

Thementeil

Angelika Paseka, Jan-Hendrik Hinzke

Der Umgang mit Dilemmasituationen

Ein Beitrag zu Fragen der Professionalität von Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden

Zusammenfassung

Das professionelle Handeln von Lehrerinnen und Lehrern ist durch Antinomien gekennzeichnet, die sich in Dilemmasituationen manifestieren. Der Beitrag geht der Frage nach, ob sich am Umgang mit solchen Situationen Professionalität erkennen lässt und ob es dabei Unterschiede zwischen Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen gibt. Mit Hilfe von Fallvignetten wurden Dilemmainterviews durchgeführt und mit der dokumentarischen Methode ausgewertet. Dabei ließen sich zum einen drei Modi der Herangehensweise an Dilemmasituationen, zum anderen drei Orientierungsrahmen (Schüler/innen, Organisation, Professionalisierung) rekonstruieren, die sich in unterschiedlichen Ausprägungen je nach Status der Befragten zeigen.

Schlagwörter: Lehrerprofessionalität; Antinomien; Dilemmasituationen; Experten-Novizen-Forschung; dokumentarische Methode

Coping with dilemma situations: on professionalism of teachers and trainee teachers

Teaching practice is characterised by antinomies that manifest in dilemma situations. In this article, we examine in how far teachers and student teachers exhibit professionalism when dealing with such situations and whether there are differences between the two groups. Therefore, dilemma interviews were carried out based on case vignettes and analysed using the documentary method. In the process, three approaches to dealing with dilemmas, and three different frames of orientation (pupils, organisation, professionalisation) could be identified and reconstructed. These approaches and frames of orientation will be explained and discussed in what way they are related to the professional status of the person interviewed.

Keywords: Teacher professionalism; antinomies; dilemma situations; expert-novice research; documentary method

Der Lehrerberuf gilt als Beruf, dem einander widersprechende Anforderungen von gleicher Relevanz inhärent sind. Täglich müssen solche Antinomien als „konstitutive Strukturmomente professionellen pädagogischen Handelns“ (Helsper 2004: 49) nicht nur ausgehalten, sondern erkannt und aktiv bewältigt werden. Die Verstrickungen, die sich aus Antinomien ergeben, manifestieren sich im Interaktionsfluss als Handlungsdiemmata, die sich in konkreten Kontexten ausformen. In diesem Beitrag stellen wir uns die folgenden Fragen: Lässt sich am Umgang mit fiktiven Dilemmasituationen Professionalität erkennen? Und wenn ja, zeigen Lehrerinnen und Lehrer andere Facetten von Professionalität als Lehramtsstudierende?

Theoretische Basis ist das Modell von Professionalität der Arbeitsgruppe EPIK¹, das einerseits auf individuelle Kompetenzen von Lehrpersonen verweist: ihr Wissen, ihr

1 Die Arbeitsgruppe EPIK („Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext“) wurde von 2005 bis 2011 durch das österreichische Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur finanziell

Können und ihre Einstellungen sowie ihre Körperlichkeit, die sich wiederum in der konkreten Handlungspraxis als „skillful performance“ (Reckwitz 2003: 290) manifestiert; andererseits setzen individuelle Kompetenzen Strukturen voraus, in denen und durch die sich Kompetenzen entfalten, in denen sie wachsen und sich entwickeln können (vgl. Paseka et al. 2011). Ein solches Verständnis von Professionalität verlangt nach besonderen Methoden der Erfassung, die der Komplexität der beruflichen Anforderungen gerecht werden. Es wurden daher – auf Basis von strukturtheoretischen Überlegungen (vgl. Helsper 2011) – fiktive Fallvignetten, die Dilemmasituationen schildern, entwickelt und Lehrerinnen und Lehrern sowie Lehramtsstudierenden vorgelegt (s. Kap. 3).

Der Beitrag skizziert zunächst das zugrunde liegende theoretische Verständnis von Professionalität und arbeitet Konsequenzen für die forschungsmethodische Erfassung heraus (1). Im Anschluss werden Ergebnisse aus der Experten-Novizen-Forschung kritisch zusammengefasst (2) und die Konstruktion der Fallvignetten sowie das Erhebungs- und Auswertungsverfahren offengelegt (3). Als Ergebnis werden Erkenntnisse einer dokumentarischen Interpretation vorgestellt (4). Daraus werden Rückschlüsse für die Erfassung von Professionalität ebenso abgeleitet wie Erkenntnisse im Hinblick auf das Professionalisierungspotenzial von Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden (5).

1. Erfassung von Pädagogischer Professionalität

Für die weiteren Ausführungen gilt es zunächst einmal, den Begriff der Struktur zu klären. Dieser umfasst Regeln über institutionelle Ordnungen, die sinnhafte und evaluative Deutungen und Interaktionen ermöglichen, sowie jene Ressourcen, die es den Akteuren ermöglichen ihr Handeln zu steuern. Handlungssequenzen finden niemals voraussetzungslos statt, denn die Handelnden greifen im Tun auf Strukturen zurück, und diese werden im Handeln ständig neu hervorgebracht, sind dabei nicht nur äußerlich, sondern auch inwendig im Erfahrungswissen der handelnden Akteure, in den Routinen, gespeichert (vgl. Paseka et al. 2011, auf Basis von Giddens 1984).

In der Lehrerverberber werden zwei Strukturlogiken sichtbar: Die *Professionslogik* ergibt sich aus den Anforderungen, mit den für den Lehrerberuf konstitutiven Unge-
wissheiten, der Unmöglichkeit des Nicht-Handelns sowie der Abwesenheit von Standardlösungen umgehen zu können. Professionelles Handeln zeichnet sich durch eine Orientierung am Fall aus. Das verlangt nach variablen Lösungswegen und setzt eine wissenschaftlich fundierte Wissensbasis voraus (vgl. zusammenfassend Schrittemser 2011: 105). Die *Organisationslogik* zeigt sich (a) in Codes und Bedeutungsmustern, symbolischen Ordnungen, Diskursformen und Interpretationsschemata, die den Handelnden zur Verfügung stehen; (b) in normativ-evaluativen Regeln, die Verhaltenserwartungen und Sanktionen einschließen; (c) in Macht- und Hierarchiestrukturen, die in vertikalen und horizontalen Ausdifferenzierungen von Funktionsbereichen spürbar

unterstützt (vgl. Paseka et al. 2011).

sind (vgl. Paseka et al. 2011). Beiden Logiken inhärent sind Antinomien, die als einander widersprechende, aber nicht aufhebbarer „konstitutive Strukturmomente“ (Helsper 2004: 49) relevant für den Lehrerberuf sind, z.B. die Nähe-Distanz-Antinomie in der Professionslogik oder die Antinomie zwischen Anspruch an Selektion und Förderung, die beide in den Schulgesetzgebungen verankert sind. Weitere Antinomien lassen sich auf Divergenzen zwischen Professionslogik und Organisationslogik zurückführen (vgl. Helsper 2004).

