

Paseka, Angelika; Hinzke, Jan-Hendrik

Fallvignetten, Dilemmainterviews und dokumentarische Methode: Chancen und Grenzen für die Erfassung von Lehrerprofessionalität

Lehrverbildung auf dem Prüfstand 7 (2014) 1, S. 46-63



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Paseka, Angelika; Hinzke, Jan-Hendrik: Fallvignetten, Dilemmainterviews und dokumentarische Methode: Chancen und Grenzen für die Erfassung von Lehrerprofessionalität - In: Lehrverbildung auf dem Prüfstand 7 (2014) 1, S. 46-63 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-147476

in Kooperation mit / in cooperation with:

VEP

www.vep-landau.de

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

**Lehrerbildung auf dem Prüfstand
Teacher Education under Review**

**7. Jahrgang 2014
1. Heft**

Verlag

Empirische Pädagogik e. V.
Bürgerstraße 23, 76829 Landau/Pfalz
Telefon: +49 6341 280 32180, Telefax: +49 6341 280 32166
E-Mail: info@vep-landau.de
Homepage: <http://www.vep-landau.de>

Umschlaggestaltung

Harald Baron

Druck

DIFO Bamberg

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, werden vorbehalten. Kein Teil des Werks darf in irgendeiner Form (durch Fotografie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlags reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verbreitet werden.

ISSN 1867-2779

© Verlag Empirische Pädagogik, Landau 2014

Inhalt

Vorwort des Verlags.....	1
Niclas Schaper und Ludwig Haag Editorial	2
Originalarbeiten	
Christa Kappler, Christine Bieri Buschor, Simone Berweger und Andrea Keck Frei Berufswahlverläufe und Entscheidungsprozesse angehender Lehrer	6
Sandra Moroni, Roger Gut, Alois Niggli und Beat Bertschy Verbindung von Theorie und Praxis bei der Begleitung von Praxisphasen in der Lehrerbildung	24
Angelika Paseka und Jan-Hendrik Hinzke Fallvignetten, Dilemmainterviews und dokumentarische Methode: Chancen und Grenzen für die Erfassung von Lehrerprofessionalität.....	46
Andrea D. Schwanzer und Sandra Frei Entwicklung eines Instruments zur Erfassung des Selbstkonzepts der Beratungskompetenz im Bildungsbereich.....	64
Ewald Kiel und Sabine Weiß Call for Papers: Themenheft: Anforderungen, Belastungen und Ressourcen im Lehrerberuf	93
Ausrichtung der Zeitschrift	96
Impressum	99

Contents

Articles

Christa Kappler, Christine Bieri Buschor, Simone Berweger and Andrea Keck Frei Processes of career choice and decision making of prospective teachers.....	6
Sandra Moroni, Roger Gut, Alois Niggli and Beat Bertschy Linkage between theory and practice through mentoring in teacher education.....	24
Angelika Paseka and Jan-Hendrik Hinzke Case vignettes, dilemma interviews and documentary method: Chances and limits to assess teacher professionalism	46
Andrea D. Schwanzer and Sandra Frei Development of a questionnaire to measure the self concept of educa- tional counseling ability	64

Fallvignetten, Dilemmainterviews und dokumentarische Methode: Chancen und Grenzen für die Erfassung von Lehrerprofessionalität

Angelika Paseka und Jan-Hendrik Hinzke

Fallvignetten werden in der Lehrerforschung in vielfältiger Form genutzt. Im vorliegenden Beitrag wird eine explorative Studie präsentiert, in der Textvignetten eingesetzt wurden, um Facetten von Lehrerprofessionalität zu erfassen. Diese Fallvignetten beschreiben Problemsituationen aus dem beruflichen Alltag von Lehrpersonen und sind so formuliert, dass sie jeweils für eine dem Lehrberuf zugrunde liegende Antinomie symptomatisch sind. In sog. Dilemmainterviews wurden Lehramtsstudierende und berufstätige Lehrkräfte aufgefordert, Handlungsstrategien zur Problemlösung diskursiv darzulegen. Die Auswertung erfolgte mit Hilfe der dokumentarischen Methode. Es lassen sich unterschiedliche Herangehensweisen ebenso rekonstruieren wie jene zwei Logiken, die das Handeln von Lehrpersonen strukturieren. Die Ergebnisse machen deutlich, dass Fallvignetten und Dilemmainterviews in Kombination mit der dokumentarischen Auswertung großes Potenzial besitzen, das auch für die Lehrerbildung genutzt werden könnte.

