

Katharina Rosenberger

„Tausend Nuancen des Wissens“

Textanalytische Rekonstruktionen zum Kompetenzerwerb in der LehrerInnenausbildung

"A thousand shades of knowledge"

Text analytical reconstructions on skill developement in teacher education

Zusammenfassung:

Das Unterrichtsgeschehen zeichnet sich durch eine prinzipielle Offenheit und Unvorhersehbarkeit aus. Lehramtsstudierende müssen deswegen die Kompetenz erwerben, pädagogische Situationen differenziert zu deuten und ihr Handlungsrepertoire zu erweitern. Ein qualitativ orientiertes Forschungsprojekt, das sich mit diesem Thema befasst, wendet eine offene Textvignette an, um die pädagogische Situationsdeutung und das Urteilsvermögen von Studierenden zu erfassen. Der Beitrag stellt die Anwendung dieser Textvignette vor und diskutiert methodische Aspekte dieses Instrumentariums.

Schlagwörter: pädagogisches Wissen, LehrerInnenausbildung, Differenzfähigkeit, Textvignette, Textanalyse

Abstract:

Social and learning interactions in classrooms are essentially open and unpredictable. To address this dynamic process student teachers have to develop interpretative skills as well as competences to act appropriately. A mainly qualitative orientated research project uses a text-vignette to capture and analyze styles and patterns of thought and judgment of student teachers when confronted with a real life classroom situation. This paper presents its application in the research project and discusses methodological aspects of the text-vignette.

Keywords: pedagogical knowledge, teacher training, ability to differentiate, text vignette, text analysis

„Was den Lehrlingen vom Gesellen unterschied und den Gesellen unter den Meister stellte, waren nicht die Formeln, die jedem zugänglich waren, der sich bemühte, sie zu lernen. Nein, die wahre Kluft öffnete sich durch Intuition und Fingerspitzengefühl, durch tausend Nuancen des Wissens, die kein Buch lehren konnte und von denen mancher noch so Eifrige oft gar nichts ahnte“

(Bleys, O. (2003): Die Blaufärber. München, S. 93).

1 Einleitung

Für die erfolgreiche Bewältigung von pädagogisch-praktischen Herausforderungen ist beim unterrichtlichen Handeln nicht nur theoretisch-fachspezifisches Wissen notwendig. Professionelles Wissen zeigt sich erst im praktischen Wissen (vgl. dazu auch Polanyi 1958 und Neuweg 2004). Wie aber wird dieses praktische Wissen erworben und wie können Ausbildungsstätten gezielt diesen Lernprozess unterstützen? Für die LehrerInnenausbildung bedeutet dies eine elementare Herausforderung, denn das fachspezifische Wissen, das im Rahmen der Ausbildung vermittelt wird, strukturiert zwar mehr oder weniger die Gerichtetheit des Lehrerhandelns, kann dieses aber nicht determinieren. Die mannigfaltigen Formen der LehrerInnenausbildung (z.B. die unterschiedlichen Zeitpunkte, in denen Studierende unterrichtliche Erfahrungen machen) verweisen auf die offene Suche nach effektiven und nachhaltigen Lernangeboten.

„Wie jemand zu einer ‚guten‘ Lehrerin bzw. zu einem ‚guten‘ Lehrer wird, ist bis heute eine weitgehend unbeantwortete Frage. Das in Vorlesungen und Seminaren der humanwissenschaftlichen und didaktischen Fächer vermittelte Wissen hat nur einen sehr begrenzten Einfluss auf das konkrete Handeln der Studierenden in der Schulpraxis und im Lehrberuf“ (Posch 2009, S. 6).

Es scheint in der aktuellen Bildungsdebatte unbestritten, LehrerInnenausbildung nicht bloß in einer MeisterIn-Lehrling-Struktur auszurichten, in der der Erwerb von deklarativem Wissen und Reflexionskompetenz relativ ausgespart bleiben (vgl. dazu die historische Aufarbeitung von Amirault/Branson 2006). Durch eine Einbettung von praktischen Erfahrungen in eine umfassende Auseinandersetzung mit theoriebasierten Inhalten sollen Lehramtsstudierende zielgerichtet in ihrem Studium so viele „Nuancen des Wissens“ wie möglich erwerben und nutzen können, um von Beginn ihrer Berufslaufbahn an der komplexen Aufgabe von LehrerInnen möglichst gerecht werden zu können (vgl. dazu etwa Blömeke u.a. 2004 und Kolbe/Combe 2004).

In diesem Beitrag wird das mehrjährige Forschungsprojekt „Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden – am Beispiel von Differenzfähigkeit als einer der Voraussetzungen für einen kompetenten Umgang mit heterogenen SchülerInnengruppen“ (2008-2012) vorgestellt, das sich dieser Thematik widmet (vgl. Datler/Prammer/Rosenberger 2009)¹. Nach einer Skizzierung des Gesamtprojekts wird der Fokus auf das Erhebungsinstrument Textvignette und die daraus resultierenden textanalytischen Rekonstruktionen gelegt, die einen wesentlichen Teil im Projektdesign darstellen.

2 Theoretischer Rahmen und aktueller Forschungsstand

Die Hochschul-Curricula-Verordnung (HCV)², die Fragen der Curriculumgestaltung für die 2007 in Österreich gegründeten Pädagogischen Hochschulen auf Verordnungsebene regelt, sieht die Ausrichtung des Studiums nach „berufsbezogenen Kompetenzen“ vor. Ausgehend von Grundkompetenzen sollen definierte Zielkompetenzen angesteuert werden. Diese Forderung nach Kompetenzorientierung in der LehrerInnenbildung (vgl. das Projekt DeSeCo der OECD, dargestellt auch in Rychen 2008) gab auch den Anstoß, den kompetenten Umgang mit heterogenen Klassenkonstellationen, ein nahe gelagertes Thema und Teilaspekt der LehrerInnenkompetenz, gezielt zu beforschen.

Die Verknüpfung von Kompetenzen mit den für bestimmte Curriculabereiche definierten Standards (vgl. KMK, 2004; Weinert 2001; Klieme u.a. 2003; Terhart 2002; Oser 2001) wirft die grundsätzliche und in der aktuellen Fachliteratur intensiv diskutierte Frage auf, ob und wie Kompetenzen überhaupt erfasst werden können. Kompetenzerfassungsverfahren können nur das erheben, „was aus ihrer eigenen Zielsetzung hervorgeht und durch den jeweils zugrunde gelegten Kompetenzbegriff definiert ist“ (Kaufhold 2006, S. 19). Im aktuellen Forschungsdiskurs gibt es dazu zwei grundsätzlich verschiedene Positionen: die funktionale und die verstehende Betrachtungsweise. Während von einem funktionalen Standpunkt aus Kompetenz – ausgehend von einer Orientierung an normengeleitetem, zweckrationalem Handeln – als messbare Größe definiert wird (vgl. etwa Erpenbeck/Rosenstiel 2003), erscheint in der verstehenden Betrachtung Kompetenz als human- und sozialwissenschaftliches Konstrukt, das nur über Verstehensprozesse erfasst werden kann (vgl. etwa Dreyfus 1998 und Bromme 1992). Hier stehen Subjektivität bzw. Individualität sowie die Verstehens- und Deutungskonzepte der Handelnden sowie der Forschenden im Vordergrund. Aufgrund der Thematik verpflichtet sich das vorgestellte Forschungsprojekt dem zweiten Zugang, was im methodischen Design, in den Gütekriterien der Studie sowie dem Interpretationsrahmen seine Widerspiegelung findet.

Bei der Konzeptionalisierung des Projekts wurde an Weinerts (2001) Verständnis von Kompetenz angeknüpft, das Kompetenz als eine mehrdimensionale Befähigung, in der komplexe professionelle Anforderungssituationen handelnd bewältigt werden, definiert. Jede spezifische Kompetenz enthält demzufolge motivationale, volitionale und sozial-kommunikative Anteile. Hilfreich in der Frage nach dem Zusammenhang von Können und Handeln ist eine analytische Trennung von Kompetenzdimensionen und den anderen in Kompetenz enthaltenen Elementen, wie sie auch Kaufhold (2006, S. 96) schematisch darstellt³:

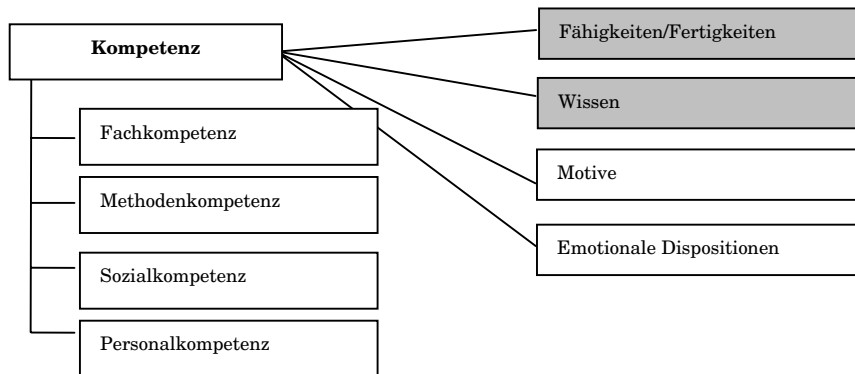


Abbildung 1: Elemente und Dimensionen von Kompetenz (Kaufhold 2006, S. 96) (Hervorhebung durch Autorin)

Abbildung 1 zeigt in der rechten Spalte verschiedene Aspekte, die man als Voraussetzungen oder „Grundgerüst“ von Kompetenzen (Kaufhold 2006, S. 95), bezeichnen kann, während die linke Spalte die verschiedenen Dimensionen von Kompetenz auflistet. „Kompetenz“ ist ein komplexer synthetischer Begriff; Wissen, Erfahrung und weitere persönlichkeitsgebundene Aspekte wie z.B. Haltung sind miteinander konstitutiv verflochten, so dass sie nicht durch das bloße Abprüfen isolierter Leistungen erfasst werden können. Gerade die synergetische Wirkung einer Vielzahl von (beobachtbaren sowie diskreten) Aspekten und Fähigkeiten macht kompetentes Handeln als solches überhaupt erst möglich. Diese Auffassung spiegelt sich, wie weiter unten dargelegt wird, in der Wahl der geplanten Methoden wider (Im Projekt wird der Schwerpunkt auf die Bereiche ‚Fähigkeiten/Fertigkeiten‘ und ‚Wissen‘ gelegt.).

Neben den bildungsspezifischen Differenzen in den unterschiedlichen Konzeptionen von Kompetenz, die in der aktuellen ExpertInnen- und Bildungsforschung existieren (vgl. etwa Winterton/Delamare/Stringfellow 2006), gibt es auch konzeptuelle Unterschiede, die eine wissenstheoretische und eine sozialphilosophische Dimension haben. Das Forschungsteam betrachtet Kompetenz als einen „wesentlich umstrittenen Begriff“ (Gallie 1969). Wesentlich umstritten bedeutet hier, dass der Begriffsgebrauch normative, politische und machtheoretische Implikationen aufweist. Grundvorstellungen über ein Praxisfeld, über gelungenes Handeln, die allerdings oft unartikulierte bleiben, sind konstitutiv für die Auslegung des Kompetenzbegriffs und die Auslegung von Expertise. Wenger (2002) spricht in diesem Zusammenhang von „regimes of competence“, also von dominanten Auffassungen von Könnerschaft und Kompetenz, die in einem Praxisfeld vorherrschen. Untrennbar verbunden mit dem Kompetenzbegriff sind daher auch Vorstellungen von Angemessenheit. Kompetenz ist also nicht nur ein „Vermögen im Subjekt“ (Knoblauch 2010, S. 239), sondern auch ein akzeptiertes Wissen „in und für eine gewisse differenzierte soziale Ordnung“ (ebd.). Die Differenzfähigkeit von LehrerInnen, die im vorgestellten Projekt beforscht wird, ist in diesem Sinne keine objektivierbare Messgröße, sondern das Produkt einer reflektierten Interpretation.

3 Kurzdarstellung des Gesamtprojekts „Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden“

3.1 Forschungsfragen und begriffliche Klärung

Die Entwicklung von Kompetenz wird im dargestellten Forschungsprojekt als ein dynamischer Prozess (personengebundene, un stetige Veränderung, die nicht linear sein muss) aufgefasst⁴ (vgl. dazu auch Maag Merki 2004). Ebenso bilden verschiedene Dimensionen von Wissen bzw. LehrerInnenwissen zentrale konzeptuelle Referenzpunkte (siehe Unterscheidung zwischen theoretischem und praktischem sowie explizitem und implizitem Wissen in Polanyi 1958 und 1985; Ryle 1969; Schön 2002; vgl. auch Neuweg 1999; Volpert 2006; Bromme 1997). Das Gesamtprojekt verfolgt dabei zwei grundlegende Forschungsstränge: einerseits die Deskription unterrichtlichen Handelns der Lehramtsstudierenden (durch rekonstruktive Verfahrensweisen) und andererseits eine explorative Untersuchung und Analyse deutungs- und handlungsgenerierender Tiefenstrukturen in einmaligen, flüchtigen Situationen im Unterricht, in denen die Differenzfähigkeit⁵ der Studierenden zum Tragen kommt. Es wird der Frage nachgegangen, welche Veränderungen der pädagogisch gerichteten Wahrnehmung, der Interpretationsfähigkeit und des Handlungswissens sich bei Studierenden zu Beginn und gegen Ende des Studiums feststellen lassen. Mit dem Begriff der Differenzfähigkeit werden dabei drei Komponenten gemeint: erstens die Fähigkeit, relevantes Differentes als solches zu erkennen bzw. etwas als relevant Differentes wahrzunehmen; zweitens zu wissen, wie man mit unterschiedlichen Lern-, Kommunikations- und Integrationsmöglichkeiten umgehen kann (allgemeiner: das Wissen um die Handlungsoptionen angesichts der Chancen und Schwierigkeiten, die mit heterogenen Lerngruppen verbunden sind) und drittens die Fähigkeit, individualisierende und differenzierende Unterrichtsmaßnahmen zu setzen.

