welt-Glaubens tendieren eher um das theoretische Mittel mit einer tendenziellen Streuung nach unten. Cluster 1 unterscheidet sich von den anderen beiden Clustern am deutlichsten im Bereich des niedriger ausgeprägten Gerechte-Welt-Glaubens. Cluster 3 weist gegenüber den beiden anderen Clustern die deutlich höchste Ausprägung der Selbstwirksamkeitserwartung auf. Es ist zu vermuten, dass die Selbstwirksamkeitserwartung die tatsächlichen Fähigkeiten dieser Personengruppe tendenziell übersteigt.

Mit dieser Clusterung von Lehramtsstudierenden konnte aufgezeigt werden, dass in den ersten Semestern des Studiums eine in Bezug auf nachhaltigkeitsrelevante Persönlichkeitsmerkmale heterogene Lerngruppe besteht, die sich in drei größere Gruppen zusammenfassen lässt. Die *kritischen Optimisten* aus Cluster 1 scheinen insbesondere im Hinblick auf das Leitbild sozialer Gerechtigkeit über günstige Voraussetzungen zu verfügen. Sie sind sich möglicher Ungerechtigkeiten offenbar bewusst, ohne diese zum Selbstschutz verleugnen zu müssen. In Verbindung mit relativ hohen Selbstwirksamkeitserwartungen ist von diesen Personen zu erwarten, dass sie bereits eine hohe Motivation für nachhaltigkeitsrelevante Fragen mitbringen. Die dem Cluster 2 zugeordneten *kurzsichtigen Optimisten* haben ihren Selbstwirksamkeitswerten gemäß zwar ebenfalls günstige Voraussetzungen für ein nachhaltigkeitsbezogenes Engagement. Diese werden aber gebrochen durch ungünstig hohe Werte des Gerechte-Welt-Glaubens. Dies kann in einem diffusen Wissen über globale Zusammenhänge begründet sein, aber auch von Zielorientierungen dieser Personen beeinflusst sein, die zu nachhaltigkeitsbezogenen Forderungen im Widerspruch stehen und die entsprechend problemrechtfertigende Reaktionen provozieren (vgl. Baier, Kals und Müller 2013, S. 293). Aus den Daten ist dies hier nicht abzuleiten und kann nur vermutet werden. Hochschuldidaktisch ist zu überlegen, wie auf die mit einem relativ hohen Gerechte-Welt-Glauben verknüpfte Leugnung oder Zurückweisung von Verantwortung angemessen reagiert werden kann, sodass zwar Anregungen für die Studierenden zur Reflexion ihrer Voreinstellungen gegeben werden, sie aber (etwa gemäß dem Beutelsbacher Konsens) nicht durch indoktrinierende Verfahren in ihren Persönlichkeitsrechten verletzt werden. Im Hinblick auf die Erwartung an die zukünftigen Lehrkräfte, sich mit SchülerInnen über nachhaltigkeitsrelevante Fragen und Probleme auseinanderzusetzen, scheint die Gruppe des Clusters 3, immerhin die kleinste Gruppe und als die *illusionären Macher* bezeichnet, die problematischste zu sein. Die Daten deuten auf einen eher oberflächlichen oder leichtfertigen Umgang mit Herausforderungen nachhaltigkeitsrelevanter Themen hin: Es ist schwer vorstellbar, dass sich Personen, die einen relativ hohen Gerechte-Welt-Glauben ausgeprägt haben, die also die Welt tendenziell für gerechter halten als sie tatsächlich ist, und die zugleich unrealistisch hohe Selbstwirksamkeitswerte ausgeprägt haben, mit kontroversen, zum Teil antinomisch strukturierten, in der Regel jedenfalls nicht einfachen Entscheidungssituationen nachhaltigen Handelns, sehr gründlich auseinandersetzen und dies auch von ihren SchülerInnen fordern. Bei allen drei Gruppen ist zu hinterfragen, inwieweit die jeweiligen Einstellungen und Überzeugungen realistischen Annahmen über die Wirklichkeit entsprechen und wie sie in eine günstige Richtung verändert werden können.