Schlagwörter: Dilemmainterviews – dokumentarische Methode – Fallvignetten – Lehrerprofessionalität

Der Anspruch, Lehrerprofessionalität zu erfassen, erfordert Klärungen auf zwei Ebenen. Zum einen muss spezifiziert werden, was unter einer solchen Professionalität verstanden wird. Zum anderen bedarf es einer kritischen Auseinandersetzung mit den zum Einsatz kommenden Verfahren, denn nicht jede Erhebungs- und Auswertungsmethode ist für jede Konzeption von Lehrerprofessionalität gleich gut geeignet.

Der Beitrag beschäftigt sich vor diesem Hintergrund mit der Kombination von in Interviews eingesetzten Fallvignetten (Datenerhebung) und dokumentarischer Methode (Datenauswertung). Dabei wird die Zielsetzung verfolgt, Chancen und Grenzen dieses Vorgehens zur Fassung von Lehrerprofessionalität zu erörtern. Dies geschieht auf zweifache Weise, indem zunächst Erkenntnisse zur Arbeit mit Fallvignetten in der Professionsforschung präsentiert werden (Kapitel 1). In einem zweiten Schritt wird eine eigene Untersuchung vorgestellt. Dazu wird das zugrunde liegende Professionalitätskonzept skizziert (Kapitel 2), auf dessen Basis Fallvignetten entwickelt und Dilemmainterviews mit Hilfe der dokumentarischen Methode ausgewertet wurden (Kapitel 3). Kapitel 4 kontrastiert exemplarisch zwei Fälle aus der eigenen Untersuchung. Resümierend wird in Kapitel 5 diskutiert,

welcher Mehrwert sich durch das Verfahren für die Erfassung von Lehrerprofessionalität ergeben kann und wie dieser für die Lehrerbildung genutzt werden könnte.

1 Fallvignetten zur Fassung von Lehrerprofessionalität

Der Einsatz von Fallvignetten als alleinige oder mit anderen Methoden triangulierte empirische (Erhebungs-)Methode ist vielfältig. Bezogen auf den *Anwendungsbereich* werden Vignetten in verschiedenen wissenschaftlichen Untersuchungsfeldern genutzt (vgl. Auspurg, Hinz & Liebig, 2009; Barter & Renold, 1999; Eifler, 2009), auch zunehmend im Bereich der Lehrer(bildungs)forschung. Bezogen auf das *Forschungsziel* zeigen sich vielfältige Varianten: Fallvignetten dienen u. a. als ice breaker in Interviews oder zum warming-up in Gruppendiskussionen (vgl. Barter & Renold, 1999; Stiehler, Fritsche & Reutlinger, 2012), zum Erfassen von Einstellungen und Überzeugungen (vgl. Hargrave, 2004) oder heikler Themen (vgl. Barter & Renold, 1999), zur Programmevaluation im Pre-Posttest-Design (vgl. Atria, Strohmeier & Spiel, 2006) oder auch als Sammlung eigener Gedanken (vgl. Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2012). Hinsichtlich des *Forschungsdesigns* werden Fallvignetten sowohl in qualitativen (vgl. bspw. Barter & Renold, 1999; Atria et al., 2006; Kräler & Menges, 2007) als auch in quantitativen (vgl. bspw. Auspurg et al., 2009; Eifler, 2009) Studien eingesetzt. Unterschiede zeigen sich betreffend Antwortformat (geschlossen versus offen) bzw. Auswertung (statistische Rating-Verfahren versus qualitative Analyseverfahren). Schließlich differieren die *Repräsentationsformen*: Textvignetten werden den Befragten zumeist in schriftlicher Form vorgelegt, Bild- und Videovignetten ermöglichen eine Visualisierung eines Falles. Letztgenannte kommen einerseits in der Lehrerbildungsforschung (vgl. etwa Oser, Heinzer & Salzmänn, 2010) zum Einsatz, andererseits in der Fortbildungspraxis von Lehrenden (vgl. Schrader, Hohmann & Hartz, 2010).