Das praktische Wissen, also das Wissen, wie in einer Situation gehandelt werden kann, um ein angestrebtes Ziel zu erreichen, ist ein Wissen über konkrete Besonderheiten, das eng mit Wahrnehmung sowie Bedeutungsgebung verknüpft ist. Dieses Wissen über die Spezifität konkreter Situationen hängt vielfach von bereits gesammelten Erfahrungen ab. In diesem Sinne ist dieses Wissen ein praktisches. Von einigen AutorInnen wird es auch als Erfahrungswissen bezeichnet (etwa bei Combe/Kolbe 2004, S. 838ff.), wobei sich die Begriffe Praxis und Erfahrung stark überschneiden, aber auf unterschiedliche Ebenen verweisen. Diese Form des Wissens überschreitet oft die sprachlich repräsentierbare Ebene, denn es mündet nicht in Inhalten, sondern führt direkt zum Handeln. Genau auf diese Dimension des Wissens richtet sich der Fokus des skizzierten Projekts. Folglich geht es bei der Untersuchung studentischer Kompetenzen in erster Linie nicht um eine Überprüfung ihres deklarativen Wissens, sondern um jenes meist nicht gänzlich explizierbare Wissen, das sich im Umgang mit pädagogischen Situationen zeigt. Aus diesem Grund spielen im Forschungsprojekt Bild- bzw. Textvignetten und ihre textanalytische Untersuchung, sowie Videoanalysen eine Schlüsselrolle⁶.

3.2 Konzept und methodisches Vorgehen

Im Projekt wird die Kompetenzentwicklung von Lehramtstudierenden der, an mehreren Standorten in Wien und Niederösterreich angesiedelten, Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems durch verschiedene Erhebungsmethoden erfasst. Es werden dabei alle angebotenen Lehramtsstudien (Volksschule, Sonderschule, Hauptschule, Religionslehramt für Pflichtschulen) mit einbezogen. Das Studium dauert mindestens sechs Semester und schließt mit einem Bachelor of Education ab (Die österreichische Ausbildung von PflichtschullehrerInnen ist einphasig, das heißt im Curriculum sind während der gesamten Studienzeit, also schon ab dem 1. Semester, Schulpraktische Studien integriert). Die Erhebungszeitpunkte liegen, wie *Tabelle 1* zeigt, jeweils am Anfang des Studiums (vor allem in der Studieneingangsphase) sowie gegen Ende des Studiums.

Tabelle 1: Überblick über die Erhebungsmethoden und -zeiten

	1. Sem.	2. Sem.	3. Sem.	4. Sem.	5. Sem.	6. Sem.
Bildvignette						
Textvignette						
Wissenstest						
Videografie + begleitende Interviews						

Die untersuchten Studierenden begannen ihr Studium im Oktober 2008 und werden dieses im Juni 2011 beenden. Zum jetzigen Zeitpunkt liegen also die Daten des ersten Erhebungszeitpunktes vor. Diese werden in der momentanen Projektphase jedoch schon mit jenen Daten aus der Bild- und Textvignette sowie dem Wissenstest verglichen, die von PraxislehrerInnen (LehrerInnen mit mehrjähriger Erfahrung und Zusatzausbildung, bei denen die Studierenden während des Studiums ihre schulpraktische Ausbildung machen) als Vergleichsgruppe (also Studierende ohne vs. LehrerInnen mit Berufserfahrung) erhoben wurden. Leitend dabei sind die Annahmen, dass a) erfahrene LehrerInnen kompetenter unterrichten können und differenzfähiger sind als Studierende und b) Studierende während ihrer Ausbildung ihre Kompetenz in diesem Bereich erweitern (vgl. etwa dazu Beck u.a. 2008; Sternberg/Horvath 1995)⁷.

Im Detail werden folgende Erhebungsmethoden eingesetzt, die gegebenenfalls durch notwendige kleinere Begleiterhebungen (wie etwa Focusgroups oder ExpertInneninterviews) ergänzt werden:

– *Fremdexploration mittels Bild-/Textvignette:*

Ziel: Erhebung des Wahrnehmungs- und Urteilsvermögens, Entwürfe von Handlungsalternativen in fiktionalen unterrichtlichen Situationen, in denen Differenzfähigkeit zum Tragen kommt.

Erhebungsumfang: möglichst alle Studierende aller Lehrämter eines Studienjahrganges (ca. 280 Personen), sortiert nach Kohorten (Volksschule, Sonder-

schule, Hauptschule und Religion an mehreren Standorten), sowie zum Vergleich PraxislehrerInnen.

Erhebungsinstrument: schriftliche Befragung (offene Fragestellung).

Auswertung: kategorienbezogene Textanalyse (auf der Basis von Mayring 2007).

– *Wissenstest:*

Ziel: Erfassung des pädagogisch relevanten, fächerübergreifenden LehrerInnenwissens zum Thema Heterogenität und Pluralität (zentrale Bestände pädagogisch relevanten Grundlagenwissens) in folgenden Dimensionen: soziale Heterogenität, kulturelle Heterogenität (Sprache, Religion), Heterogenität in Bezug auf Leistung (Leistungsfähigkeit, -bereitschaft, -möglichkeit), Heterogenität in Bezug auf biologische Faktoren (Alter, Physis, Gesundheit, Geschlecht), Heterogenität in Bezug auf psycho-emotionale Faktoren.

Erhebungsumfang: Vollerhebung (ca. 280 Studierende) sowie zum Vergleich PraxislehrerInnen.

Erhebungsinstrument: schriftliche Befragung (geschlossene Fragen).

Auswertung: deskriptive Statistik.

– *Interviews zu videografiertem Unterricht der Studierenden:*

Ziel: explorative Erhebung des Wahrnehmungs- und Urteilsvermögens sowie Handlungswissen, Abbildung von Reflexivität, Entwürfe von Handlungsalternativen in realen unterrichtlichen Situationen, in denen Differenzfähigkeit zum Tragen kommt.

Erhebungsumfang: Stichprobe von 2-3 Studierenden je Kohorte (insg. 10-12).

Erhebungsinstrument: Von derselben Stichprobe werden während der Schulpraxis im 2. und 5. Semester Unterrichtsvideos aufgenommen. Im Anschluss daran werden die Studierenden unter Einbeziehung der Videos interviewt.

Interview 1 (im 2. Semester): unstrukturiert und narrativ

Interview 2 (im 5. Semester): halbstrukturiert mit Leitfaden

Auswertung der Interviews: Theorieansatz nach Stern (1998) – „Schema des Zusammenseins“.

Durch den Einsatz der unterschiedlichen Erhebungsmethoden und die Kombination der Ergebnisse aus den verschiedenen Datenquellen streben wir ein vertieftes Verständnis an (Ritchie 2003, S. 44 spricht hier von einem „extending understanding“ bzw. „fuller picture of phenomena“). Insbesondere soll eine Triangulation die Überwindung der durch das jeweilige Verfahren zugänglichen Perspektive ermöglichen. Angestrebt wird eine Daten-Triangulation und eine Between-Method-Triangulation (vgl. Flick 2007):

– *Qualitative Methoden untereinander:*

Dies bezieht sich hauptsächlich auf die Bild- und Textvignette sowie die Interviews zu den videografierten Unterrichtssituationen.

„Das Potential der Triangulation verschiedener qualitativer methodischer Zugänge kann darin liegen, systematisch unterschiedliche Perspektiven zu verbinden und unterschiedliche Aspekte des untersuchten Gegenstandes zu thematisieren. Dabei wird jedoch der Gegenstand sich jeweils in der Form ‚präsentieren‘, in der ihn die jeweilige Methode mit-konstituiert“ (Flick 2008, S. 23).

Eine Verbindung der Perspektiven erfolgt hauptsächlich in der Querschnittsperspektive und in den Einzelfallstudien.

– *Integration qualitativer und quantitativer Methoden:*

In unserem „dominant/less dominant design“ (Creswell 1994 in Flick 2008, S. 82), steht der qualitative Zugang im Vordergrund, wobei quantitative Verfahren in bestimmten Phasen hinzugezogen werden. Wie auch Blömeke (2007) anmerkt, ist professionelle Handlungskompetenz nur schwer quantitativ (z.B. in large-scale assessments) zu beforschen. Quantitative Aspekte kommen im vorgestellten Design vor allem bei der Entwicklung der Erhebungsinstrumentarien (Quantifizierung der Kategorienzuordnungen bei der Kategorienerstellung, Wissenstest), hauptsächlich aber als Zusatz bei der Dateninterpretation zum Tragen (z.B. Aufzeigen von Häufigkeiten bestimmter Perspektiven und von Zusammenhängen). Eine Verbindung der beiden Methodenstränge erfolgt vor allem in der Längsschnittperspektive.

4 Untersuchungsdesign der Textvignette

4.1 Erwägungen im Vorfeld von methodischen Entscheidungen

Im weiteren Verlauf des Beitrags soll nun, ausgehend von allgemeinen Überlegungen zur Textvignette als Erhebungsinstrument, die konkrete Arbeit mit einer offenen Textvignette in ihren Grundzügen vorgestellt werden.

Ein wesentlicher theoretischer Bezugspunkt des Projektes ist die Einsicht, dass Wissen nicht auf kognitive, sprachlich repräsentierbare Inhalte eingegrenzt werden kann. Damit wird an Philosophen wie Dewey, Wittgenstein, Ryle und Polanyi angeknüpft, die die enge Verbindung von Kognition mit Sprachlichkeit und Logizität, wie sie in rationalistisch geprägten Erkenntnistheorien vertreten wurde, kritisierten. Auch die Annahme einer bewussten Planung vor dem Handlungsvollzug wird abgelehnt. In diesem Sinne richtet sich die Aufmerksamkeit auf jene Wissensformen (knowing-in-action), die im Handeln inkorporiert sind. Diese epistemologischen Konzepte teilen eine Reihe von ForscherInnen aus unterschiedlichen human- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen – beispielsweise Schön, Dreyfus, Benner, Böhle, Neuweg, Eraut, Görazon, Bourdieu, Wenger und andere. Der Entwurf des methodologischen Designs des Forschungsprojekts basiert auf diesen wissenstheoretischen Ansätzen.

Wie auch Wittgenstein, Ryle und Polanyi betonen, reicht das praktische Wissen über die Anwendung expliziter Wissenskomponenten weit hinaus. Das fachspezifische Wissen, das im Rahmen der Ausbildung vermittelt wird, strukturiert zwar die Praxis der Lehrenden, kann diese aber nicht festlegen.

„Rules of art can be useful, but they do not determine the practice of an art; they are maxims, which can serve as a guide to an art only if they can be integrated into the practical knowledge of the art. They cannot replace this knowledge“ (Polanyi 1958, S. 49).

Professionelles Wissen muss sich also als praktisches Wissen manifestieren. Erst im Handeln, in der Konfrontation mit konkreten Situationen und im Austausch mit anderen KollegInnen bildet sich jene Handlungskompetenz heraus,

die LehrerInnen benötigen, um den Anforderungen ihres Berufes gerecht zu werden. Wenn wir daher studentische Kompetenzen untersuchen, so geht es nicht in erster Linie um eine Überprüfung des aktuellen Stands deklarativen Wissens, sondern um jenes meist nicht explizierbare Wissen, das sich im sensiblen Umgang mit pädagogischen Situationen zeigt. Dies führte zur Entscheidung für den Einsatz von Textvignetten als ein methodisches Instrument unter anderen, denn sie ermöglicht einen Einblick in eine Facette dieses Wissens von Studierenden.