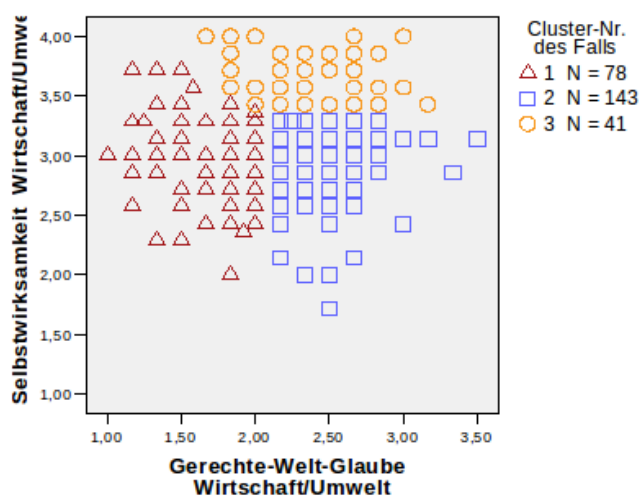


Abbildung 1: Clusterzentrenanalyse: 3-Cluster-Lösung über die Variablen Gerechte-Welt-Glaube und Selbstwirksamkeit im Kontext Wirtschaft/Umwelt

ten. Wenngleich Umgang mit Differenz in der Hochschule nicht in der Weise diagnostisch basiert umgesetzt werden kann, wie dies in der allgemeinbildenden Schule möglich ist, so kann die Clusterung doch wichtige Aufschlüsse darüber geben, wie auf heterogene Voraussetzungen von angehenden LehrerInnen curricular bzw. hochschuldidaktisch reagiert werden kann.

5. Diskussion, offene Fragen und mögliche Konsequenzen für LehrerInnenbildung

Bei den untersuchten Persönlichkeitsvariablen handelt es sich um handlungsleitende Einstellungen und Überzeugungen, für die es bisher keine als optimal festzulegenden Werte gibt. Im Hinblick auf Gerechte-Welt-Vorstellungen scheint es situationsabhängig unterschiedliche Optimalwerte zu geben. Die theoretischen Annahmen über den Gerechte-Welt-Glauben lassen es plausibel erscheinen, dass die Werte der Cluster 2 und 3, die um das theoretische Mittel angesiedelt sind, insofern günstig sind, als sie hoch genug ausgeprägt sind, um sie im Sinne von Dalbert (2001), Maes und Schmitt (2004) als Ressource für langfristiges Engagement zu interpretieren. Andererseits scheinen sie niedrig genug zu sein, um Realitäten nicht auszublenden und damit dem sogenannten „Tranquilizer-Effekt“ zu erliegen.

Hohe Selbstwirksamkeitserwartungen bei Lehrkräften gelten als Prädiktor hoher Lehrqualität. Die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sollten also grundsätzlich relativ hoch, aber nicht zu weit über den tatsächlichen Fähigkeiten angesiedelt sein. Für die Personengruppe im Cluster 3 ist zu bezweifeln, dass die außerordentlich hohen Selbstwirksamkeitswerte realistischen Fähigkeitswerten entsprechen. Darauf deutet auch der um das theoretische Mittel streuende und im Vergleich zur Erhebungsgesamtheit überrepräsentierte Gerechte-Welt-Glaube hin, der eine gewisse Leugnung oder Unkenntnis von Strukturen der Ungerechtigkeit indiziert. Insbesondere bei dieser Gruppe scheint ein gewisser Deckeneffekt zum Tragen zu kommen und eine Relativierung der Werte als Ziel professioneller Weiterentwicklung sinnvoll. Über die Auseinandersetzung mit den einzelnen Variablen hinaus sind die Personenmerkmale in ihrem Zusammenwirken zu betrachten. So erscheint die Kombination eines tendenziell niedrigen Gerechte-Welt-Glaubens mit hohen Ausprägungen der Selbstwirksamkeitserwartung im Cluster 1 von den theoretischen Annahmen her als sehr günstig, da eventuell motivational lähmende Wirkungen, die von einem zu pessimistischen Blick auf die Welt ausgehen könnten, durch die hohen Werte der Selbstwirksamkeit kompensiert werden. Eine empirische Bestätigung solcher Zusammenhänge steht allerdings noch aus.

Mit der Frage nach optimalen Ausprägungen und idealen Merkmalskombinationen stellt sich die Frage der Veränderbarkeit der Personenmerkmale. Mit den beschriebenen Einstellungen und Überzeugungen gehen auch Annahmen über die Wirklichkeit einher, die von Wissen und Fähigkeiten in dem entsprechenden Handlungsfeld mitbestimmt werden. In Bezug auf kognitives Wissen über nachhaltigkeitsrelevante Themen werden Lehrkräften und Lehramtsstudierenden eher schwache Kenntnisse attestiert (im Überblick Taylor, Nathan und Coll 2003). Vor dem Hintergrund, dass z. B. neben Selbstwirksamkeitserwartungen Wissen und Fähigkeiten im entsprechenden Handlungsfeld sehr bestimmende Einflussgrößen im Hinblick