Um solche Antinomien zu bewältigen, benötigen Professionelle die subjektive Fähigkeit und Bereitschaft, die Ungewissheit des Handelns nicht nur zu ertragen, sondern aktiv als konstitutives Moment ihres Handelns anzuerkennen und damit zu arbeiten. Im Sinne von *Reflexionsfähigkeit* verlangt dies, Praxis mehrperspektivisch zu reflektieren und Verantwortung für das Handeln zu übernehmen (vgl. Rabe-Kleberg 1996: 295ff.) bzw. situationsspezifisch Handlungen zu setzen, die den Widerspruch zwar nicht aufheben, aber erträglich machen können (vgl. Wernet 2003). Reflexionsfähigkeit muss dabei als „organisatorische Struktur“ (Reh 2004: 360) verankert sein, um einen (Fach-)Diskurs mit Kolleg/innen, Schüler/innen, Eltern und weiteren Partner/innen führen zu können. Reflexions- und Diskursfähigkeit zeigen sich in der konkreten *Handlungspraxis* in ihrer dialektischen Einbettung in Strukturen. Für eine empirische Erfassung greifen Selbsteinschätzungen sowie Wissenstests ebenso zu kurz wie die quantitative Erfassung solcher Merkmalskomplexe (vgl. Combe/Paseka 2012). Das, was Professionalität und damit den Kern der pädagogischen Arbeit beschreibt, entzieht sich weitgehend einer Quantifizierung (vgl. etwa Schrittemser 2011). Es bedarf daher solcher Methoden, die das Nicht-Messbare bzw. das Unausgesprochene sichtbar machen (s. Kap. 3).

2. Ergebnisse aus der Experten-Novizen-Forschung

Für einen Vergleich zwischen Lehramtsstudierenden und im Beruf tätigen Lehrpersonen kann auf Erkenntnisse aus der Expertenforschung zurückgegriffen werden. Dieses psychologisch geprägte Forschungsparadigma legt den Schwerpunkt auf das berufsbezogene Denken, Wissen und Können von Lehrpersonen (vgl. Krauss 2011: 172) und fragt nach den „internalen Voraussetzungen (besonders) erfolgreichen Handelns“ (Mulder/Gruber 2011: 428). Mit Blick auf die nachfolgende Analyse erscheinen insbesondere die durch das Team von Berliner generierten Befunde zur interpretierenden Situationswahrnehmung und zum Umgang mit unerwarteten Situationen relevant.

2.1 Situationswahrnehmung

Nach Berliner verfügen Expertenlehrer über eine qualitativ andere Wahrnehmung von Situationen, die sich durch ein tieferes Verständnis von für die Problemlösung relevanten Aspekten auszeichnet und sich an einer höheren Sensitivität gegenüber Situations- und Aufgabenanforderungen zeigt (vgl. Berliner 1992: 235f.). Sie nutzen visuelle Informa-

tionen stärker als Novizen für die Einschätzung des Lehr-Lern-Geschehens, filtern Informationen zu den Sozialformen und Arbeitsprozessen heraus und haben eher die gesamte Lerngruppe im Blick. Dabei beurteilen sie Situationen – auf Grundlage eigener Erfahrungen – von sich aus als typisch oder untypisch für den Unterricht. Novizen hingegen bleiben auf der Ebene der Beschreibung, vor allem einzelner Schülerinnen und Schüler sowie für den Unterrichtsverlauf unwesentlicher Details. Ihr Blick ist weniger interpretativ und holistisch, weniger auf die Arbeitsprozesse gerichtet (vgl. Carter et al. 1988).

Bromme (1997) führt die Überlegungen von Berliner weiter und fokussiert das Wissen der Experten, das der Strukturierung und damit auch der Interpretation von Unterrichtssituationen zu Grunde liegt. Die gegenüber Unerfahreneren elaboriertere kategoriale Wahrnehmung von Expertenlehrern zeigt sich demnach im Nutzen anderer, umfangreicherer Konzepte, etwa das der gesamten Lerngruppe, der Fokussierung auf das Schülerlernen oder der gleichzeitigen Berücksichtigung mehrerer Prozesskomponenten, die für die Aufrechterhaltung des Unterrichtsgeschehens relevant erscheinen (vgl. Bromme 1992: 56f.). Ein weiterer Aspekt betrifft die Geschwindigkeit der Situationswahrnehmung und -deutung. In Routinesituationen erkennen Expertenlehrer offensichtlich schneller als Novizen bedeutungsvolle Muster, weil sie aufgrund ihrer Erfahrung Unterrichtssituationen und -episoden verinnerlicht und diese so organisiert haben, dass ein schneller Zugriff möglich ist. Sie erfassen auch mehr Muster und mit der Wahrnehmung scheint ein automatisches Abrufen von Handlungsoptionen verbunden (vgl. Berliner 1992: 240f.). Schätzen sie Situationen hingegen als kritisch ein, benötigen Experten länger, um zu Schlussfolgerungen über ihr Vorgehen zu gelangen (vgl. Gruber 2004: 29).