4.2 Allgemeine Überlegungen zu Textvignetten als empirisches Forschungsinstrument

Die Vignettenanalyse wurde ursprünglich als eine empirische Messmethode für die Untersuchung des Einflusses des Sozialstatus auf das Entscheidungsverhalten entwickelt. Rossi (1979) verfasste beispielsweise realistische Szenarien (Vignetten), in denen er durch fiktive Beschreibung von Familien deren wesentliche Status-Charakteristika (Beruf, Wohnort, Bildungsstand etc.) herausfilterte. Den TeilnehmerInnen an seiner Studie wurde also kein üblicher Fragebogen mit einzelnen Fragen, sondern Situationsbeschreibungen (bzw. eine Kombination von Fragen und Vignetten) vorgelegt. Dabei wurde systematisch die Verknüpfung der Charakteristika (Vignetten-Bausteine) variiert, so dass sich der Kontext der ‚eigentlichen‘ Geschichte bzw. des Sachverhalts jeweils veränderte. Diese Art der Vignettenanalyse erfolgt in der quantitativen empirischen Forschung entweder als vollständiges faktorielles Design oder als fraktionalisiertes faktorielles Design. Im ersten Fall entspricht die Vignettenanzahl der Anzahl aller möglicher Baustein-Kombinationen, im zweiten Fall wird anhand orthogonaler Versuchspläne systematisch festgelegt, welche Vignetten nötig sind, um die Haupteffekte der Faktoren zu schätzen. (vgl. Beck/Opp 2006 und Steiner/Atzmüller 2006) Die Vignetten dienen somit der Überprüfung von Hypothesen.

In der qualitativen Forschung werden Vignetten entweder als Beschreibungsform eines Falles eingesetzt (vgl. etwa Miles/Huberman 1994, S. 81) oder als Erhebungsinstrument. Bei letzterem ist die Anzahl der verwendeten Vignetten durchwegs geringer als bei den oben angesprochenen quantitativen Ansätzen, denn das beschriebene Ereignis oder die beschriebene Konstellation steht in den meisten Fällen repräsentativ für eine Situation und hat vorwiegend die Funktion der Beschreibung eines hypothetischen Falls. So werden in der Untersuchung von Kraler/Menges (2007) Lehramtsstudierenden drei prototypische Begebenheiten aus dem Arbeitsfeld von LehrerInnen (Unterrichten, Probleme mit einem Schüler, Sprechstunde) vorgelegt und damit versucht, ein möglichst umfassendes Spektrum des späteren Berufsalltags abzudecken. Das heißt, in diesem Fall haben Vignetten auch eine explorative Funktion. Die Art und Weise ihres Einsatzes kann genauso wie der Zeitpunkt variiert werden: schriftliche oder mündliche Textvignetten, Bildvignetten, Videovignetten etc.

Durch diese Art der Vignetten sollen kognitive Prozesse evoziert werden. (vgl. Atria/Strohmeier/Spiel 2006, S. 235) Sie fungieren sozusagen als strukturierte Impulse (vgl. Beck u.a. 2008) und können auch als Diskussionsgrundlage von Interviews oder Gruppendiskussionen genützt werden. In diesem Fall werden sie zu Beginn als Gesprächsaufhänger, aber auch am Schluss des Gesprächs

bzw. der Gesprächsrunde eingesetzt, wenn ein Wechsel von der persönlichen auf eine abstraktere Ebene eingeleitet werden soll. Durch die Vignette werden die Perspektiven der Befragten und damit ihre Zugänge zu einer pädagogischen Situation erhoben: „A perspective is not a recipe; it does not tell you just what to do. Rather, it acts as a guide about what to pay attention to, what difficulties to expect, and how to approach problems” (Wenger 2002, S. 9).

Vignetten scheinen sich generell auch gut für eine Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden (‘multi-method-design’) zu eignen (vgl. etwa Larcher/Müller 2007). Vor allem wenn Sie einer größeren Anzahl an ProbandInnen vorgelegt werden, ermöglichen sie komparatistische Ansätze, wie auch in dem hier präsentierten Projekt realisiert wurde.

4.3 Die offene Textvignette

Die Entscheidung, die Textvignette semantisch offen zu halten, also das dargestellte Ereignis nicht umfassend vorzubestimmen, basiert auf der Anerkennung der prinzipiellen Offenheit und Fragilität von Realsituationen im pädagogischen Berufsalltag. Übliche Interaktionen während des Unterrichts, wie sie von uns im Fokus der Untersuchung stehen, sind also oft nur partiell definierbar und mehrdeutig. Ein Informationsmangel stellt für LehrerInnen eher die Regel als die Ausnahme dar. In diesem Sinn unterscheiden sich diese Situationen von klassischen, gut definierbaren Problemen (etwa bei naturwissenschaftlichen Experimenten), die sich durch ein hierarchisches, systematisches Vorgehen hinreichend bearbeiten lassen. Zudem entwickeln solche alltäglichen Interaktionen eine Eigendynamik, die von unzählbaren und wahrscheinlich nie ganz enthüllbaren Komponenten geprägt wird. Die Herausforderung für LehrerInnen besteht darin, die konkrete Situation zu verstehen und ihr einen Sinn zu geben, um angemessen zu handeln⁸. Dies entspricht einem Selektionsprozess aus vielen denkbaren und legitimen Alternativen. Erst dann formt sich aus der komplexen Vieldeutigkeit ein strukturierter Eindruck, der die Basis für konkretes, sinnvolles Handeln darstellt (vgl. Esser 1996, S. 5f.). Es geht also darum, „Unterschiede, die einen Unterschied machen“ (nach Bateson 1992), zu sehen und zu handeln (Der Hinweis auf zwei Bedeutungsebenen des Begriffs Unterschied bezieht sich auf die Unterscheidung von ‚Differenz‘ und ‚Distinktion‘ – zwei miteinander korrespondierende Modi. Der erste existiert scheinbar subjektunabhängig in der Umwelt, während der zweite eine Entscheidung des betrachtenden Subjekts ist). Dieser Konstitutionsprozess von Bedeutung wird durch die offene Textvignette ausgelöst und beleuchtet. Wir gehen dabei davon aus, dass Wahrnehmungen keine naturalistischen Abbildungen einer subjektunabhängigen Wirklichkeit sind, denn Wahrnehmung ist – wie schon das Wort darauf hinweist – ein ‚Für-wahr-Halten‘.

„Beobachtungen werden vom Beobachtenden ‚gemacht‘: Sie fallen ihm nicht als fertige Abbildungen der Wirklichkeit in den Schoß. Jeder Beobachter ist vielmehr an bestimmten Problemen interessiert; durch seine Einstellungen wird der Beobachtungsinhalt strukturiert und durch seine sozial-emotionale Situation mit bestimmt“ (Martin/Wawrinowski 2006, S. 9).

Mit der Bearbeitung der offenen Textvignetten geben uns die Befragten einen Blick auf ihre pädagogischen Situationsdeutungen („Wahrnehmungseinstellung“, Beck/Scholz 1995 S. 19) und damit zu ihrem Professionswissen frei, in-

dem sie innerhalb ihres Denkhorizontes in ihrer eigenen Sprache für sie Relevantes zum Ausdruck bringen. Aus dem manifesten Ausdrucks- und Denkstil lassen sich explizierbare Grundlagen ihres Handelns, aber auch Indizien für implizite, schwer artikulierbare Momente, also Elemente einer praktischen Zuwendung zu Situationen, die eine praxisimmanente Rolle spielen, erkennen⁹. Wie in Kapitel 2 dargelegt, gehen wir zudem grundsätzlich davon aus, dass Deutungsmuster dieser Art aus einer wechselseitigen Bedingtheit von persönlichen, erfahrungsgebundenen, und kollektiven Prozessen erwachsen (Wenger 2002). Insofern sind die Bedeutungen, die die Befragten der beschriebenen Situation zuschreiben nicht nur idiosynkratisch, sondern Resultat von sozialen Sinnsystemen. Dies ist allgemein für das Themengebiet der LehrerInnenausbildung und der Beschreibung von Kompetenzentwicklung ein erkenntnisleitender Ansatzpunkt (vgl. Kurtz/Pfadenhauer 2010).

4.4 Untersuchungssample und Datenmaterial

Die befragten Lehramtsstudierenden befanden sich zum Zeitpunkt der Erhebung in der Studieneingangsphase, das heißt im ersten Monat ihres Lehramtsstudiums, in welchem einführende Lehrveranstaltungen, Einstiegsseminare und erste Praxishospitationen stattfinden. Die regulären Lehrveranstaltungen beginnen nach dieser Studieneingangsphase. Die Datenerhebung fand nach einer Pflichtveranstaltung statt, sodass nahezu alle Erstsemestrigen erfasst werden konnten (Allerdings enthält dieses Sample auch jene relativ kleine Gruppe, die ihr Studium in den folgenden Monaten abgebrochen hat). Das Alter des Großteils der Studierenden (60,4%) lag zwischen 18 und 21 Jahren, beinahe ein weiteres Drittel (31,5%) war zwischen 21 und 30 Jahre alt. Da es sich bei den Studierenden um eine Vollerhebung (alle StudienanfängerInnen) handelte, entspricht das Verhältnis der tatsächlichen Zusammensetzung eines Jahrganges.

Parallel dazu wurden in einer Konferenz auch PraxislehrerInnen die Textvignette vorgelegt. Diese waren naturgemäß deutlich älter als die Erstsemestrigen: Mehr als drei Viertel (76,6%) war über 40 Jahre alt. Im Überblick stellt sich die Stichprobe folgendermaßen dar (*Tabelle 2*):

Tabelle 2: Gesamtstichprobe

	Erstsemestrige	PraxislehrerInnen	Gesamt
Volksschule	152 (55,7%)	33 (55,0%)	185 (55,6%)
Hauptschule	68 (24,9%)	0 (0,0%)	68 (20,4%)
Sonderschule	25 (9,2%)	6 (10,0%)	31 (9,3%)
Religion	28 (10,3%)	17 (28,3%)	45 (13,5%)
k.A.	0 (0,0%)	4 (6,7%)	4 (1,2%)
Gesamt	273 (100,0%)	60 (100,0%)	333 (100,0%)

Die Gegenüberstellung von unterrichtsunerfahrenen StudienanfängerInnen mit PraxislehrerInnen, also berufserfahrenen LehrerInnen, knüpft an Forschungsergebnisse und Erkenntnisse der Expertenforschung an (vgl. bspw. Bromme 1992, Helmke 2005 Kap. 3.3 oder Mandl/Gruber/Renkl 1993). Das Konzept der professionellen ExpertInnen wird in der Fachliteratur gewöhnlich in zwei unterschiedlichen Bedeutungen gebraucht. Im hier besprochenen Zusammenhang wird es als Unterschied von erfahrenen, erfolgreichen Berufsausübenden zu Berufsanwärte-

rInnen bzw. -anfängerInnen verwendet. (Aspekts des Professionellen). Der zweite Ansatz betont das herausragende, besondere Wissen und Können, das zu Spitzenleistungen führt (Aspekt des bewertenden Vergleichs innerhalb eines Aufgabenfeldes). Zahlreiche Befunde zeigen, dass ExpertInnen einen qualitativ anderen „Denkstil“ (Bromme 1992 in Anlehnung an Fleck 1935) als NovizInnen haben. Für den Einsatz der Textvignette ist vor allem bedeutsam, dass sie sich in ihren Wahrnehmungs- und Interpretationsprozessen unterscheiden, wobei ExpertInnen Situationen und Ereignisse eher in übergeordnete Konzepte einbetten, während NovizInnen sich auf sie als Einzelereignisse beziehen (vgl. Schwindt 2008 oder in Bezug auf das Wahrnehmung von visuellen Klasseninformationen Carter u.a. 1988, die beide auf den gleichen ExpertInnenbegriff rekurren).

In der vorgestellten Untersuchung werden die Aussagen der Erstsemestrigen denen ihrer PraxislehrerInnen gegenübergestellt. Durch diese Kontrastierung wird versucht, einige der „tausend Nuancen des Wissens, die kein Buch lehren konnte und von denen mancher noch so Eifrige oft gar nichts ahnte“ (sh. Eingangszitat) zu extrahieren und sichtbar zu machen.

Die Befragten wurden gebeten, schriftlich die folgende Situation zu deuten sowie mögliche Handlungsstrategien anzuführen und zu begründen:

Die Schüler/innen lesen im Unterricht gemeinsam einen kurzen Text.
 Die Lehrerin stellt danach Fragen zum Text.
 N. kann bei einer einfachen Frage keine Antwort geben.
 Die Lehrerin wiederholt ihre Frage: „N., was sagt die Frau am Beginn der Geschichte?“
 N. zuckt mit den Schultern und schweigt.
 Einige Mitschüler/innen beginnen zu lachen.

Vignettentext

In der Vignette wird eine Situation geschildert, bei der der Unterrichtsfluss (das gemeinsame Lesen des Texts und Beantworten von Fragen) durch zwei Ereignisse ins Stocken gerät: der/die SchülerIn N. reagiert nicht auf die von der Lehrerin und ev. der Klasse erwarteten Weise (N. schweigt bzw. unterstreicht das Schweigen durch eine deutliche Körperbewegung) und einige MitschülerInnen reagieren darauf mit einer Verhaltensweise, die auch Ausdruck einer (Ab-)Wertung sein könnte. Beiden Reaktionen könnte die Lehrerin in verschiedenster Weise begegnen – abhängig davon, was sie als relevant betrachtet und welche Handlungsoptionen ihr zur Verfügung stehen. Es werden damit zwei Aspekte von Differenzfähigkeit angesprochen: einerseits die pädagogische Deutung der Situation und andererseits das Entwerfen einer Zukunftsperspektive (Handlungsabsicht), denn in irgendeiner Weise muss der Unterricht weitergehen – selbst wenn die Lehrerin auf die Vorkommnisse nicht speziell eingeht.