auf den Handlungserfolg sind und Handlungserfolg wiederum zu einer Stärkung des Selbstwirksamkeitsgefühls beiträgt (Schwarzer und Jerusalem 2002), ist anzunehmen, dass insbesondere in komplexen Zusammenhängen globaler Beziehungen ein Mehr an Wissen auch zu Einstellungsänderungen führt. Ein Mehr an Wissen schränkt zugleich die Möglichkeiten ambiguitativer Erfahrungen ein, wenn Ambiguität mit Unvertrautheit, Unsicherheit und Neuartigkeit verbunden ist. Zugleich dürften damit überzogene Erwartungen an die eigenen Kompetenzen relativiert werden.

Ob eher die inhaltliche Auseinandersetzung mit Informationen über die globalen Zusammenhänge oder eher die Reflexion der eigenen Einstellungen und Überzeugungen zu deren Veränderung beiträgt, könnte wiederum von deren jeweiliger Ausprägung abhängig sein. Empirisch ist diese Frage nicht geklärt. So ist nur zu vermuten, dass Personen, die eine sehr hohe Selbstwirksamkeit ausgeprägt haben und zugleich Gerechte-Welt-Vorstellungen haben, welche die Realität zum Teil ausblenden – in unserem Fall die Personengruppe des Clusters 3 –, von Maßnahmen mit einem hohen informativen Input im Bereich kognitiven Wissens profitieren müssten. Sowohl die Werte des Gerechte-Welt-Glaubens als auch die evtl. überzogenen Selbstwirksamkeitserwartungen könnten durch ein differenzierteres, im Bewusstsein verankertes Wissen über die zu verhandelnde Wirklichkeit relativiert und auf ein realistisches und motivational günstiges Maß zurückgeführt werden. Zugleich wissen wir aus der Komplexitätsforschung, dass Personen, die ihre Handlungsentscheidungen reflektieren, also über ihr eigenes Denken nachdenken, die kompetentesten Problemlöser sind (Dörner 2003, S. 318ff.) Zudem hängt auch die Kenntnisnahme und Aufnahme von nachhaltigkeitsrelevantem Wissen von Überzeugungen und Einstellungen ab (Boon 2011, S. 37). Insofern braucht eine auf Bildung für nachhaltige Entwicklung ausgerichtete LehrerInnenbildung ein Angebot der (selbst-)reflexiven Auseinandersetzung mit dem eigenen Wissen und mit den eigenen Einstellungen und Überzeugungen. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass bislang keine empirisch bestätigten Optimalwerte für die untersuchten Persönlichkeitskonstrukte anzugeben sind, sind sie eher als methodisch relevante Kategorien der (Selbst-)Reflexion im Hinblick auf die Entwicklung eines professionellen Selbstbildes im Umgang mit Fremdheit zu betrachten.

Entsprechend können auch angestrebte Veränderungen nicht über unabhängige „Lehreinheiten“ konzipiert werden, sondern sind in der Gesamtanlage curricularer und hochschuldidaktischer Konzeptionen des Lehramtsstudiums zu realisieren. Im Hinblick auf die Ausprägungen des Gerechte-Welt-Glaubens mag neben (selbst-)reflexiven Angeboten der Auseinandersetzung mit Zugängen zu Themen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung ein klar strukturiertes Angebot zur wissenschaftlichen Reflexion nachhaltigkeitsrelevanter Themenkomplexe hilfreich sein, einen zunehmend realistischen Blick auf entsprechende Problemstellungen zu entwickeln. Ähnlich dürfen die Einbindung von Projekten mit SchülerInnen und möglichst frühe, reflektierte Praxiserfahrungen überzogene Selbstwirksamkeitserwartungen relativieren. Im Sinne einer Meta-Strategie wäre in diesem Zusammenhang auch die Auseinandersetzung mit den Konstrukten sowie die Selbstdiagnose und -reflexion anhand des hier vorgestellten Instruments möglich.

Es kann insofern unmittelbar hochschuldidaktisch eingesetzt werden: Die Studierenden füllen den Fragebogen aus und erhalten ihre eigenen Werte sowie ihre Clusterzuordnung gespiegelt an den Ergebnissen der Gesamtgruppe bzw. einer Referenzgruppe. Eigene Überzeugungen und Einstellungen werden so ins Bewusstsein gerufen und einer Veränderung zugänglich gemacht. Lerntagebücher, kommunikative Formen der Auseinandersetzung und situierte Formen des Lernens können diese Prozesse der Bewusstmachung und der Veränderung im biographischen Zusammenhang unterstützen. Sie zielen auf informierte und motivierte LehrerInnen (Boon 2011, S. 47), indem sie nicht nur eine statistisch korrelative, sondern auch eine didaktische Verbindung herstellen zwischen persönlichen Überzeugungen und Einstellungen einerseits und fachlichem und pädagogischem Wissen andererseits.