2.2 Umgang mit unerwarteten Situationen

Expertenlehrer sind laut Berliner in der Lage, auch in nicht vorhersehbaren Situationen flexibel zu agieren. Sie verfügen eher als Novizen über die Fähigkeit der Improvisation und einer schnellen Re-Interpretation von Situationen, was ihnen einen flexiblen Umgang mit unerwarteten Ereignissen ermöglicht (vgl. Berliner 1992: 236f.). Eine solche Flexibilität scheint kognitiv entlastende, automatisierte Routinen vorauszusetzen, die eine Bearbeitung komplexerer Situationen ermöglichen (vgl. ebd.: 233). Für Expertenlehrer scheint typisch, dass sie Handlungsentscheidungen oftmals nicht bewusst treffen, ihre Handlungen nicht verbal beschreiben können. Deswegen wird angenommen, dass sie primär kein theoretisches, sondern ein praktisches Wissen nutzen, das sich als *tacit knowledge* nicht einfach verbalisieren lässt (vgl. Gruber 2004: 25). Hierzu passen auch Erkenntnisse zweier aktueller Vignettenstudien, in denen deutlich wird, dass die befragten berufserfahrenen Lehrpersonen seltener und nicht unbedingt elaborierter als Anfängerinnen und Anfänger ihre Handlungsvorschläge begründen (vgl. Rosenberger 2013: 201f.; König/Lebens 2012: 22f.).

Diese Befunde stellen hilfreiche Vergleichsfolien für die eigene Analyse dar. Eine einfache, vor der Auswertung durchgeführte Gleichsetzung der befragten Studierenden

mit Novizen und der Lehrpersonen mit Experten erfolgt dabei nicht, denn eine solche Zuordnung anhand der bloßen Berufsjahre erscheint unangemessen und ist auch innerhalb der Expertenforschung strittig (vgl. Palmer et al. 2005).

3. Zur empirischen Erfassung: Fallvignetten, Dilemmainterviews und dokumentarische Methode

Im Gegensatz zur psychologisch fundierten Experten-Novizen-Forschung richtet sich der Blick in unserer Studie – gemäß dem dargestellten Professionalitätsmodell (s. Kap. 1) – auf die dialektische Verwobenheit von subjektivem Wissen und Können mit jenen Strukturen, die in der Situation angelegt sind, und fragt danach, ob und wie diese Strukturen erkannt und aufgegriffen werden, wie sie dabei performativ hergestellt und damit faktisch werden. Wir verstehen auch das Sprechen über ein Praxisproblem als berufliches Handeln (vgl. Reckwitz 2003: 298), direkte Rückschlüsse auf Handeln in konkreten Praxissituationen sind allerdings nicht zulässig.

Im Rahmen eines an der Universität Hamburg durchgeführten explorativen Forschungsprojekts² wurden Fallvignetten entwickelt, in Dilemmainterviews eingesetzt und diese mit der dokumentarischen Methode ausgewertet. Als *Fallvignetten* bezeichnen wir kurze Fallgeschichten, in denen ein hypothetisches Dilemma sprachlich repräsentiert wird (vgl. Paseka et al. 2013: 11 ff.). In solchen Dilemmasituationen formen sich Antinomien interaktiv aus und werden in einer konkreten Handlungssituation sichtbar (vgl. Helsper 2004: 61). Die eingesetzten Fallvignetten basieren auf authentischen Fällen³, die im Rahmen des Projekts weiterentwickelt wurden, sodass jeder Geschichte mindestens eine Antinomie zu Grunde liegt (s. Fallbeispiel unten).

Alle Situationen haben einen offenen Ausgang und verlangen nach einer Entscheidung, die von allen Interviewten eingefordert wird („Wie würden Sie sich in dieser Situation verhalten?“). Zunächst muss die Situation erfasst werden. Lautes Nachdenken und sprachlich gefasste Überlegungen verweisen auf implizite Regeln, d.h. Interpretationsschemata, Diskursformen und Normierungen, auf die die Befragten zurückgreifen und für die Deutung der Situation und die Entwicklung von Lösungen nutzen (vgl. Giddens 1984; Reckwitz 2003). Regeln stellen somit praxisrelevante (Denk-)Strukturen dar, die – ausgelöst durch die Interviewsituation – teilweise diskursiv zugänglich sind, teilweise als praktisches Wissen mit Hilfe der dokumentarischen Methode erschlossen werden können. Voraussetzung dafür sind offene Fragen, die eine Vielzahl von Assoziationen zulassen, aber von den Befragten verlangen, selektiv die ihnen am wichtigsten erscheinenden auszuwählen und bei der Artikulation eine ihnen geeignete Form zu

2 Projekttitle: „Qualitative Ergänzungen zur Evaluation des Kernpraktikums und Entwicklung eines Befragungsinstruments zur Erfassung von Professionalität“ (vgl. Paseka et al. 2013). Wir danken an dieser Stelle jenen neun Studierenden, die im Rahmen ihrer Bachelorarbeiten an der Untersuchung beteiligt waren.

3 Anregungen bei der Konstruktion der Fallvignetten stammen aus Kainz et al. (2011) und Schratz et al. (2012).

wählen (vgl. Froschauer/Lueger 2003: 71). Die Auswahl der Themen, die Schwerpunktsetzung und die Art, wie Personen nachdenken und Lösungsmöglichkeiten assoziieren, ermöglichen Rückschlüsse auf deren (Denk-)Strukturen.

Durch die Kombination von standardisierten Fallvignetten und (offenen) Fragen lassen sich solche *Dilemmainterviews* den semi-strukturellen Interviews zuordnen (vgl. Aufenanger 1991; Heinrich 2006). Es wurden 27 Lehrpersonen (je neun aus Grundschule, Stadtteilschule und Gymnasium) und 27 Lehramtsstudierende (Lehramt Gymnasium) interviewt, wobei angestrebt war, dass jede Fallvignette von fünf Personen bearbeitet werden sollte. Anhand der Fallvignette „Schwache Klasse“, die als Impuls bei zwei Studierenden (St4, St9) und drei Lehrpersonen (L1, L2, L3) eingesetzt wurde, wird das bisher Dargestellte exemplarisch erläutert.

Frau Frey ist Lehrerin in der 7b. Sie findet, dass die Klasse gut mitarbeitet und sie die Schülerinnen und Schüler in der Regel im Griff hat. Aber mit den Leistungen ist sie überhaupt nicht zufrieden. Sie empfindet die Klasse als „schwach“.

Wie würden Sie sich in dieser Situation verhalten?

Im Folgenden wird keine Musterlösung präsentiert, sondern es werden solche professionstheoretisch relevanten Aspekte thematisiert, die in der Fallvignette aus unserer Sicht angelegt sind.