Die der Textvignette nachgestellten drei Fragen zielen daher auf eine Situationsauslegung und den Entwurf möglicher Handlungsalternativen ab. Sie sind in dieser Form verfasst:

1. Was könnte N. in dieser Situation durch den Kopf gehen?
2. Wie könnten LehrerInnen in dieser Situation reagieren?
3. Was würden Sie in dieser Situation tun? Erklären Sie bitte Ihre Entscheidung.

Während die zweite und dritte Frage explizit im Sinne unserer Forschungsfragen gestellt wurden (Deutung und Handlungsentwurf), zielt die erste darauf ab, implizite Annahmen zu beleuchten, die sich auf die zweite und dritte Frage auswirken. Den Befragten wurde hier ermöglicht auf einer anderen Ebene, nämlich in der direkten Wiedergabe von Gefühlen und Gedanken (sh. Beispieltext 1 und 2) zu formulieren, während bei den Antworten auf die zwei nachfolgenden Fragen ein höherer Abstraktionsgrad bzw. Rationalisierungen eher nahe gelegt wurden.

Der Umfang der erhobenen Texte pro Person ist im Vergleich zu üblichen Interview- oder Gesprächstranskripten relativ kurz. Der Platz zum Schreiben wurde von vornherein durch einen vorgegebenen Rahmen für jede der drei Fragen auf dem Erhebungsblatt limitiert, um eine zu große Streubreite der Länge der Antworten zu verhindern. Zur Beantwortung der drei Impulsfragen stand insgesamt maximal circa eine dreiviertel A4-Seite zur Verfügung. Die Texte variieren in ihrer Länge von wenigen Wörtern bis zu mehreren Absätzen, wie die Beispieltexte 1 und 2 zeigen¹⁰.

Frage 1: Gedanken von N.

ich bin so allein, niemand mag mich

Frage 2: Möglichkeiten für LehrerInnen

aufmuntern,
auf ihn zugehen

Frage 3: Eigene Handlungsmöglichkeiten

siehe Punkt 2
Der Junge gehört zur Gemeinschaft

Beispieltext 1: kurz (Praxislehrer für Religion)

Frage 1: Gedanken von N.

„Die Lehrerin mag mich nicht. Immer stellt sie mir die blöden/schweren Fragen.“

„Ups. Erwischt. Ich hätte besser aufpassen sollen.“ „Na klar – jetzt wird ich wieder ausgelacht. Mit denen möchte ich nicht mehr befreundet sein.“

„Warum lachen die so blöd, anstatt dass sie mir helfen und einsagen?“ „Mama! Ich will nach Hause!“

Frage 2: Möglichkeiten für LehrerInnen

Das Auslachen unterbinden – jeder in der Klasse sollte sich wohlfühlen und auch als anerkannte/respektiertes Mitglied in der Klassengemeinschaft sehen.

N. mit kleinen Hinweisen auf die Sprünge helfen bzw. erklären, warum danach gefragt werde und falls nicht notwendig ist, dass diese Frage ein Kd. beantwortet und N. sich nicht erinnern kann, kann die Lehrerin selbst die Frage beantworten und fortfahren mit dem Unterricht.

Frage 3: Eigene Handlungsmöglichkeiten

Ich würde Auslachen nicht zulassen. Je nachdem wie ich N. einschätze (schüchtern, introvertiert, unaufmerksam, destruktiv,...) würde ich bei schüchternen Kindern versuchen sie zu motivieren doch zu antworten und falls es dem Kind tatsächlich entfallen ist kleine Hilfen geben. Bei einem unaufmerksamen Kind würde ich ebenfalls kleine Hilfestellungen geben aber doch auch den Hinweis geben, dass ich weiß warum N. es nicht wissen konnte. Oder es erscheint in Betracht des Lernziels sinnvoller, diese Frage schnell abzuklären um zum eigentlichen Thema zu kommen → dann würde ich versuchen die Situation durch eine Scherzhafte Bemerkung für (nicht über) zu entschärfen die Frage selbst beantworten und weiter im Unterricht fortfahren.

Beispieltext 2: lang (Volksschullehramtstudentin)

4.5 Datenanalyse

Für die Auswertung der Antworttexte sind vor allem folgende Fragen leitend: Wie äußern sich die befragten Personen über die beschriebene pädagogische Situation? Was artikulieren sie und wie artikulieren sie es? Wir folgen dabei Reckwitz (2003, S. 292) in seiner Bestimmung von Praxiswissen durch die Elemente: 1. Wissen im Sinne eines interpretativen Verstehens, 2. methodisches Wissen script-förmiger Prozeduren und 3. motivational-emotionales Wissen. In diesem Sinne richten wir den Fokus darauf, welche Bedeutung die Befragten den Personen und Dingen zuschreiben, welche Beziehungen sie zwischen ihnen herstellen, welche Verfahren sie vorschlagen (d.h. welche scripts ihnen zur Verfügung stehen) und in welchen übergeordneten Sinnzusammenhang sie die Situation stellen (d.h. welche Intentionen sie verfolgen). Eingebettet sind die Äußerungen der Einzelnen in eine soziale Welt, die für die Logik der Praxis konstitutiv ist. Bedeutungen sind das Ergebnis eines Aushandlungsprozesses, der historisch, kontextuell und partikulär ist. Die Annahme einer Verankerung von Sinnstiftung in einer Praxisgemeinschaft bedeutet, dass eine Unterscheidung zwischen Theorie und Praxis, Tun und Reflexion, Ad-hoc-Handeln und Verstehen ein aussichtsloses Unterfangen wäre.

„In this process, negotiating meaning entails both interpretation and action. In fact, this perspective does not imply a fundamental distinction between interpreting and acting, doing and thinking, or understanding and responding. All are part of the ongoing process of negotiation meaning“ (Wenger 2002, S. 54).

Die mit der Textvignette ermittelten Aussagen zeigen auf, was die Befragten als relevant erkennen und wie sie dies zur Sprache bringen. Da die Antworttexte eine hohe interindividuelle Variation aufweisen, wie Beispiel 1 und 2 zeigen, wurde bei der Entwicklung des Kategoriensystems der Fokus nicht nur darauf gelenkt, was und auf welche Art argumentiert wird, sondern auch, was *nicht* zum Ausdruck kommt, weil es von den Befragten gar nicht angesprochen bzw. ev. nicht gedacht wird. Diese Aspekte wurden mittels einer kategorienbezogenen Textanalyse (unter Beachtung der von Mayring (2007) beschriebenen Gütekriterien) durch ein mehrstufiges Verfahren ausgewertet. Theoretisches Grundgerüst dafür sind die Handlungsaspekte der Action Theory wie sie von Rescher (1967, S. 215ff.) zusammengefasst werden:

- der *Akteur* (Antwort auf die Frage: *Wer* tat es?)
- der *Aktionstyp* (Antwort auf die Frage: *Was* wurde getan?)
- die *Aktionsmodalität* (Antwort auf die Frage: *Wie* wurde es getan?)
- der *Aktionskontext* bzw. der *Situationsbezug* (Antwort auf die Frage: *Unter welchen Bedingungen* und in welchem *situativen Rahmen* wurde es getan?)
- die *Finalität* bzw. *Zielgerichtetheit* (Antwort auf die Frage: *Zu welchem Zweck* wurde es getan?)
- die *Intentionalität* einer Aktion (Antwort auf die Frage: *In welcher mentalen Gerichtetheit* wurde die Handlung ausgeführt?)

Diese abstrakten Aspekte formen die Bewertungskriterien für das Kodiersystem (siehe Abbildung 2: Überblicksdarstellung der Grundkategorien des Kodiersystems auf der Ebene erster und zweiter Ordnung), das dann im Wechselspiel von Deduktion und Induktion vom Forschungsteam gebildet wurde. Auf der Ebene erster Ordnung (Was wurde angegeben? z.B.: Welche Maßnahmen wurden vor-

geschlagen? oder Welche Ursachen für N.'s Verhalten werden vermutet?) wurden vor allem deskriptive Codes und Prozesscodes entwickelt, auf der Ebene zweiter Ordnung (Metaebene, z.B. Wie werden die vorgeschlagenen Maßnahmen begründet? oder Gibt es einen Bezug zur eigenen Position?) kamen insbesondere Strukturcodes und Versus-Codes zum Einsatz. (zur begrifflichen Differenzierung unterschiedlicher Code-Typen siehe Saldaña 2009). Normative Codes (etwa zu Stufen der Reflexionsfähigkeit), wie sie etwa Schwindt (2008) in ihrer Untersuchung zur Betrachtung von Unterricht anwendet, wurden nicht eingesetzt, da sich eine kontextunabhängige Bewertung einzelner Aspekte unserer Meinung nach argumentativ nicht ausreichend stützen lässt (Auf eine nähere Diskussion dieser Problematik kann in diesem Text jedoch leider nicht näher eingegangen werden). Die kodierten Segmente wurden nicht extra nach ihrer Relevanz gewichtet – es handelt sich sozusagen immer um eine Ganz-oder-gar-nicht-Zuordnung.

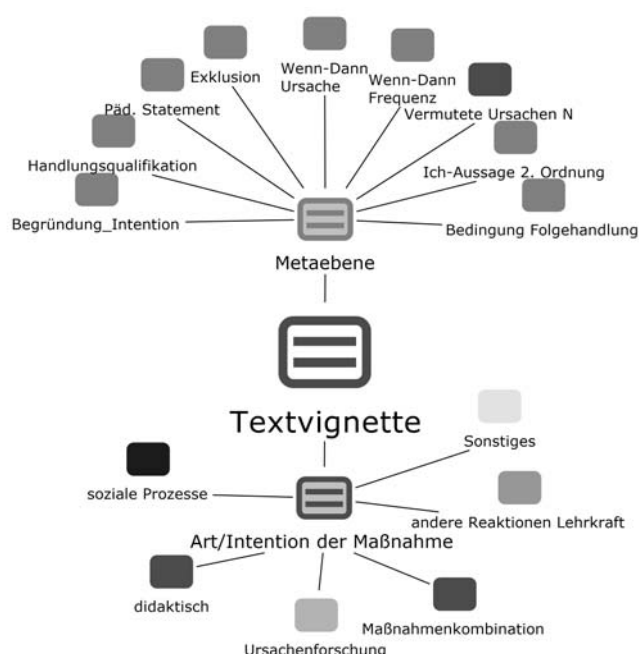


Abbildung 2: Überblicksdarstellung der Grundkategorien des Kodiersystems auf der Ebene erster und zweiter Ordnung

Sowohl in der Erstellungs- wie auch der Kodierphase wurden in mehrmaligen Überarbeitungsschleifen Kategorienrevisionen (Konsistenz und Logik des Kodiersystems, Verwertbarkeit) vorgenommen sowie die Interkoderübereinstimmung geprüft. In einem Kodiermanual wurden genau die Regeln der Zuordnung von Materialstellen zu Kategorien festgelegt (Kriterien, Definitionen, Abgrenzungsregeln, Kodiereinheit, Einfach-/Mehrfachkodierung, Ankerbeispiele). Auf dieser Grundlage wurde die Kodierung von zwei ProjektmitarbeiterInnen vorgenommen. Nachdem in jeder Kategorie ein Teil der Texte gemeinsam kodiert und diskutiert worden war, wurden für die restlichen Texte niedrig inferente

Kategorien (vor allem erster Ordnung) individuell kodiert und stichprobenartig überprüft sowie hoch inferente Kategorien (vor allem 2. Ordnung) individuell kodiert und dann diskursiv verglichen und eine konsensuale Bewertung erzielt. Begleitend dazu wurden während des Kodierprozesses laufend Codememos verfasst, die die Diskussion zu den Codes und Kategorien sowie Vermutungen enthalten, und zu theoretischen Memos führten, in denen übergreifende Zusammenhänge festgehalten wurden. Diese Strategie förderte eine Distanzierung von den Daten, die schon während des Erstellens des Kodiersystems und Kodierens immer wieder den Blick des Forschungsteams auf den Erkenntnisprozess selbst lenkte (vgl. *theoretical sorting* der *Grounded Theory*).

Im durchwegs qualitativ orientierten Prozess der Textanalysen ist eine Quantifizierung der Kategorienzuordnungen (hauptsächlich deskriptiv statistisch) eingebettet. Die qualitative und quantitative Auswertung des Textmaterials ermöglicht ein komparatives Herangehen, durch das die Eigenheiten eines Textes in Relation zu den anderen Texten deutlich werden. Die komparative Vorgehensweise beschränkt sich dabei nicht auf einen abschließenden Vergleich interpretierter Texte, sondern strukturiert den gesamten Forschungsverlauf im Sinne eines sukzessiven Ersetzens der „gedankenexperimentellen Interpretationsfolien“ (Nohl 2006, S. 101) der Forschenden durch empirische Vergleichshorizonte. In der konkreten Analysearbeit bedeutet dies ein Pendeln zwischen einer großen Anzahl an Texten (n=333) mit dem Blick auf die Gesamtheit und der Hinwendung zu Einzelfällen, das heißt den Blick auf das Singuläre bzw. Individuelle.