6. Literatur

- Backhaus, K., Erichson, B., Wulff, P. (2006). *Multivariate Analysemethoden*. 11. Aufl., Berlin: Springer Verlag
- Baier, M., Kals, E., Müller, M. (2013): Ecological Belief in a Just World. In: *Social Justice Research* (Jg. 26, S. 272-300). New York: Springer Science+Business Media
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A Social Learning Analysis*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall
- Bandura, A. (1976). *Lernen am Modell*. Stuttgart: Klett
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares, T. Urdan (Hrsg.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. (Jg. 5., S. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing
- Baron, R. A., Byrne, D. (1981). *Social Psychology: Understanding social interaction*. Boston: Allyn Bacon
- Batson, C. D., Shaw, L. L., Slingsby, J. K. (1991). Practical Implications of the Empathy-Altruism Hypothesis: Some Reflections. Montada, L., Bierhoff, H. W. (Hrsg.). *Altruism in social systems*, Lewistown & New York: Hogrefe, Huber, S. 27-40.
- Baumert, J., Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), S. 465-665
- Boon, H. J. (2011). Beliefs and Education for Sustainability in Rural and Regional Australia. In *Education in Rural Australia*, 21(2), S. 37-54
- Brosius, F. (2006). *SPSS 14. Das mitp-Standardwerk*. Heidelberg: Redline GmbH
- Buchenhorst, R. (2015): Rätsel und Teilhabe des Anderen. Fremdheit als Kategorie einer Kulturtheorie des Globalisierung. In: (ders.) *Von Fremdheit lernen. Zum produktiven Umgang mit Erfahrungen des Fremden im Kontext der Globalisierung*, Bielefeld: transcript, S. 230-250
- Dalbert, C. (1996). *Über den Umgang mit Gerechtigkeit. Eine psychologische Analyse*. Bern, Göttingen: Huber
- Dalbert, C. (2001). *The Justice Motive as a Personal Resource*. New York: Kluwer Academy Plenum Publishing
- Dette, D., Stöber, J., Dalbert, C. (2004). Belief in a just world and adolescents' vocational and social goals. In C. Dalbert, H. Sallay (Hrsg.), *The justice motive in adolescence and young adulthood: Origins and consequences* (S. 11-25). London, UK: Routledge
- De Haan, G., Kamp, G., Lerch, A., Martignon, L., Müller-Christ, G., Wütscher, F., Nutzinger, H. G. (2008): *Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen. Ethics of Science and Technology Assessment*, 33, Berlin und Heidelberg: Springer
- Diehl, J. M. & Staufenbiel, T. (2007). *Statistik mit SPSS Version 15*. Magdeburg: Verlag Dietmar Klotz
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.) (1997): *Lernfähigkeit. Unser verborgener Reichtum. UNESCO - Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert*. Neuwied, Kriftel und Berlin: Luchterhand.
- Dörner, D. (2002): *Die Mechanik des Seelenwagens: eine neuronale Theorie der Handlungsregulation*. Bern: Verlag Hans Huber
- Dörner, D. (2003). *Die Logik des Misslingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen*. 2. ed., Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag
- Edelmann, W. (1996). *Lernpsychologie*. Weinheim: Beltz
- Fenner, D. (2010): *Einführung in die Angewandte Ethik*. Tübingen und Basel: Francke
- Fölling-Albers, M., Hartinger, A., Mörtl-Hafizović, D. (2005). Diagnose- und Förderkompetenzen erwerben – "Situierte Lernbedingungen". In *Journal für LehrerInnenbildung*, 5, 54-63
- Hafer, C. L., Olson, J. M. (1993). Beliefs in a just world, discontent, and assertive actions by working women. In *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19, S. 30-38
- Holzleithner, E. (2009): *Gerechtigkeit*. Wien: facultas wuv
- Hornstein, W. (2001). *Erziehung und Bildung im Zeitalter der Globalisierung. Themen und Fragestellungen erziehungswissenschaftlicher Reflexion*. In *Zeitschrift für Pädagogik (ZfPäd)*, 47. Jg., H. 4, S. 517-539
- Hungerford, H. R. & Volk, T. L. (1990). Changing Learner Behavior through Environmental Education. In *The Journal of Environmental Education*, 21(3), S. 257-270
- Kennelly, J., Taylor, N. (2007). Education for Sustainability for the K-6 Curriculum: A Unit of Work for Pre-Service Primary Teachers in NSW. In *Australian Journal of Environmental Education*, 23, S. 3-12