Frau Frey nimmt eine Unzufriedenheit bezüglich des Leistungsniveaus der Klasse wahr und nutzt zur Beschreibung den alltagssprachlichen und eher diffusen Terminus „schwach“. Gleichzeitig bezeichnet sie die Mitarbeit als „gut“ und hat den Eindruck, die Klasse „im Griff“ zu haben. Diese Begriffe sind keine Fachtermini und fordern zur Klärung und Reflexion auf. Gleichzeitig wird auf die Ungewissheitsantinomie nach Helsper (2004: 73) verwiesen: Zunächst kommen der Arbeitsprozess und die Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern zur Sprache, die als zufriedenstellend eingeschätzt werden. Angesichts einer weniger zufriedenstellenden Einschätzung des Arbeitsprodukts, der Leistung der Schüler/innen, hat die Lehrperson jedoch keine Gewissheit hinsichtlich ihres Arbeitserfolgs. Die Lehrperson ist gefordert, mit der notwendigen Distanz zum Handlungsfluss reflexiv zu ergründen, woran sich die wahrgenommene Unzufriedenheit tatsächlich festmacht, worin sich die „Schwäche“ der Klasse zeigt. Dies könnte in zwei Schritten erfolgen: Zunächst müssten relevante Ereignisse identifiziert (*noticing*) und im Anschluss wissensgesteuert verarbeitet werden (*knowledge-based reasoning*) (vgl. Seidel et al. 2010: 296ff.). Beide Schritte erscheinen notwendig für ein Agieren in offenen, nicht klar definierten Situationen, die als konstitutiv für den Lehrerberuf gelten (vgl. Paseka 2011). Die vorgestellte Fallvignette beschreibt schließlich keine direkte Interaktionssituation, sondern gibt eine allgemeine Einschätzung einer Lehrperson bezüglich einer Klasse wieder, die nach Reflexions- und Diskursfähigkeit verlangt.

Für diesen Beitrag wurden die Anfangspassagen der fünf Interviews zu dieser Fallvignette mittels dokumentarischer Methode ausgewertet. Dieses Auswertungsverfahren kombiniert eine feingliedrige Sequenzanalyse mit einer konsequenten komparativen Analyse am Material. Nicht nur diskursiv zugängliches Wissen, sondern auch der

modus operandi, der den Prozess der Generierung dieses Wissens beschreibt, konnte durch die folgenden vier Schritte sichtbar gemacht werden (vgl. Bohnsack 2010): (1) Mittels *formulierender Interpretation* wurde das, was thematisiert wurde, das diskursiv zugängliche Wissen inhaltlich zusammengefasst und thematisch gebündelt. (2) Die *reflektierende Interpretation* blickte auf die Prozessstrukturen, das „Performative“ (Bohnsack 2012: 147), und damit auf das *Wie* und den Rahmen, in welchem die Themen behandelt wurden. Die Rekonstruktion der in der Praxis des Sprechens inkorporierten Orientierungsrahmen stellt das eigentliche Ziel der dokumentarischen Methode dar. Solche Orientierungsrahmen verweisen auf jene konjunktiven oder milieuspezifischen Erfahrungsräume, die sich aus den im Wissen der Befragten eingelassenen impliziten Selbstverständlichkeiten ergeben und deren Sinnkonstruktionen steuern (vgl. Bonnet 2009: 225). Um Orientierungsrahmen zu rekonstruieren, gilt es, Vergleichshorizonte und Fokussierungsmetaphern zu identifizieren sowie die Diskursorganisation zu explizieren (Bohnsack 2010: 138). (3) Fallbeschreibungen fassten die Gesamtgestalt der einzelnen Fälle verdichtend und kontrastierend zusammen. (4) Eine weitere Abstrahierung erfolgte durch das Finden von übergreifenden Betrachtungspunkten, den sog. *tertia comparationis*. Abschließend wurden die aus dem Material herausgearbeiteten Verdichtungen mit dem Status der Befragten (Studierende/r, Lehrperson) in Beziehung gesetzt.

4. Ergebnisse

Mittels reflektierender Interpretation der Anfangspassagen konnten zwei *tertia comparationis* herausgearbeitet werden: (1) die Art der Bearbeitung der gestellten Aufgabe (Bearbeitungsmodus) und (2) jene Logiken, die die konjunktiven Erfahrungsräume der Befragten markieren.

(1) In der Herangehensweise an die gestellte Aufgabe kristallisierten sich drei Bearbeitungsmodi heraus: Distanzmodus, Handlungsmodus und Verweigerungsmodus.

Versuchen die Befragten zunächst die Fallvignette und deren Rahmen zu klären, das zugrunde liegende Dilemma zu erkennen und sprachlich zu fassen, haben wir dies *Distanzmodus* genannt. Die Befragten nehmen sich Zeit, teilweise reverbalisieren sie die Szene, fragen inhaltlich nach, konstruieren Kontextbedingungen. Die sprachliche Reformulierung ermöglicht es, die Szene aus einer gewissen Distanz zu betrachten. Erst im Anschluss werden Handlungsstrategien thematisiert. Hier ein Ausschnitt aus dem Interview mit dem Studenten St4:

„Mhm (4 Sekunden) ja gut, ist ja n gewisser Widerspruch oder na ist kein Widerspruch. Aber es ist ja schon n bisschen merkwürdig, dass sie auf der einen Seite denkt, sie arbeiten gut mit, und auf der anderen Seite sind empfindet sie sie aber als schwach. Das heißt ähm sie scheint ihnen ja vom Empfinden her ziemlich gut was beizubringen, nur die Schüler könnens nicht wiedergeben in Arbeiten und Leistungsnachweisen.“ (St4, Z. 13-23)

Die gesamte Passage ist von Nachdenklichkeit geprägt. Dies deutet sich bereits im ersten Satz an, in dem der Student einen „gewisse(n) Widerspruch“ (Z. 13) artikuliert, den er sofort negiert, um dann mit einem „aber“ (Z. 14) seine Analyse der Vignette einzuleiten. Er reformuliert das Dilemma zwischen guter Mitarbeit und empfundener Schwachheit bezüglich der Leistungen. Dieses sei „schon n bisschen merkwürdig“ (Z. 14). Es folgen zwei Elaborationen, in denen St4 das Merkwürdige der Situation für sich zu klären versucht. Dabei bleiben die beiden Seiten des Dilemmas stets erhalten: Die Lehrerin kann den Schülern etwas beibringen vs. die Schüler liefern schlechte Reproduktionsleistungen (Elaboration 1); gute (mündliche) Mitarbeit vs. Probleme in (schriftlichen) Leistungsnachweisen (Elaboration 2). Der Student erschließt sich die Fallvignette. Erst nachdem ein eigenes Verständnis erarbeitet wurde, überlegt er, wie er sich in dieser Situation verhalten würde.