Wo lassen sich Fallvignetten als Erhebungsverfahren im Bereich der Lehrerprofessionalitätsforschung verorten? Grundsätzlich können zwei Arten von Verfahren zur Erfassung von Lehrerprofessionalität unterschieden werden: Verfahren zur Selbsteinschätzung auf der einen, zur Fremdeinschätzung auf der anderen Seite (vgl. Terhart, 2007; König, Kaiser & Felbrich, 2012; Maag Merki & Werner, 2011). Fallvignetten, zumindest in Verbindung mit offenen Antwortmöglichkeiten, lassen sich dabei der zweiten Gruppe zuordnen. Damit besitzt dieses Vorgehen das Potenzial, Professionalitätsausprägungen durch Außenwahrnehmung zu ermitteln und über subjektive Einschätzungen des beruflichen Selbstverständnisses hinaus zu gelangen (vgl. Cramer, 2010). Dass Selbsteinschätzungen und getestetes pädagogisches Wissen (als eine Teildimension von Lehrerprofessionalität) tatsächlich nicht zwingend stark positiv miteinander korrelieren, zeigt eine aktuelle Studie im Kontext von TEDS-M (vgl. König et al., 2012).

Anhand eines genaueren Blicks auf drei aktuelle Studien mit Vignetteninsatz soll das Potenzial dieses Verfahrens in Bezug auf seine thematische Offenheit, aber auch auf den erreichbaren Detaillierungsgrad, aufgezeigt werden. Die Auswahl der drei Studien erfolgte dabei unter der Prämisse, ein möglichst breites Spektrum hinsichtlich Repräsentationsform, Antwortformat und Auswertungsart vorzustellen.

Die Forschergruppe um Baer hat Textvignetten eingesetzt, um das Wissen von Lehramtsstudierenden, am Beginn ihrer Berufstätigkeit stehenden Lehrkräften sowie Praxislehrpersonen betreffend Unterrichtsplanung zu erheben (vgl. Baer et al., 2011). Vignetten werden dabei als „sprachlich repräsentierte Problemsituationen“ verstanden, mit denen sich das „deklarative („theoretische“) Wissen über einen Sachverhalt“ (S. 96) ermitteln lässt. Den an zwei Pädagogischen Hochschulen Befragten wurden zu mehreren Messzeitpunkten zwei Textvignetten vorgelegt, die mit je einer offenen Aufgabenstellung verbunden waren. Die schriftlichen Lösungsvorschläge wurden inhaltsanalytisch aufbereitet und mit Hilfe eines hypothesengeleiteten Manuals und eines Ratingverfahrens ausgewertet. Als methodische Grenze des eingesetzten Verfahrens benennen die Autoren die Gebundenheit der Lösungen an die sprachliche Repräsentation sowie die Nichterfassung von tatsächlichen Handlungen.