Die prinzipielle Offenheit des qualitativen Zugangs stellt dabei eine „Tür, durch die Neues jederzeit eingehen kann“ (Eder 2008, S. 27) dar. Während die textanalytische Typisierung von grundlegenden Deutungsmustern der Befragten dabei ihr handlungspraktisches Wissen sichtbar macht (i.S. von Mannheims atheoretischem bzw. Polanyis akritischem Wissen), nimmt die quantitative Analyse der verwendeten Kodierungen vor allem die Funktion der Bestätigung oder Widerlegung von Annahmen oder vorläufigen Schlüssen im Forschungsprozess ein und zeigt die Gewichtung von Einzelfällen bezogen auf die Gesamtstichprobe auf. Ziel ist es letztlich, durch eine komparative Analyse, jenes Feld abzustechen, in dem die Fälle situiert sind, Typenbildung zu unterstützen und Fallrekonstruktionen dadurch eine erhöhte Verallgemeinerungskraft zu verleihen¹¹.

Das komparative Herangehen mündet in die Bildung von Theorien und stützt die Identifizierung von Typen. Unter Typen verstehen wir Fälle, an denen Kerncharakteristika von Typischem (Bündelung von Merkmalsähnlichkeiten) gut erkennbar sind bzw. diese repräsentieren. Die vorgenommene Typenbildung gruppiert Realtypen (empirische Typen) mit dem Ziel, das Untersuchungsfeld deskriptiv zu gliedern bzw. ordnend zu beschreiben (vgl. Nentwig-Gesemann 2007, S. 280ff). So können fallübergreifende Gemeinsamkeiten (zentrale Sinnmuster) sowie empirische Zusammenhänge herausgearbeitet und dargestellt werden. Fälle, die den Typ optimal repräsentieren, weil sie wesentliche Merkmalsausprägungen so vereinen, dass der Charakter des Typs gut sichtbar wird, können dann wiederum als Einzelfälle, quasi als Durchschnittstypen, weiter verfolgt und interpretiert werden (fallorientierte Zielsetzung)¹².

4.6 Erörterung einiger Befunde

A: Vermutete Ursachen für das Schweigen von N.

Eine der zentralen Hauptkategorien erfasst die Vermutung über den Grund von N.'s Verhalten. Gehen wir davon aus, dass einer Handlung eine plausible Erklärung bzw. zumindest ein ‚Gefühl‘ für ihre Sinnhaftigkeit zugrunde liegt (Was könnte die Ursache für N.'s Verhalten sein?), dann ist dies ein essenzieller Bereich. Alle vorgeschlagenen Maßnahmen (Was könnte man tun? Was würde ich an Stelle der Lehrerin tun?), wie sie in der zweiten Hauptkategorie gesammelt werden, stehen sozusagen im Lichte der Interpretation von N.'s Verhalten. Folgende Abbildung stellt einen Überblick über alle formulierten Annahmen dar (Tabelle 3).

Tabelle 3: Code-Verteilung bei der Kategorie „Vermutete Ursachen über N.'s Verhalten“

Vermutete Ursachen	Antworten	
	vergebene Codes	prozent. Anteil
Leistungsbereitschaft	190	35,6%
Leistungsfähigkeit	150	28,1%
Schüchternheit/soz. Ängstlichkeit	99	18,5%
dissoziales Verhalten	29	5,4%
Sprache	18	3,4%
physiologische Faktoren	12	2,2%
nicht eindeutig zuordenbar	36	6,7%
Gesamt	534	100,0%

Als Analyseeinheit diente für diese Kategorie der gesamte Text (Frage 1 bis 3). Kodiert wurde das jeweils erste Erscheinen des Codes im Text. Interessant war für uns in einem ersten Durchgang vor allem, an welche Ursachen die Befragten angeknüpft haben, weniger an welcher Textstelle und wie oft sie diese äußerten. Dieses ‚Denken-an-bestimmte-Ursachen‘ konnte sowohl eindeutig explizit wie auch indirekt vorliegen. Während im kurzen Text (Beispieltext 1) kein einziger Hinweis auf eine angenommene Ursache besteht, wurden im längeren Text (Beispieltext 2) überdurchschnittlich viele angeführt: Leistungsbereitschaft („Ups. Erwischt. Ich hätte besser aufpassen sollen.“), Leistungsfähigkeit („falls es dem Kind tatsächlich entfallen ist“), dissoziales Verhalten („destruktiv“) wie auch Schüchternheit/soziale Ängstlichkeit („würde ich bei schüchternen Kindern versuchen“).

Die einzelnen Bereiche selbst sind für diese Phase der Analyse noch relativ breit definiert, denn sie dienen hier einer ersten Grobzuordnung. So wird beispielsweise unter „Leistungsbereitschaft“ jede Art von Unaufmerksamkeit subsumiert, egal ob sie aufgrund persönlicher Einstellungen oder den Bedingungen des Unterrichts (Stoff, Klassengeschehen) passiert. „Leistungsfähigkeit“ bezieht die kognitive Komponente mit ein, „dissoziales Verhalten“ verweist auf Verbindungen zu sozialen Aspekten in einer Klassengemeinschaft oder persönliche Grundeinstellungen destruktiver Art (Dieser Bereich hängt eng mit „Leistungsbereitschaft“ zusammen). Der Code „Sprache“ wurde dann vergeben, wenn sprachliche Probleme im Sinne von Deutsch nicht als Erstsprache (Migrations-thematik) oder Verständigungsschwierigkeit wegen geringer Sprachkompetenz trotz Deutsch als Erstsprache (Schichtzugehörigkeit) angesprochen wurden.

„Schüchternheit“ wurde dann identifiziert, wenn sich der Text auf psychologische Themen wie Schüchternheit, soziale Ängstlichkeit, wenig Selbstvertrauen, Scham, Angst vor einer falschen Antwort etc. bezog. Die „physiologischen Faktoren“ umschließen vor allem die Thematik der Behinderung (z.B. Hörmindering), aber auch Krankheiten und Unpässlichkeiten (wie Kopfweh). Diese sechs Dimensionen finden sich im Forschungsdesign auch in dem in Kapitel 3 angesprochenen Wissenstest wieder.

Welche Einsichten bringt nun die Analyse der vermuteten Ursachen? In Abbildung 3 wird deutlich, dass das Thema „Leistungsbereitschaft“ am häufigsten genannt wird. Auch wenn man davon absieht, dass manche Kategorien ein größeres ‚Sammelbecken‘ als andere sind und es Unterschiede in den einzelnen Schulwirklichkeiten der Kohorten gibt (z.B. Hauptschulklassen, Sonderschulen, Religionsunterricht in Kleingruppen), lässt sich daraus lesen, dass die Befragten sehr häufig zum Erklärungsmuster „N. *will* nicht“ tendieren. Die Unterscheidung „*Will* das Kind nicht oder *kann* es nicht?“ ist in der Tat für die pädagogische Praxis fundamental. Von ihr hängen nicht nur leistungsbezogene Einschätzungen der SchülerInnen ab, sondern auch die Art möglicher Fördermaßnahmen wie auch – das muss ehrlicherweise gesagt werden – die Angebotswilligkeit derjenigen, die das Kind beim Lernen unterstützen. Sieht man sich nun an, ob Erstsemestrige hier andere Hinweise als die PraxislehrerInnen machen, so stellt sich heraus, dass es in zwei Bereichen signifikante Unterschiede gibt. LehrerInnen gaben öfter Sprachschwierigkeiten als mögliche Ursache für N.’s Schweigen an, Studierende verwiesen öfter an ein mögliches Problem der Schüchternheit bzw. der sozialen Ängstlichkeit.

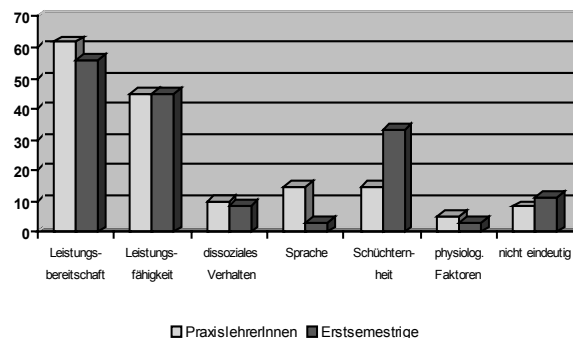


Abbildung 3: Vermutete Ursachen für das Verhalten von N. – Vergleich des prozentuellen Anteils von Studierenden bzw. PraxislehrerInnen

Wie lässt sich dieses Ergebnis interpretieren? Abbildung 3 zeigt, dass die vermutete Ursache „Sprache“ bei den Erstsemestrigen noch kaum im Bewusstsein ist (Nur 3,3% aller Studierenden machten hierzu eine Angabe). Studierende haben über diese Thematik zu Studienbeginn erst wenige bis keine einschlägigen Informationen, was auch die Resultate des Wissenstests bestätigen. LehrerInnen – vor allem in Wien – sind hingegen mit diesem Thema in den meisten Schulen tagtäglich konfrontiert: In Wien haben immerhin mehr als 40% aller PflichtschülerInnen eine andere Erstsprache als Deutsch. Zudem greifen StudienanfängerInnen eher auf ihr eigenes Erleben als SchülerIn zurück, das größtenteils nicht lange her ist – dies ist aus Mangel an Erfahrungen als Lehrperson gewissermaßen de-

ren primäre Zugangsebene. Da die meisten Studierenden jedoch selbst keinen Migrationshintergrund haben und eine höhere Schulbildung abschließen konnten (sowie in der Regel aus einer eher bildungsnahen Schicht kommen), ist ihnen die Sprach- bzw. Migrationsproblematik nicht nahe genug, um in ihre Antworten mit einzufließen. Anzumerken ist jedoch auch, dass nur 15% aller PraxislehrerInnen (die alle in Wien arbeiten) „Sprache“ als mögliche Ursache der ‚Störung‘ im Unterricht nannten. Dies ist für die hohe Aktualität des Themas ein sehr geringer Prozentsatz (Es wird sich zeigen, ob die Studierenden in diesem Punkt bei den Erhebungen am Ende ihres Studiums dazu im Vergleich andere Ergebnisse aufweisen).

Im Gegensatz dazu verwiesen die Studierenden viel öfter als die PraxislehrerInnen auf das Thema „Schüchternheit“ (33%). Hier haben die Studierenden signifikant mehr Antworten. Wir vermuten, dass dies sowohl mit der Identifikation mit der Person der Schülerin bzw. des Schülers zusammenhängt wie auch mit der Charakteristik der Adoleszenz, in der sich die meisten Studierenden befinden. Ferner hat dies wahrscheinlich auch mit der eigenen neuen Situation als zukünftige LehrerIn zu tun. Diese neue bzw. unbekannte Rolle erzeugt Spannung und Unsicherheit. Nur 15% der PraxislehrerInnen erhielten in diesem Bereich Kodierungen. Es scheint, dass die psychologische Dimension hier eher im Hintergrund liegt (Auch diese Tendenz ist in den Ergebnissen des Wissenstests festzustellen).

Offene Fragestellungen wie die unserer Textvignette provozieren durchaus Antworten, die sich einem eng gesteckten Rahmen des Antwortverhaltens entziehen. Keine Angabe zu vermuteten Ursachen für das Verhalten von N. zu geben, muss an und für sich noch keine Schmälerung der Qualität der Antwort bedeuten. Der Antworttext könnte in eine Richtung gehen, in der die Kategorie „vermutete Ursache“ gar keinen Platz hat. Aus diesem Grunde haben wir jene Gruppe herausgefiltert, die keinerlei Ursachenvermutung abgaben. Die Gruppe dieser 45 Personen (insgesamt 13,5% aller Befragten) setzte sich aus 11,7% der PraxislehrerInnen und 13,9% der Studierenden zusammen – auch hier also quantitativ kein nennenswerter Unterschied. An zwei Textbeispielen soll nun verdeutlicht werden, wie die Absenz von Ursachenvermutungen Zeugnis eines im pädagogisch-diagnostischen Sinn einfacheren (Beispieltext 3) oder eines elaborierteren (Beispieltext 4) Zuganges sein kann. Die hier ausgeführte Auslegung der beiden Texte bezieht sich dabei hauptsächlich nur auf diesen Aspekt.

Frage 1: Gedanken von N.

Es könnte ihm peinlich sein. Er schämt sich.
Er könnte sich dümmer als seine Kollegen fühlen.
Möglicherweise weiß er gar nicht weshalb sie lachen
Es könnte ihm auch egal sein.

Frage 2: Möglichkeiten für LehrerInnen

Man könnte N. unter die Arme greifen und ihm einen Denkanstoß geben.
Man könnte sofort für Ruhe sorgen und somit das Lachen unterbinden.
Außerdem sollte man N. gut zu reden.