Das Gegenteil zum Distanzmodus stellt der *Handlungsmodus* dar. Die Befragten nennen hier umgehend Handlungsstrategien. Wenn die Befragten weder die in der Szene enthaltenen Informationen reflektieren noch eine konstruktive Handlungsstrategie nennen, bezeichnen wir dies als *Verweigerungsmodus*. Beispiele für diese beiden Modi bieten die in der folgenden Analyse der Orientierungsrahmen vorgestellten Interviewpassagen.

(2) Als zweites *tertium comparationis* kristallisierten sich jene Logiken heraus, die für den Lehrerberuf bestimmend sind: die Organisationslogik und die Professionslogik. Diese zeigen sich in unterschiedlichen Ausprägungen. Zunächst die Anfangspassage aus dem Interview mit der Studentin St9:

„(12 Sekunden) Ähm also ich würde versuchen nach den Ursachen zu suchen, warum äh. Wenn die Leistungen schwach sind also geh ich jetzt davon aus, dass äh keine gute Noten erzielt werden. Also dass viele, viele Schüler ne vier oder ne fünf haben. Und dann würd ich versu würd ich nach den Ursachen suchen.“ (St9, Z. 6-9)

Diese Passage ist gerahmt durch die Aussage, nach den „Ursachen“ (Z. 6. 9) suchen zu wollen. Die Studentin beschreibt jedoch dann nicht, was sie tun würde. Stattdessen wird gleich im zweiten Satz eine Festlegung getroffen: Schwache Leistungen bedeuten „keine gute(n) Noten“ (Z. 8). Daraufhin konkretisiert sie: „dass viele, viele Schüler ne vier oder ne fünf haben“ (Z. 8f.). Dieser gedankliche Einschub wird ohne weitere Ausführungen beendet. Auffallend ist, dass das Dilemma – Blick auf das Arbeitsprodukt (Leistung der Schüler/innen) einerseits und Blick auf die Arbeitsprozesse (Mitarbeit im Unterricht) andererseits – nicht angesprochen wird, sondern die Befragte sofort und einzig den Begriff ‚schwach‘ fokussiert und diesen erläutert. Die anderen Informationen aus der Fallvignette scheinen nicht angekommen zu sein. Der in dieser Passage aufscheinende Orientierungsgehalt besteht in einer einseitigen Betrachtung der schwachen Leistungen der Schüler/innen und deren Einordnung in das übliche Notenspektrum. Es ist ein Kennzeichnen der schulischen Organisationslogik, Leistungen in Noten auszudrücken.

Die Studentin führt weiter aus:

„Also erstmal vielleicht bei meinem eigenen Unterricht und ähm eventuell meine Methoden überdenken. Denn wenn nichts Gutes bei rauskommt, also der Output nicht stimmt, muss ja irgendwo was schief laufen. [...] Also ich würde dann neue Methoden ausprobieren, um das Wissen äh beizubringen.“ (St9, Z. 7-15)

Dieser Ausschnitt stellt den Beginn einer Passage dar, in der die Studentin ihre weitere Vorgangsweise Schritt für Schritt beschreibt. Die hier thematisierte Strategie besteht darin, die eingesetzten Unterrichtsmethoden zu überdenken. Ihre Argumentation schiebt sie gleich nach: Der Output ist mangelhaft, es kommt „nichts Gutes“ (Z. 11) dabei heraus. Dies deute darauf hin, dass „was schief laufen“ (Z. 12) müsse. Zwei Gründe nennt sie: Das, was sie macht, ist „nicht richtig“ (Z. 13); die Schüler können „damit“ (Z. 14) nichts anfangen. In einer solchen Situation würde sie neue Methoden ausprobieren. Die nächsten, hier nur aufgelisteten Schritte bestehen darin, sich Feedback von den Schülern geben zu lassen, ob die Methodenänderungen etwas „gebracht“ haben (Z. 15-17), sich bei anderen Lehrpersonen Informationen zu deren Methodeneinsatz einzuholen (Z. 21-26) und diese einzuladen, bei ihr zu hospitieren, um von ihnen Rückmeldungen zu erhalten (Z. 26-30). Als Orientierungsrahmen, der unter diesen sprachlich geäußerten Orientierungen liegt, lässt sich ein Interesse an der Verbesserung des eigenen Unterrichts und damit ein Interesse an der eigenen professionellen Entwicklung rekonstruieren.

Zusammenfassend ergibt sich damit: Die Studentin würde die Situation aktiv und unmittelbar angehen (Handlungsmodus) und versuchen, ihren Methodeneinsatz weiter zu entwickeln (Orientierungsrahmen *Professionalisierung*). Implizites Ziel ihres Vorgehens ist es, den Output und somit auch die Noten der Schüler/innen zu optimieren (Orientierungsrahmen *Organisation*).