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 6., neu ausgestattete Aufl. Weinheim, Basel: Beltz
- Maes, J., Kals, E. (2004). Two facets of the belief in a just world and achievement behavior at school. In Dalbert, C., Sallay (Hrsg.) *The Justice Motive in Adolescence and Young Adulthood*, London, New York: Routledge, S. 135-152
- Maes, J., Schmitt, M. (2004). Transformation of the justice motive? Belief in a just world and its correlates in different age groups. In Dalbert, C., Sallay (Hrsg.). *The Justice Motive in Adolescence and Young Adulthood*. London, New York: Routledge, S. 64-82
- Marchand, S. (2015): *Nachhaltig entscheiden lernen. Urteilskompetenzen für nachhaltigen Konsum bei Jugendlichen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Meyers, R. (2006). Environmental Learning: Reflections on practice, research and theory. In *Environmental Education Research*, 12(3-4), S. 445-458
- Oesterreich, D. (2005). *Autoritarismus*. In A. Glöckner-Rist (Hrsg.). *ZUMA-Informationssystem. Elektronisches Handbuch sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente. ZIS Version 9.0*. Mannheim: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen
- Ott, K., Voget, L. (2007) *Ethische Dimensionen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. I: BNE-Journal – Online Magazin "Bildung für nachhaltige Entwicklung"* (1). Online verfügbar unter http://www.bne-portal.de/coremedia/generator/pm/de/Ausgabe_001/Downloads/01_Beitr_C3_A4ge/Ott_Voget.pdf (zuletzt geprüft am 24.08.2013)
- Räsänen, R. (2007). Intercultural Education as Education for Global Responsibility. In T. Kaivola und M. Melén-Paaso (Hrsg.). *Education for Global Responsibility – Finnish Perspectives*. Helsinki: Publications of the Ministry of Education
- Rode, H. (2005). *Motivation, Transfer und Gestaltungscompetenz*, Retrieved March 3rd, 2005, from <http://www.transfer-21.de/daten/evaluation/Abschlusshebung.pdf> (zuletzt geprüft am 21.12.2008)
- Rost, J. (2002). *Umweltbildung - Bildung für nachhaltige Entwicklung. Was macht den Unterschied? Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 25, S. 7-12
- Rost, D. H. (2005). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Eine Einführung*. 2. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz
- Scheier, M. F., Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4, S. 219-247
- Scheier, M. F., Carver, C. S. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research*, 16, S. 201-228
- Scheunpflug, A. (2000). *Die globale Perspektive einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. In *sowi-online-Journal*, verfügbar unter: <http://www.sowi-onlinejournal.de/nachhaltigkeit/scheunpflug.htm> (zuletzt geprüft am 21.04.2015)
- Schulz, W. (1972/2001). *Philosophie in der veränderten Welt*. 7. Aufl. 2001, Stuttgart: Klett-Cotta
- Schwarzer, R., Jerusalem, M. (2002). *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik (ZfPäd)*, 44. Beiheft. Weinheim: Beltz
- Suda, M. J. (2005): *Ethik. Ein Überblick über die Theorien vom richtigen Leben*. Wien. Böhlau
- Siege, H. & Schreiber, J.-R. (2015). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Hrsg. von Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für

wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. 2., aktualisierte und erweiterte Aufl., Bonn

Taylor, N., Nathan, S., Coll, R. (2003). Education for Sustainability in Regional South Wales, Australia: An Exploratory Study of Some Teachers' Perceptions. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 12(4), S. 291-311

Treml, A. K. (2004). *Evolutionäre Pädagogik – Eine Einführung*, Stuttgart: Kohlhammer

UNESCO (2005). *Guidelines and Recommendations for Reorienting Teacher Education to Address Sustainability*, UNESCO Education for Sustainable Development in Action, Technical Paper No.2. Paris: UNESCO

Vollmer, G. (2000). Können wir den sozialen Mesokosmos verlassen? In H. P. Mahnke, A. K. Treml (Hg.) *Total global. Weltbürgerliche Erziehung als Überforderung der Ethik?* Jahresheft der Zeitschrift *Ethik & Unterricht*, Frankfurt am Main: Friedrich, S. 5-12