Frage 3: Eigene Handlungsmöglichkeiten

Ich würde versuchen N. ein bisschen auf die Sprünge zu helfen. Vielleicht ist es möglich irgendetwas aus dem Jungen rauszuholen. Weiters würde ich die anderen Kinder darüber aufklären, dass es nicht gerecht ist über ihn zu lachen. Ich glaube so könnte ich nämlich den Jungen ein bisschen in Schutz nehmen und glzt. den anderen erklären wie schlimm eine solche Situation für den Betroffenen ist.

Beispieltext 3: Indirekte, monokausale Annahme (Hauptschullehramtstudent)

Der Hauptschulstudent (Beispieltext 3) schlägt als prinzipielle Möglichkeit vor, N. „unter die Arme zu greifen“ (N. wird dabei als männlich bestimmt, obwohl das Geschlecht des Schülers bzw. der Schülerin im Vignettentext nicht erwähnt wurde). Er verweist damit einerseits auf spürbare Unterstützung, andererseits auf Ermutigung im Sinne einer Einstellungsverbesserung. Auch die von ihm vorgeschlagene pädagogische Maßnahme, „N. ein bisschen auf die Sprünge zu helfen“ basiert auf der Annahme, dass der Schüler mit der Bewältigung der Aufgabenstellung Schwierigkeiten hat, die durch tatkräftige Hilfestellung (nämlich ihn „zum Denken zu bringen“ durch die Lehrkraft behoben werden kann. Dies wird durch physische Metaphern ausgedrückt, die viel Dynamik sowie körperliche Nähe in der LehrerIn-SchülerIn-Beziehung enthalten. Der Student würde das Kind angreifen, anstoßen, ihm „auf die Sprünge helfen“ und etwas aus ihm „rausholen“. Gleichzeitig wird auch auf die psychische Seite des Schülers geachtet: Es wird vorgeschlagen, ihm „gut zuzureden“ und ihn „ein bisschen in Schutz“ zu nehmen. Die Rolle der Lehrkraft kann hier als dominant bezeichnet werden, sie ist aktiv, während sowohl N. wie auch die Klasse eher als Empfänger von Aktionen der Lehrkraft dargestellt werden. Im Bereich der vermuteten Ursachen gibt es lediglich implizite Hinweise auf die Annahme, N.'s Handlungsweise basiere auf Problemen im Bereich der Leistungsfähigkeit. Sie können nur indirekt aus den vorgeschlagenen Maßnahmen der Lehrkraft entnommen werden. Ein direkter Bezug auf eine Ursachen-Maßnahmen-Verbindung (Ich würde X machen, wenn Y vorläge) fehlt. Ursachen wie etwa Verständigungsschwierigkeiten aufgrund nicht-kognitiver Probleme sind für den befragten Hauptschulstudent anscheinend nicht relevant.

Frage 1: Gedanken von N.

N fühlt sich peinlich berührt
unsicher
verlegen
böse

Frage 2: Möglichkeiten für LehrerInnen

auf N. eingehen und den anderen vermitteln, dass so ein Verhalten nicht in Ordnung ist; die Schüler müssen lernen, tolerant allen anderen gegenüber zu sein.
N die Chance geben, noch einmal antworten zu dürfen, nachdem er den Textbeginn noch einmal gelesen hat.

Frage 3: Eigene Handlungsmöglichkeiten

Ich würde die Schüler fragen, wie sie sich fühlen würden, ausgelacht zu werden; und ihnen erklären, dass nichts schlimmeres dabei ist und das jedem passieren kann!

Beispieltext 4: Eröffnung von Handlungsspielräumen
(Volksschullehramtstudentin)

Auch die Volksschulstudentin aus dem anderen Textbeispiel (Beispieltext 4) gibt keinerlei Ursachenvermutung an. Im Gegensatz zu dem Hauptschulstudent (Beispieltext 3) bleiben die von ihr vorgeschlagenen Maßnahmen jedoch unbestimmter. Da sie offen lässt, was der Grund für N.'s Verhalten sein könnte, bleiben konsequenterweise die Handlungsschritte der Lehrkraft mehrdeutig. „Auf N. eingehen“ eröffnet Aktionsspielräume auf mehreren Ebenen. Es lässt sich nicht mit Sicherheit folgern, ob hiermit gemeint ist nachzuforschen, ob es sich bei dem Schüler bzw. der Schülerin um ein Scheitern oder eine Verweigerung handelt oder um etwas anderes. Im Vorschlag „N. eine erneute Chance geben zu

antworten“, lassen sich durch die Kombination mit dem Wiederholen-lassen-des-Textbeginns jedoch augenfällige Spuren erkennen, dass hier methodisch-didaktische Überlegungen eine Rolle spielen. Weshalb gerade das nochmalige Lesen des Anfangs der Geschichte für N. eine Hilfe darstellen sollte, bleibt allerdings ungeklärt (Man könnte auch annehmen, dass N. aus irgendwelchen Gründen die Frage nicht gut verstanden hat). Die Rolle der Lehrkraft ist im Vergleich zum vorherigen Beispiel viel zurückhaltender. Die Bedürfnisse und Eigenaktivität von N. stehen hier mehr im Mittelpunkt. Es wird gewissermaßen ein gutes Stück in die Verantwortung des Kindes gelegt, aus der Gelegenheit der zweiten Chance etwas zu machen oder nicht.

B: Vorgeschlagene Maßnahmen bzw. Intentionen der Lehrkraft

Die zweite zentrale Hauptkategorie, die in diesem Beitrag vorgestellt werden soll, betrifft die Art bzw. die Intention der Maßnahmen, die bei Frage 2 und Frage 3 angegeben werden. Im Folgenden werde ich mich dabei lediglich auf die Analyseeinheit der Frage 3 beziehen, da eine umfassendere Besprechung den hier vorgegebenen Rahmen sprengen würde.

In einem ersten Untersuchungsschritt wurde kodiert, *welche* Interventionen von den Befragten angegeben werden. Das Kategoriensystem enthält dafür 47 verschiedene Codes. Die Interventionen umfassen dabei die Aussagen, was die Lehrkraft *macht* (z.B. ein lachendes Kind aufrufen), und was sich aus bestimmten Handlungen *ergibt* (z.B. N. mehr Zeit für die Beantwortung der Frage zuzugestehen). Eine klare Unterscheidung zwischen der Art der Maßnahme und der Intention ist dabei, vor allem wenn es um Erzieherisches geht, oft nicht möglich.

Grob können hier zwei Zielrichtungen unterschieden werden, die in einem zeitlichen Zusammenhang stehen. Manche Maßnahmen lassen sich unter „Ursachenforschung“ (z.B. klärendes Gespräch mit dem Schüler bzw. der Schülerin) zusammenfassen. Diese Art von Handlungsweisen liegt auf einer anderen Ebene, als etwa methodisch-didaktische Maßnahmen (wie „die Frage erneut stellen“), denn sie ist diesen sozusagen vorgelagert. Die zweite Zielrichtung bezeichnet eben jene direkt formulierten Maßnahmen, die sich entweder auf soziale Prozesse beziehen (häufig mit erzieherischer Konnotation) oder didaktischer Art sind. Erzieherische und didaktische Handlungen sind der Logik nach eigentlich erst auf Basis vermuteter Ursachen sinnvoll. Sie können sich entweder auf den oder die SchülerIn N. beziehen oder auf die ganze Klasse, da die Textvignette in beiden Interaktionskreisen Dynamiken anspricht. Das Grundgerüst dieser Hauptkategorie lässt sich also so skizzieren (*Abbildung 4*):

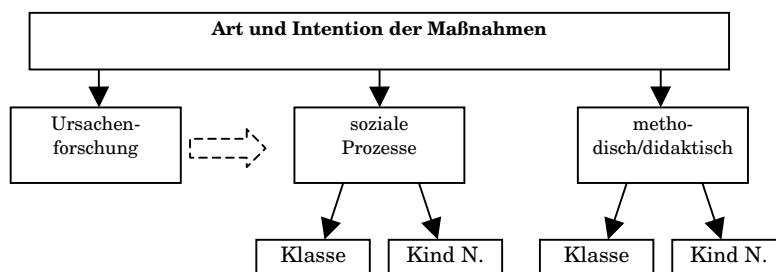


Abbildung 4: Art und Bezugsrichtung der vorgeschlagener Maßnahmen

Mit der Differenzierung der Kategorie in „soziale Prozesse“ und „methodisch-didaktische Maßnahmen“ wird die jedem Unterricht zugrunde liegende doppelte Ausgerichtetheit schulischer Szenarien entsprochen (vgl. Hofmann/Siebertz-Reckzeh 2008). Das Herbartsche Konstrukt vom „erziehenden Unterricht“ bedeutet für LehrerInnen ein fortwährend gleichzeitiges Streben nach zwei Zielausrichtungen. Dabei geht es nicht um eine Erweiterung des Unterrichts (wie vielfach missdeutet wird), es handelt sich vielmehr um einen programmatischen Anspruch, der die Doppelaufgabe Erziehung und Unterricht in der Schule anspricht.

Die Definition der Kategorie „soziale Prozesse“ umfasst jene Ausführungen, in denen die Lehrkraft die Sachebene verlässt und auf eine explizite Erziehungsebene (Beziehung, Verhalten, Gefühle) wechselt (Ausgangspunkt der Textvignette ist ja eine Unterrichtssituation, die auf der Sachebene liegt – eben das Erarbeiten eines Textes). Der Begriff „soziale Prozesse“ wurde einer alternativen Benennung von „erzieherisch“ deshalb vorgezogen, da manche Textstellen durch eine Beschränkung auf eine rein erzieherische Konnotation fehlgedeutet worden wären. Bei der Kategorie „methodisch-didaktische Maßnahmen“ bleibt die Lehrkraft auf der Sachebene. Hier geht es in erster Linie darum, den Unterricht weiterzuentwickeln und ‚am Laufen‘ zu halten.

Insgesamt gaben 313 (94%) der 333 befragten Personen konkrete Maßnahmen an. Aufgeschlüsselt nach den zwei Vergleichsgruppen waren dies 49 (81,7%) der PraxislehrerInnen und 264 (96,7%) der Studierenden (Analog zu den im Kapitel 4.3 angesprochenen Texten, in denen keinerlei Ursachenvermutung zur Sprache kam, ist auch hier eine weiterführende Analyse der Texte, in denen keine Maßnahmen genannt wurden interessant. Hier wird ein signifikanter Unterschied der Erstsemestrigen zu den PraxislehrerInnen sichtbar). Es wurden alles in allem 852 Maßnahmen erwähnt. Bezogen auf die Menge derjenigen, die Maßnahmen angegeben haben, ergibt das folgende Relation: Von den Personen, die Maßnahmen genannt haben, wurden von den PraxislehrerInnen durchschnittlich 2,5 ($n = 49$, Standardabweichung = 1,10) genannt, von den Studierenden durchschnittlich 2,8 ($n = 264$, Standardabweichung = 1,21). Diese Differenz ist nicht wirklich erheblich und widerlegt eine unserer Erwartungen, dass LehrerInnen mehr Maßnahmen anführen würden.

Einen kurzen Einblick in die Aufschlüsselung der vielen genannten Maßnahmen gewährt die Hitliste über jene Maßnahmen, die von den Befragten am häufigsten genannt wurden (Tabelle 4).

Tabelle 4: Die von den meisten Personen genannten Maßnahmen (gereiht nach Nennungshäufigkeit)

Maßnahme	Art	Fokus
1. Aufforderung an die Klasse, das Lachen einzustellen	soziale Prozesse	Klasse
2. den Text von N. noch einmal lesen lassen	didaktisch	Kind N.
3. ein anderes Kind fragen	didaktisch	Klasse
4. N. nicht näher benannte Erleichterung geben	didaktisch	Kind N.
5. die Frage für N. wiederholen	didaktisch	Kind N.
6. das Thema „Zusammenleben“ (Umgang miteinander) ansprechen	soziale Prozesse	Klasse
6. das Thema „Fehlerkultur“ (Umgang mit Fehlern anderer) ansprechen	soziale Prozesse	Klasse
7. N. in nicht näher benannter Weise ermutigen	soziale Prozesse	Kind N.
8. N. nach der Ursache für sein Schweigen fragen	Ursachenforschung	Kind N.
9. N. zur Aufmerksamkeit ermahnen	didaktisch	Kind N.
10. N. soll mit der Lehrkraft gemeinsam arbeiten	didaktisch	Kind N.

Diese Aufstellung gibt einen Eindruck über die Mannigfaltigkeit der vorgeschlagenen Maßnahmen (an das Kind N. oder die Klasse gerichtet; auf didaktische oder soziale Prozesse abzielend; Ursachenforschung anstrebend). Eine genauere Aufschlüsselung in Studierende und PraxislehrerInnen weist jedoch darauf hin, dass die zwei Gruppen durchaus einige inhaltliche Ungleichheiten aufweisen (Abbildung 5).