Der folgende Interviewbeginn stammt von einem Gymnasiallehrer (L3) mit langjähriger Berufserfahrung. Nach der Nachfrage, ob er sich im Rahmen der Aufgabenstellung in die Position der Lehrperson in der Fallvignette hineinversetzen solle (Z. 7) und der kurzen Bestätigung durch die Interviewerin (Z. 8) meint er: „Ich seh‘ im Moment noch nicht die Fragestellung.“ (Z. 9) und führt dann, nachdem er die Vignette nochmals durchgelesen hat, weiter aus:

„Also das ist der Regelfall, das ist der Regelfall, das ist das tägliche Brot, also hier in der Frage verklausuliert, das ist die Tätigkeit des Lehrers, genau das auszuhalten. [...] die Klassen sind alle schwach und sind trotzdem willig am Gym.“ (L3, Z. 10-14)

Nach dem nochmaligen Durchlesen der Fallvignette beginnt L3, die Situation an Gymnasien zu schildern (Elaboration). Dabei verwendet er verallgemeinernde Vokabeln: „die Klassen sind alle schwach“ (Z. 13), „überwiegend sind die willig am Gym“ (Z. 14). Die Schüler/innen werden hier nicht als Individuen angesprochen und wahrgenommen, sondern gehen im schulorganisatorischen Aggregat ‚Klasse‘ auf. Das, was die Schüler/innen eint, ist deren ‚Schwachheit‘ und ‚Willigkeit‘. Der Ausdruck ‚willig‘ verweist darauf, dass die Schüler/innen offensichtlich bereit sind, das, was von ihnen gefordert wird, zu erfüllen – nicht mehr, aber auch nicht weniger. Sie werden als passive Objekte dar-

gestellt, die auf Anforderungen der Schule reagieren, und nicht als aktive Subjekte, die selbst Ansprüche an Bildung und Schule haben und einfordern. Dieser Kontrastierung von ‚schwach‘ und ‚willig‘ steht unausgesprochen ein positiver Gegenhorizont gegenüber: das Bild eines begabten und bildungsaktiven Schülers.

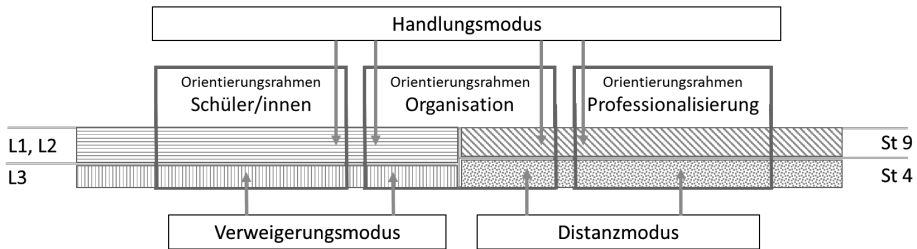
Nach seiner Beschreibung der Schüler/innen am Gymnasium eröffnet der Lehrer einen Möglichkeitsraum für Veränderungen und benennt zwei Optionen: Man könnte methodisch etwas ändern oder man könnte das Anforderungsniveau senken (Z. 14-16). Diese Optionen werden nicht genauer ausgeführt, es folgt die Beschreibung, was *er* bereits gemacht hat: Er hat „die Methode“ geändert (Z. 17). Seine Erfahrung: „es kommt nix bei raus“ (Z. 17f.). Die Gründe benennt er klar: Die Schüler/innen seien nicht nur „bildungsschwach“ (Z. 18), sondern auch „bildungsresistent“ (Z. 19). Die Begriffe werden nicht weiter erläutert, bleiben vage, wirken etikettierend und verallgemeinernd. Gegen Bildungsschwachheit und Bildungsresistenz sei nichts zu machen, man könne nicht gegen sie „ankämpfen“ (Z. 19f.). Schließlich verweist er nochmals auf die Nicht-Veränderbarkeit dieser Situation. Dazu hat er eine Meinung, die er klar zur Kenntnis bringt: „aber im Grunde sach ich, an der Situation kann man nix ändern“ (Z. 24f.). Am Ende des ersten Statements eröffnet L3 eine weitere Perspektive: Nur durch Bildungspolitik und Schulbehörde könnten Veränderungen in die Wege geleitet werden (Z. 28-30).

Zusammenfassend lässt sich ein Gefühl der Ohnmacht, das die Frage nach möglichen Handlungsstrategien obsolet erscheinen lässt, erkennen. Der Lehrer verweigert daher, konkrete Überlegungen hinsichtlich der Situation anzustellen (Verweigerungsmodus). Stattdessen erläutert er unter konsequentem Rückgriff auf seine Praxiserfahrungen die Aussichtslosigkeit der Situation, ohne zu einer konstruktiven Handlungsstrategie zu gelangen. Für ihn besteht die Tätigkeit des Lehrers darin, Nicht-Veränderbarkeit „auszuhalten“ (Z. 12). Das sei das „tägliche Brot“ (Z. 11). Rückblickend begründet er seine Erfahrungen des Scheiterns und nennt zwei Ursachen: die schwachen, aber willigen Schüler/innen (Orientierungsrahmen *Schüler/innen*) sowie die machtvolle Schulbehörde, die als vorgesetzte Instanz für die Rahmenbedingungen zuständig ist (Orientierungsrahmen *Organisation*).

Aus den drei hier exemplarisch interpretierten Fällen lassen sich zum einen drei Bearbeitungsmodi, zum anderen drei Orientierungsrahmen rekonstruieren: (1) eine Orientierung an den Schüler/innen (Orientierungsrahmen *Schüler/innen*); (2) eine Orientierung an der eigenen professionellen Entwicklung (Orientierungsrahmen *Professionalisierung*); und (3) eine Orientierung an der Logik der Organisation Schule. Organisationale Regeln und Denkmuster (Zeitstruktur), Bewertungsmaßstäbe (Leistung, Noten) und hierarchische Strukturen (Schulbehörde) bestimmen die Wahrnehmung der Befragten (Orientierungsrahmen *Organisation*). Die drei Orientierungsrahmen markieren den konjunktiven Erfahrungsraum der Befragten: das den Lehrerberuf konstituierende Spannungsfeld zwischen Organisations- und Professionslogik, zwischen rationalen und bürokratischen Ansprüchen der Schulorganisation und Ansprüchen, die sich aus den Anforderungen an Professionen (Orientierung an den Schüler/innen als Fälle, Notwendigkeit der eigenen ständigen Weiterentwicklung) ergeben. Dieses Spannungsfeld ließ

sich auch aus den anderen beiden Interviews rekonstruieren. Zusammenfassend findet sich bei dieser Fallvignette folgende Verteilung von Orientierungsrahmen und Bearbeitungsmodi:

Abbildung 1: Zuordnung der Orientierungsrahmen und Bearbeitungsmodi zu den Fällen



Bei allen fünf Interviewten lässt sich der Orientierungsrahmen *Organisation* rekonstruieren. Bei den drei Lehrpersonen findet sich zusätzlich eine Orientierung an den *Schüler/innen*, bei den Studierenden eine Orientierung an der eigenen *Professionalisierung*. Der Distanzmodus ist nur bei einem Studierenden, der Verweigerungsmodus nur bei einer Lehrperson anzutreffen. Der Handlungsmodus lässt sich sowohl bei den Lehrpersonen als auch bei den Studierenden erkennen.

5. Erkenntnisse

Ausgangspunkt für die vorliegende Fallvignettenstudie war die Frage, wie Lehrpersonen und Lehramtsstudierende mit Dilemmasituationen umgehen und welche Facetten von Professionalität sich a) generell und b) im Vergleich der beiden Untersuchungsgruppen zeigen. Es ging um die Situationswahrnehmung und, wenn auch nicht um explizites Agieren in situ, um das Artikulieren von Handlungsstrategien.

Vor dem eingangs vorgestellten professionstheoretischen Hintergrund deuten wir den rekonstruierten Handlungsmodus als Zeichen dafür, dass bekannte Codes und Bedeutungsmuster aufgegriffen werden, die als Strukturen und damit als „sinnhaftes Bedeutungsnetz“ (Reckwitz 1997: 99) zur Verfügung stehen und sofort, in der Situation, genutzt werden. Eine Antwort im Distanzmodus deutet hingegen darauf hin, dass ein solches Bedeutungsnetz noch nicht gewoben ist. Die Situation muss in ihrem situativen Rahmen erst eingeschätzt und bewertet werden. Ein unmittelbares Abrufen entwickelter Scripts (vgl. Abelson 1976) bzw. Handlungsrouninen ist daher nicht möglich.

Mit Blick auf die vorliegende Expertenforschung kann gemutmaßt werden, dass die im Handlungsmodus antwortenden Personen die Situation nicht als dilemmatisch einschätzen. Vielmehr erkennen sie ein Muster, das ein schnelles Abrufen von Handlungsoptionen auslöst (vgl. Berliner 1992; Gruber 2004). Dabei ist auffällig, dass das Dilemma zumeist einseitig aufgelöst wird. Ein zentrales Merkmal von Expertise, der holistische

Blick, der die für die Problemlösung relevanten Aspekte umfasst, findet sich im Material nur im Distanzmodus. Dieser konnte ausgerechnet bei derjenigen Person im Sample rekonstruiert werden, die über die mit Abstand geringste Praxiserfahrung als Lehrperson verfügt (St4). Offensichtlich kann dieser Student noch nicht auf Routinen zurückgreifen, ein „reflexartiges automatisiertes Prozessieren“ (Esser 1996: 18) kommt nicht zustande. Er muss sich erst reflexiv einen Rahmen erarbeiten, unter dem er die Situation sieht („*framing*“, ebd.: 17f.). Weiter ist interessant, dass die befragte Studentin (St9), die zum Zeitpunkt des Interviews seit einem Jahr an einer Schule eigenverantwortet unterrichtet, im Handlungsmodus antwortet. Es bleibt bei der Analyse der weiteren Interviews zu prüfen, ob sich folgende These bestätigt: Der Handlungsmodus zeigt sich vor allem bei solchen Personen, die bereits über eine gewisse Praxiserfahrung als Lehrer/in verfügen.

Eine weitere Differenzierung ergibt sich aus den unterschiedlichen Logiken, die in den Interviews zutage treten. Gemeinsam ist den Befragten, dass sie sich sowohl an der Organisations- als auch an der Professionslogik orientieren – unabhängig davon, welchen Bearbeitungsmodus sie wählen. Auch beide Studierenden orientieren sich damit bereits an den Normen und Regeln der Organisation Schule. Die Professionslogik zeigt sich in zwei Ausprägungen: als Orientierung an der eigenen Professionalisierung und/oder als Orientierung an den Schüler/innen. Dies verweist auf unterschiedliche konjunktive Erfahrungsräume von Studierenden auf der einen und Lehrpersonen auf der anderen Seite. Es ließe sich interpretieren: Während es die Studierenden gewohnt sind, sich in universitären Seminaren und Praktika als Lernende zu sehen, sich und ihr Vorgehen zu hinterfragen und sich somit als in ihrer beruflichen Entwicklung noch nicht abgeschlossen konzipieren, verfügen die Lehrpersonen über ein gefestigtes professionelles Selbst. Sie blicken mehr auf ihre Schüler/innen, die sie als zentrale Bezugsgröße ihrer Arbeit wahrnehmen. Dabei werden innerhalb der Orientierungsrahmen durchaus unterschiedliche Ausprägungen deutlich, etwa bei den Lehrpersonen hinsichtlich der Möglichkeit, als Lehrer/in auf die Leistungen der Schüler/innen einzuwirken, also aktiv Situationen anzugehen und zu optimieren.

Abschließend ist zu betonen, dass es aus unserer Sicht nicht die eine richtige Vorgehensweise bei der Bearbeitung der präsentierten Fallvignette gibt. Mit Blick auf die Orientierungen konnten mit der Organisations- und Professionslogik zwei zentrale, aus der Lehrerforschung bekannte Logiken rekonstruiert werden, deren Zusammenspiel sich im Handeln von Lehrpersonen an Schulen manifestiert. Hier gilt es, unter gegebenen organisatorischen Rahmungen immer wieder den Fokus sowohl auf die spezifischen Schüler/innen als auch auf die eigene Entwicklung als Lehrperson zu richten und dabei mögliche Spannungen kreativ und produktiv auszubalancieren. Mit Blick auf die Bearbeitungsweisen ließe sich argumentieren, dass der Handlungsmodus auf Professionalität hinweist, denn professionelles Handeln als Handeln unter Druck ist von schnell zu treffenden Entscheidungen und Problemlösungen geprägt. Wird der Handlungsfluss auf diese Weise aufrechterhalten, besteht jedoch die Gefahr, dass Situationen nicht hinreichend wahrgenommen und gedeutet, dass Handlungsoptionen nicht reflektiert werden. Vor diesem Hintergrund erscheint ein reflexives Agieren im Distanzmodus als wichtiger

Aspekt professionellen Lehrerhandelns, um ein situations- und fallangemessenes Vorgehen zu ermöglichen. Allerdings erfordert Reflexivität eine kritische Distanz zur eigenen Praxis, die zum einen hohe Anforderungen an die Kompetenz der Lehrperson stellt, zum anderen im derzeitigen Schulbetrieb nur schwer herzustellen ist. Der Verweigerungsmodus könnte schließlich auf eine Professionalisierungsnotwendigkeit hinweisen, denn hier ist möglicherweise das Vertrauen in die eigene Handlungswirksamkeit erheblich verloren gegangen.