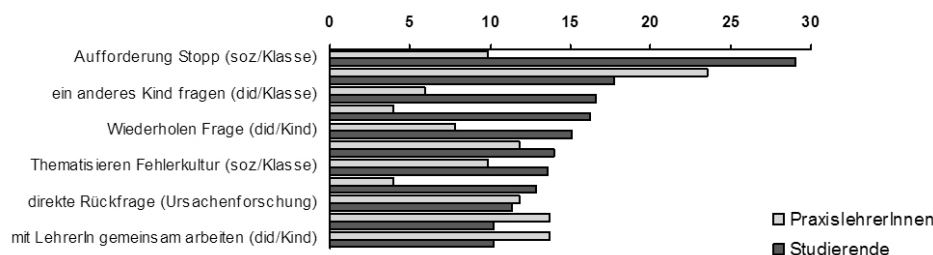


Abbildung 5: Die von den meisten Personen genannten Maßnahmen – differenziert nach PraxislehrerInnen und Studierenden

Ein Blick auf die Gegenüberstellung der jeweils zwei Balken zeigt aufschlussreiche Details: Während beispielsweise 29,1% aller Studierenden die Klasse auffordern würden, ihr Lachen einzustellen, schlugen nur 9,8% der PraxislehrerInnen diese Maßnahme vor. Die Vorschläge der PraxislehrerInnen betrafen dahingegen vermehrt Codes, die sich auf N. bezogen.

Auch andere Erkenntnisse aus der Textvignette weisen auf die Tendenz hin, dass Studierende eher als PraxislehrerInnen Maßnahmen mit einbeziehen, die auf das Classroom-Management gerichtet sind. Fast drei Viertel der Studierenden nennen zumindest eine Maßnahme, die sich auf die Klasse bezieht, während dies nur die Hälfte aller PraxislehrerInnen tut. Des Weiteren zeigt eine Analyse jener Formulierungen, mit denen eine Bedingung für eine Maßnahme ausgesprochen wird (etwa: „Das hängt ganz vom Kind ab und wie ich es einschätze (Sprachbeherrschung, Selbstbewusstsein, Aufmerksamkeit)“), dass es hier signifikante Unterschiede zwischen StudienanfängerInnen und PraxislehrerInnen gibt.

Konditionale Aussagen (Wenn-Dann-Beziehungen) werden vor allem dann artikuliert, wenn klare Vorstellungen vorliegen, wie man in bestimmten Situationen vorgehen sollte oder könnte. Es zeigt sich allerdings, dass dies bei den Studierenden vor allem in Bereichen „Leistungsbereitschaft“, „Sprache“ und „biologische Faktoren“ schwächer ausgeprägt zu sein scheint. Das Thema „Leistungsbereitschaft“ bzw. die Frage „Was mache ich, wenn N. oder die Klasse nicht auf den Unterricht konzentriert ist, sondern sich auf einer anderen Ebene artikuliert?“ (z.B. N. nicht aufpasst oder die Klasse N. auslacht) erweist sich für Erstsemestrige als unsicheres Terrain. Bezogen auf die oben herausgehobene Maßnahme „Aufforderung Stopp“ ergibt dies ein typisches Bild: StudienanfängerInnen fühlen sich anscheinend in manchen Bereichen (etwa dem der Leistungsfähigkeit) besser für Interventionen gerüstet als in anderen (etwa dem der Leistungsbereitschaft). Dies bedeutet nicht, dass sie hier tatsächlich über mehr Fachwissen und Kompetenzen verfügen, jedoch dass hier die Defizite mehr wahrgenommen werden als in anderen Bereichen.

Die Gegenüberstellung der zwei Gruppen Unerfahrene vs. Erfahrene enthüllt durchaus interessante Details, wenn auch vielleicht nicht so viele, wie ur-

sprünglich vermutet wurden (Wenn angenommen wird, dass PraxislehrerInnen kompetenter unterrichten als StudienanfängerInnen, wiese dies darauf hin, dass dieser Unterschied im Sprechen über pädagogische Situationen weniger deutlich ist als im konkreten Handeln). Aber auch eine Differenzierung nach den vier unterschiedlichen Lehrämtern ist aufschlussreich. Filtert man beispielsweise heraus, welche der Subgruppen überhaupt keine N. betreffende Maßnahme ansprechen, so zeigt sich, dass hier sowohl die Studierenden wie auch die PraxislehrerInnen des Religionslehramtes herausstechen: Die Hälfte dieser Kohorten verweist nie auf N., was im Vergleich zu den anderen verhältnismäßig viel ist. Eine mögliche Erklärung könnte darin liegen, dass im Religionsunterricht die Gruppenentwicklung viel mehr im Zentrum der Aufmerksamkeit der Lehrkraft stehen dürfte als die individuelle Arbeit mit den SchülerInnen. So würden laut Aussagen dazu befragter ReligionslehrerInnen und PraxisbetreuerInnen für das Lehramt Religion im Religionsunterricht meist sehr viel Gruppenaktivitäten und gemeinsames Arbeiten an einer Sache eingesetzt. Zudem stünde die Leistungserziehung in diesem Fach vielmehr im Hintergrund als in anderen Fächern. Eine weitere Detailanalyse ist durchaus überraschend: In der Gruppe der SonderschullehrerInnen gibt es keinen einzigen Text, in dem ein Bezug zur Klasse hergestellt wird, es werden ausschließlich Maßnahmen, die N. betreffen, vorschlagen. Dieses Ergebnis dürfte in Zusammenhang mit der ‚Gerichtetheit‘ von SonderschullehrerInnen stehen, die die Förderung der einzelnen SchülerInnen in ihrem Arbeitsverständnis besonders herausstreichen.

5 Kritisches Resümee: Was können Textvignetten leisten?

Im Lichte der skizzierten Kategorien lassen sich nun auch die Beispieltex-te, die in diesem Beitrag zitiert wurden, sprachimmanent analysieren. Wir können herausarbeiten, worauf die Befragten Bezug nahmen und ob sie Aspekte der Situation, die aus unterrichtstheoretischer Sicht zentral erscheinen, ausblendeten. Die durch die Aussagen gewonnenen Indizien über den Interpretationsrahmen helfen, die jeweilige Haltung der Befragten zur Situation, die die Vignette entfaltete, zu verstehen. Die textanalytischen Rekonstruktionen geben zudem Hinweise auf Muster (Typen), mit denen die Interpretationen einzelner Texte in Bezug auf die gesamte untersuchte Gruppe gelesen werden können. Die für ein qualitatives Sample relativ große Stichprobe (n=333) erweist sich dabei als vorteilhaft.

Die Gegenüberstellung zwischen Studierenden und erfahrenen LehrerInnen offenbart, dass Unterschiede nicht gleich auf der Hand liegen. Darauf referiert auch eine Studie von Hüne/Mühlhausen (2005), in der die Qualität von Unterrichtsprotokollen untersucht wurde. Im Vergleich von Lehramtsstudierenden (2. und 5. Semester) mit deren AusbilderInnen, zeigte sich, dass letztere Unterricht nicht genauer beobachteten als die Studierenden. Insgesamt war die Varianz zwischen den einzelnen Protokollen sowohl beim Protokollumfang, dem Protokollstil sowie den einzelnen Aussageinhalten sehr hoch. Auch in der Untersuchung von Schwindt (2008) konnten bei den zwei Kriterien „Fokussiertheitsgrad

in der Analyse“ sowie „Umfang und Art der Klassifikation“ keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den Gruppen Studierende und LehrerInnen festgestellt werden. Ähnliche Ergebnisse liefert bis jetzt auch unsere Studie. Was bei der Beschäftigung mit den Vignetten auch deutlich wurde, ist, wie sehr sich mitunter die Lösungsansätze Einzelner voneinander unterscheiden und dass gewisse Subgruppen zu bestimmten Betrachtungsweisen und ähnlicher Denkgerichtetheit tendieren. Einige signifikante Unterschiede zwischen Berufsunerfahrenen und -erfahrenen, wie sie im vorigen Kapitel angesprochen wurden, zeigen dennoch einige Aspekte, wo bzw. wie sich Professionalität manifestiert. Die Textvignette hat als Erhebungsinstrument nicht nur Vorteile, kann aber – vor allem in Kombination mit anderen – durchaus interessante Aspekte sichtbar machen.

Wenn davon ausgegangen wird (was im vorgestellten Forschungsprojekt durch Videoanalysen aufgezeigt werden soll), dass erfahrene LehrerInnen kompetenter unterrichten als StudienanfängerInnen, d.h. über ein reichhaltigeres Repertoire verfügen und dieses einsetzen, um ungeplante Situationen, in denen das Eingehen auf einzelne SchülerInnen oder SchülerInnengruppen pädagogisch sinnvoll ist, dann stellt sich die Frage, ob und inwiefern diese Handlungskompetenz auch im Verbalisieren, Erklären und Reflektieren von pädagogischen Situationen erkennbar wird. Das Sprechen-über-Unterricht ist etwas anderes als das Unterrichten selbst. Es kann die direkte Handlungserfahrung nicht ersetzen. Untersuchungen, in denen Lehrpersonen über handlungsleitende Kognitionen befragt werden, stehen immer vor dem Problem, dass das Wissen nicht mit dem Verbalisieren gleichgesetzt werden kann. Einerseits wissen wir mehr als wir sagen können (Polanyi 1958), andererseits neigen wir manchmal mehr zu sagen als wir wissen können (Nisbett/Wilson 1977 und Neuweg 2002, S. 13f.). Durch den Einsatz der Textvignette, die einen indirekten Einblick in das teilweise implizite Professionswissen der Befragten gestattet, kann diesem Dilemma begegnet werden. Die Vignette selbst erweist sich in diesem Bereich als vorteilhaftes Methodeninstrument, das auch als Fallbeispiel in Lehrveranstaltungen der LehrerInnen(aus)bildung Einsatz finden könnte, um das Handlungsrepertoire von LehrerInnen herauszuarbeiten und zu reflektieren. Offene Vignetten regen eine Diskussion an, gerade weil die Antwortmöglichkeiten hier vielfältig sind. Dies könnte einerseits helfen, den Bestand vorhandener Denkart auszuweiten, andererseits könnte es dazu beitragen, Praxiswissen ein wenig transaktiver zu machen.

Praktisches Wissen, der Gegenstand des hier präsentierten Forschungsprojekts, entzieht sich leicht dem forschenden Auge, das ihn fixieren will. Die vorwiegend qualitative Herangehensweise hat nicht nur Vor-, sondern auch Nachteile, die mit zwei Strategien ausgeglichen werden sollen. Erstens scheint eine Triangulation von verschiedenen Ansätzen notwendig, um zu rekonstruieren, was erst in der Performanz der AkteurInnen wirksam ist. Insofern sind die Ergebnisse der Textvignettenanalyse zwar an sich schon Erkenntnisträger, gewinnen durch die Verknüpfung mit den Ergebnissen der anderen im Projekt eingesetzten Erhebungsmethoden jedoch noch an weiterer Bedeutung. Zweitens wurde mit dem Arbeitsschritt der komparativen Analyse die Möglichkeit geschaffen, auch mit textanalytischen Rekonstruktionen den Blick nicht nur auf den Einzelfall zu lenken, die Verbindung mit den Texten selbst bzw. deren Interpretation jedoch dabei nie ganz zu verlassen. In den mittlerweile vielfältigen Ansätzen der empirischen Bildungsforschung zum Thema Kompetenzerwerb in der LehrerInnenbildung soll damit ein weiterer Beitrag geleistet werden, der

den Fokus auf das Handlungswissen und damit auf die Grundlage für die Bewältigung von zentralen Anforderungen im Lehrberuf gerichtet hat.

Anmerkungen

- 1 Das Projekt wird vom Jubiläumsfonds der Österreichischen Nationalbank sowie dem österreichischen Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur gefördert. Weitere Mitarbeiter/innen sind: Margit Rather, Manuela Kohl, Franz Prammer, Elisabeth Schwan.
- 2 http://www.bmukk.gv.at/schulen/04/hcvo_2006.xml
- 3 Andere schematische Darstellungen von Kompetenzstrukturmodellen werden etwa in Terhart (2007, S. 45ff.) besprochen
- 4 Das Bild einer linearen Kompetenzentwicklung beschreibt eine Reihe akkumulierter Leistungen, die sich entlang einer horizontalen Zeitachse entwickeln. Anders dahingegen eine figurative Denkform von Entwicklung, die unsichtbare Linien zwischen Schlüsselereignissen und Kompetenzerwerbsphasen hervorhebt.
- 5 Der Begriff Differenzfähigkeit wird in Anlehnung an das Projekt EPIK („Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext“) verwendet. Die vom damaligen österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kunst eingesetzte Arbeitsgruppe EPIK hat fünf Domänen von Professionalität herausgearbeitet, die das LehrerInnenhandeln im Alltag (unabhängig von Schultyp und Fach) bestimmt: Differenzfähigkeit, Kollegialität, Reflexions- und Diskursfähigkeit, Professionsbewusstsein, personal mastery. Diese Domänen werden als Kompetenzfelder begriffen, die einerseits individuelle Kompetenzen und andererseits die Gestaltung von Systemstrukturen definieren. Differenzfähigkeit wird in diesem Zusammenhang als „zunächst vorrangig am individuellen Handeln der Lehrperson wahrgenommene Fähigkeit, welche aber ihre Motivation aus gesellschaftlichen Veränderungsprozessen bezieht“ (Schratz u.a. 2007, S. 72) verstanden. Funktion bzw. Ziel dieser Fähigkeit ist, im pädagogisch-professionellen Handeln „Individualisierung und Differenzierung auf der Basis individueller Falldeutungen zu ermöglichen“ (ebda, S. 73).
- 6 Inhaltlich wie methodisch bieten folgende aktuelle Projekte aus dem deutschsprachigen Raum Anknüpfungspunkte: „Standarterreichung beim Erwerb von Unterrichtskompetenz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ (Baer u.a. 2009), „Adaptive Lehrkompetenz“ (Beck u.a. 2008) sowie „Entwicklung professionsspezifischer kognitiver Strukturen im Studienverlauf“ (Kraler, Universität Innsbruck)
- 7 Beck u.a. (2008, S. 23) verweisen hier auf die intuitiven Verhaltenstheorien (etwa von Groeben u.a. 1988): „Diese Theorien zeigen, dass das pädagogische, das diagnostische und das didaktische Wissen von Lehrpersonen nicht lexikalisch oder lehrbuchartig gespeichert ist, sondern in situationsspezifischer und handlungsorientierter Form auf Grund der durch das Unterrichten als Lehrperson gemachten Erfahrung.“
- 8 Die Weitläufigkeit, aber auch die Schwierigkeiten, die normative pädagogische Begriffe wie der der Kindgemäßheit in sich bergen, habe ich in Rosenberger 2005 analysiert.
- 9 Sh. dazu auch das bekannte Thomas-Theorem: „If men define situations as real, they are real in their consequences.“ (Thomas/Thomas 1928, S. 572 zit. in Esser, H. 1996, S. 2)
- 10 Alle Textbeispiele werden in Grammatik, Rechtschreibung und Raumaufteilung so wiedergegeben, wie sie handschriftlich von den Befragten festgehalten wurden. Streichungen und Ausbesserungen werden allerdings aus Gründen der besseren Lesbarkeit nicht abgebildet.
- 11 Prinzip der Wechselbedingtheit; siehe Bude 2006, S. 60
- 12 Was diese Art von Typisierung allerdings nicht leisten kann, ist die empirische Rekonstruktion des Verhältnisses der Typen untereinander.

Literatur

- Amirault, R./Branson, K. (2006): Educators and Expertise: A Brief History of Theories and Models. In: Ericsson, K./Charness, N./Feltovich, P./Hoffman, R. (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge, S. 69–86.
- Atria, M./Strohmeier, D./Spiel, Ch. (2006): Der Einsatz von Vignetten in der Programmevaluation – Beispiele aus dem Anwendungsfeld „Gewalt in der Schule“. In: Flick, U. (Hrsg.): *Qualitative Evaluationsforschung*. Reinbek, S. 233–249.
- Baer, M./Guldimann, T./Kocher, M./Larcher, S./Wyss, C./Dörr, G./Smit, R. (2009): Auf dem Weg zu Expertise beim Unterrichten – Erwerb von Lehrkompetenz im Lehrerinnen- und Lehrerstudium. In: *Unterrichtswissenschaft*, 37. Jg., H. 2, S. 118–144.
- Bateson, G. (1992): *Die Ökologie des Geistes*. Frankfurt am Main.
- Beck, E./Baer, M./Guldimann, T./Bischoff, S./Brühwiler, Ch./Müller, P./Niedermann, R./Rogalla, M./Vogt, F. (2008): *Adaptive Lehrkompetenz*. Münster/New York/München/Berlin.
- Beck, G./Scholz, G. (1995): *Beobachten im Schulalltag*. Frankfurt am Main.
- Beck, M./Opp, K.-D. (2006): Der faktorielle Survey und die Messung von Normen. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 58. Jg., H. 1, S. 283–306.
- Blömeke, S./Reinhold, P./Tulodziecki, P./Wildt, J. (Hrsg.) (2004): *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn.
- Blömeke, S. (2007): Qualitativ – quantitativ, induktiv – deduktiv, Prozess – Produkt, national – international. In: Lüders, M./Wissinger, J. (Hrsg.): *Forschung zur Lehrerbildung*. Münster/New York/München/Berlin, S. 13–36.
- Bromme, R. (1992): *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern.
- Bromme, R. (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, F.E. (Hg.): *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen, S. 177–212.
- Bude, H. (2006): Fallrekonstruktion. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. Opladen/Farmington Hills, S. 60f.
- Carter, K./Cushing, K./Sabers, D./Stein, P./Berliner, D. (1988): Expert-Novice Differences in Perceiving and Processing Visual Classroom Information. In: *Journal of Teacher Education*, 39. Jg., H. 3, S. 25–31.
- Combe, A./Kolbe, F.-U. (2004): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden, S. 833–851.
- Creswell, J. (1994): *Research Design. Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks.
- Datler, M./Prammer, F./Rosenberger, K. (2009): Das wesentlich Unterschiedliche im Blick – Ein Forschungsprojekt zur Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden an Pädagogischen Hochschulen. In: *Erziehung & Unterricht*, 159. Jg., H. 1–2, S. 50–59.
- Dreyfus, H. L. (1998): „Intelligence Without Representation“. In: <http://www.hfac.uh.edu/cogsci/dreyfus.html> [10.12. 2003].
- Eder, F. (2008): Qualitative und quantitative Zugänge in der Schulforschung. In: Hofmann, F./Schreiner, C./Thonhauser, J. (Hrsg.): *Qualitative und quantitative Aspekte. Zu ihrer Komplementarität in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*. Münster/New York/München/Berlin, S. 15–28.
- Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. v. (2003): *Handbuch Kompetenzmessung*. Stuttgart.
- Esser, H. (1996): Die Definition der Situation. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 48. Jg., H.1, S. 1–34.
- Fleck, L. (1935): *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache*. Basel.
- Flick, U. (2008): *Triangulation*. Wiesbaden.
- Flick, U. (2007): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung*. Reinbek bei Hamburg, S. 309–318.
- Gallie, W. (1969): Essentially contested Concepts. In: Black, M.: *The Importance of Language*. Ithaca, S. 121–146.

- Groeben, N./Wahl, D./Schlee, J./Scheele, B. (1988): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Tübingen.
- Helmke, A. (2005): Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern. Seelze.
- Hofmann, H./Siebertz-Reckzeh, K. (2008): Sozialisationsinstanz Schule: Zwischen Erziehungsauftrag und Wissensvermittlung. In: Schweer, M. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Wiesbaden, S. 13-38.
- Hüne, H.M./Mühlhausen, U. (2005): Die Tücken der Unterrichtsbeobachtung. In: Mühlhausen, U. (Hrsg.): Unterrichten lernen mit Gespür. Baltmannsweiler, S. 171-208.
- Kaufhold, M. (2006): Kompetenz und Kompetenzerfassung. Wiesbaden.
- Klieme, E./Avenarius, H./Blum, W./Döbrich, P./Gruber, H./Prenzel, M./Reiss, K./Riquarts, K./Rost, J./Tenorth, H.-E./Vollmer, H.J. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn.
- KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. In: http://www.kmk.org/doc/-beschl/standards_lehrerbildung.pdf [13.1.2008].
- Knoblauch, H. (2010): Von der Kompetenz zur Performanz. Wissenssoziologische Aspekte der Kompetenz. In: Kurtz, Th./Pfadenhauer, M. (Hrsg.): Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden, S. 237-255.
- Kolbe, F.-U./Combe, A. (2004): Lehrerbildung. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, S. 853-877.
- Kraler, Ch./Menges, M. (2007): Fallvignetten in der Lehrerbildungsforschung. In: Kraler, Ch./Schratz, M. (Hrsg.): Ausbildungsqualität und Kompetenz im Lehrberuf. Wien, S. 56-77.
- Kurtz, Th./Pfadenhauer, M. (Hrsg.) (2010): Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden.
- Larcher, S./Müller, P.: Vignetten als Methode zur Bestimmung des Lernstandes von StudentInnen (2007) in der LehrerInnenbildung. In: Journal für LehrerInnenbildung, 7. Jg., H. 1, S. 60-65.
- Maag Merki, K. (2004): Lernkompetenzen als Bildungsstandards – eine Diskussion der Umsetzungsmöglichkeiten. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4. Jg., H. 4, S. 537-550.
- Mandl, H./Gruber, H./Renkl, A. (1993): Kontextualisierung von Expertise. In: Mandl, H./Dreher, M./Kornadt, H.-J. (Hrsg.): Entwicklung und Denken im kulturellen Kontext. Göttingen, S. 203-227.
- Martin, E./Wawrinowski, U. (2006): Beobachtungslehre. Weinheim/München.
- Mayring, Ph. (2007): Qualitative Inhaltsanalyse. Weinheim/Basel.
- Mayring, Ph. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim.
- Miles, M./Huberman, A. (1994): Qualitative data analysis. Thousand Oaks.
- Nentwig-Gesemann, I. (2007): Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden, S. 277-302.
- Neuweg, G.H. (2004): Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In: Hackl, B./Neuweg, G.H. (Hrsg.): Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Wien, S. 1-26.
- Neuweg, G.H. (2002): Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48. Jg., H. 1, S.10-29.
- Neuweg, G.H. (1999): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster.
- Nisbett, R./Wilson, T. (1977): Telling more than we could know: Verbal reports on mental processes. Psychological Review, 84. Jg., H. 3, S. 231-259.
- Nohl, A.-M. (2006): Komparative Analyse. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen/Farmington Hills, S. 100-101.
- Oser, F. (2001): Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen (S. 215-337). In: Oser, F./Oelkers, J.: Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Chur.
- Polanyi, M. (1958): Personal knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy. London.

- Polanyi, M. (1985): Implizites Wissen. Frankfurt am Main.
- Posch, P. (2009): Vorwort. In: Ramusch, A./Reumüller, A.: Leitfaden zum Schulpraktikum I für Praxisschul- und Beratungslehrer/innen. Innsbruck/Wien/Bozen, S. 6.
- Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie, 32. Jg., H. 4, S. 282–301.
- Rescher, N. (1967): Aspects of action. In: Rescher, N. (Hrsg.): The logic of decision and action. Pittsburgh, S. 215–219.
- Ritchie, J. (2003): The applications of qualitative methods to social research. In: Ritchie, J./Lewis, J. (Hrsg.): Qualitative research practice. London/Thousand Oaks/New Dehli, S. 24–46.
- Rosenberger, K. (2005): Kindgemäßheit im Kontext, Wiesbaden.
- Rossi, P.H. (1979): Vignette Analysis – Uncovering the Normative Structure of Complex Judgments. In: Merton, R./Coleman, J./Rossi, P.H. (Ed.): Qualitative and quantitative social research. New York, S. 176–186.
- Rychen, D.S. (2008): OECD Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen – ein Überblick. In: Bormann, I./Haan, G. de: Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Wiesbaden, S. 15–22.
- Ryle, G. (1969): Der Begriff des Geistes. Stuttgart.
- Saldaña, J. (2009): The Coding Manual for Qualitative Researchers. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington DC.
- Schön, D.A. (2002): The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. Aldershot.
- Schratz, M./Schrattesser, I./Forthuber, P./Pahr, G./Paseka, A./Seel, A. (2007): Domänen von Lehrer/innen/professionalität. Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext (EPIK). In: Journal für LehrerInnenbildung, 7. Jg., H. 2, S. 70–80.
- Schwindt, K. (2008): Lehrpersonen betrachten Unterricht. Kriterien für die kompetente Unterrichtswahrnehmung. Münster.
- Steiner, P.M./Atzmüller, Ch. (2006): Experimentelle Vignettendesigns in faktoriellen Surveys. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 58. Jg., H. 1, S. 117–146.
- Stern, D. (1998): ‚Now-moments‘, implizites Wissen und Vitalitätskonturen als neue Basis für psychotherapeutische Modellbildungen. In: Trautmann-Voigt S./Voigt, B. (Hrsg.): Bewegung ins Unbewusste. Frankfurt a. M., S. 82–96.
- Sternberg, R.J./Horvath, J.A. (1995): A prototype view of expert teaching. In: Educational Researcher, 24. Jg., H. 6, S. 9–17.
- Terhart, E. (2002): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik. Westfälische Wilhelms-Universität. Münster.
- Terhart, E. (2007): Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In: Lüders, M./Wissinger, J. (Hrsg.): Forschung zur Lehrerbildung. Münster/New York/München/Berlin, S. 37–62.
- Thomas, W.I./Thomas D.S. (1928): The Child in America. New York.
- Volpert, W. (2006): Handeln-Können – Der Blick auf die individuelle Kompetenz. In: Martin, H./Greiner, U. (Hg.): Schauen, was rauskommt. Wien, S. 163–179.
- Weinert, F.E. (2001): Concepts of competence: A conceptual clarification. In: Rychen, D./Slagani, L. (eds.): Defining and selecting key competencies. Göttingen, S. 45–65.
- Wenger, E. (2002): Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity. Cambridge.
- Winterton, J./Delamare, F./Stringfellow, E. (2006): Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype. Luxembourg.