Autorenangaben

Prof. Dr. Angelika Paseka
Jan-Hendrik Hinzke
Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft
angelika.paseka@uni-hamburg.de
jan-hendrik.hinzke@uni-hamburg.de

Literatur

- Abelson, R. P. (1976): Script processing in attitude formation and decision making. In: Carroll, J. S./Payne, J. W. (Hrsg.): *Cognition and Social Behavior*. Hillsdale/NJ: Erlbaum, S. 33-67.
- Aufenanger, S. (1991): Qualitative Analyse semi-strukturierter Interviews. Ein Werkstattbericht. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.): *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 35-59.
- Berliner, D. C. (1992): The Nature of Expertise in Teaching. In: Oser, F. K./Dick, A./Patry, J.-L. (Hrsg.): *Effective and Responsible Teaching. The New Synthesis*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, S. 227-248.
- Bohnsack, R. (2010): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 8. Auflage. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2012): Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. In: Schittenhelm, K. (Hrsg.): *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden*. Wiesbaden: Springer VS, S. 119-153.
- Bonnet, A. (2009): Die dokumentarische Methode in der Unterrichtsforschung. Ein integratives Forschungsinstrument für Strukturrekonstruktion und Kompetenzanalyse. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 10, 2, S. 223-240.
- Bromme, R. (1992): *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern u.a.: Huber.
- Bromme, R. (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen u.a.: Hogrefe, S. 177-212.
- Carter, K./Curshing, K./Sabers, D./Stein, P./Berliner, D. C. (1988): Expert-Novice Differences in Perceiving and Processing Visual Classroom Information. In: *Journal of Teacher Education* 39, 3, S. 25-31.
- Combe, A./Paseka, A. (2012): Und sie bewegt sich doch? Gedanken zu Brückenschlägen in der aktuellen Professions- und Kompetenzdebatte. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 2, 2, S. 91-107.

- Esser, H. (1996): Die Definition der Situation. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 48, 1, S. 1-34.
- Froschauer, U./Lueger, M. (2003): Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien: Facultas.
- Giddens, A. (1984): The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration. Cambridge und Malden: Polity Press.
- Gruber, H. (2004): Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern. Ein Blick aus der Expertiseforschung. In: Hartinger, A./Fölling-Albers, M. (Hrsg.): Lehrkompetenzen für den Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 21-33.
- Heinrich, M. (2006): Zur methodischen Funktion von Dilemmainterviews in der Schulentwicklungsforschung. In: Rahm, S./Mammes, I./Schratz, M. (Hrsg.): Schulpädagogische Forschung. Band 2. Innsbruck u.a.: StudienVerlag, S. 83-95.
- Helsper, W. (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: Koch-Priewe, B./Kolbe, F.-U./Wildt, J. (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 49-98.
- Helsper, W. (2011): Lehrprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. Münster u.a.: Waxmann, S. 149-170.
- Kainz, J./Köhler, J./Lettmayr, K./Meindl-Huemer, R./Uhl, R./Ulseß-Schnurda, N. (2011): Ideen-Pool. Materialien für Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie Schulentwicklung im Kontext pädagogischer Professionalität. Wien: Bildungsministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- König, J./Lebens, M. (2012): Classroom Management Expertise (CME) von Lehrkräften messen. Überlegungen zur Testung mithilfe von Videovignetten und erste empirische Befunde. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 5, 1, S. 3-28.
- Krauss, S. (2011): Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrberuf. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. Münster u.a.: Waxmann, S. 171-191.
- Mulder, R. H./Gruber, H. (2011): Die Lehrperson im Lichte von Professions-, Kompetenz- und Expertiseforschung. Die drei Seiten einer Medaille. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. (Hrsg.): Stationen Empirischer Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 427-438.
- Palmer, D. J./Stough, L. M./Burdenski, T. K./Gonzales, M. (2005): Identifying Teacher Expertise. An Examination of Researchers' Decision Making. In: Educational Psychologist 40, 1, S. 13-25.
- Paseka, A. (2011): Transformationen – Brüche – Entgrenzungen. Personal Mastery als Suchbewegung. In: Schratz, M./Paseka, A./Schrattesser, I. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität quer denken – umdenken – neu denken. Wien: Facultas, S. 125-164.
- Paseka, A./Schratz, M./Schrattesser, I. (2011): Professionstheoretische Grundlagen und thematische Annäherung. Eine Einführung. In: Schratz, M./Paseka, A./Schrattesser, I. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität quer denken – umdenken – neu denken. Wien: Facultas, S. 9-47.
- Paseka, A./Hinze, J.-H./Brodhacker, S. (2013): Qualitative Ergänzungen zur Evaluation des Kernpraktikums und Entwicklung eines Befragungsinstruments zur Erfassung von Professionalität. Projektbericht (unveröff.). Universität Hamburg.
- Rabe-Kleberg, U. (1996): Professionalität und Geschlechterverhältnis. Oder: Was ist „semi“ an traditionellen Frauenberufen? In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 276-302.
- Reckwitz, A. (1997): Struktur. Zur sozialwissenschaftlichen Analyse von Regeln und Regelmäßigkeiten. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie 32, 4, S. 282-301.

- Reh, S. (2004): Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik 50, 3, S. 358-372.
- Rosenberger, K. (2013): Differenzfähigkeit bei Lehramtsstudierenden. Eine Vignettenstudie. Wiesbaden: Springer VS.
- Schratz, M./Schwarz, J. F./Westfall-Greiter, T. (2012): Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Innsbruck: StudienVerlag.
- Schrittesser, I. (2011): Professionelle Kompetenz. Systematische und empirische Annäherungen. In: Schratz, M./Paseka, A./Schrittesser, I. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität quer denken – umdenken – neu denken. Wien: Facultas, S. 95-122.
- Seidel, T./Blomberg, G./Stürmer, K. (2010): „Observer“. Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 56, S. 296-306.
- Wernet, A. (2003): Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. Opladen: Leske & Budrich.