König und Lebens (2012) setzen auf Videovignetten zur Messung von Classroom-Management-Expertise von Lehrkräften, auch auf Grund ihres vergleichswisen hohen Grades an Kontext- und Situationsbezogenheit (vgl. S. 7). Sie gehen von drei kognitiven Anforderungsdimensionen bei der Klassenführung aus und befragten Lehramtsstudierende, Referendare und berufstätige Lehrpersonen (N = 108). Kombiniert wurde ein kurzes Unterrichtsvideo mit vier schriftlich zu bearbeitenden Testfragen (eine geschlossene Frage, drei offene Fragen). Bei der Auswertung wurden Leitfäden zur Kodierung von 15 Items eingesetzt. Dabei erfolgte auch eine Skalierung der drei Anforderungsdimensionen (vgl. S. 15f.). Als methodische Schwierigkeit kristallisierte sich die Operationalisierung des Automatisierungsgrads situationsspezifischen Wissens heraus sowie die Entwicklung von mehrdimensionalen Skalierungen, wozu größere Stichproben notwendig wären (vgl. S. 23f.).

Rosenberger (2013) schließlich nutzt sowohl eine Bild- als auch eine Textvignette, um die sog. Differenzfähigkeit – das Erkennen und Interpretieren von relevanten Unterschieden in Unterrichtssituationen und die konstruktive Reaktion darauf (vgl. S. 24) – als Teil von Lehrerprofessionalität zu erfassen. Die Fotografie einer Unterrichtssituation sollte von Lehramtsstudierenden einer Pädagogischen Hochschule und Praxislehrpersonen beschrieben, die textlich dargestellte Situation unter drei offenen Fragestellungen schriftlich bearbeitet werden. Die Auswertung geschah bei beiden Vignetten mittels eines auf Grundlage einer Vorerhebung an-

gelegten Codesystems, das deduktiv und induktiv erstellte Kategorien umfasst (vgl. S. 97ff. und S. 170f.). Auch Rosenberger verweist wie Baer et al. (2011) auf eine Grenze des Verfahrens: Das Sprechen über Handlungen sei nicht mit dem realen Handeln in einer Situation gleichzusetzen. Es enthülle jedoch, wie die Befragten die Situation verstehen und welche Konsequenzen sie ableiten, woraus sich Grundlagen ihres Handelns sowie „Indizien für implizite, schwer artikulierbare Momente, also Elemente einer praktischen Zuwendung zu Situationen, die eine praxisimmanente Rolle spielen, erkennen“ (Rosenberger, 2013, S. 169) ließen.

Bei diesen drei thematisch wie im methodischen Zuschnitt unterschiedlich akzentuierten, jedoch grundsätzlich mit Fallvignetten zur Erhebung von (Aspekten von) Lehrerprofessionalität agierenden Studien werden bestimmte Möglichkeiten des Fallvignetteneinsatzes sichtbar. Die Studien gelangen, ebenso wie weitere, hier nicht näher dargestellte Vignettenuntersuchungen¹, zu durchaus detaillierten und vor dem Hintergrund der jeweiligen Fragestellung relevanten Erkenntnissen. Insbesondere können Einblicke in das Denken der Befragten zu folgenden Fragestellungen ermittelt werden: das vermutete Entstehen einer präsentierten Situation, Handlungsoptionen sowie deren Begründung. Eine grundsätzliche Kritik an der Erhebungsmethode findet sich in keiner der Untersuchungen. Gleichzeitig zeigt sich bei jenen Studien, die mit offenen Fragestellungen und induktiver Auswertung operieren, dass Aspekte von Professionalität explorativ erschlossen werden können. Auffällig ist schließlich, dass Professionalität in keiner der hier genannten Studien mit Hilfe eines konsequent sequenzanalytischen Verfahrens rekonstruiert wird, d. h. einer besonderen Form der Rekonstruktion des protokollierten Materials, bei der auf keine vorfertigten Bedeutungskategorien zurückgegriffen wird (vgl. z. B. Wernet, 2000). Tatsächlich dominieren in der aktuellen Lehrerprofessionsforschung mit Fallvignetteneinsatz solche Auswertungsverfahren, bei denen die Antworten der Untersuchten kodiert und kategorisiert werden.

2 Lehrerprofessionalität: subjektive Kompetenzen und Strukturen

Wie eingangs ausgeführt bedarf es neben der Frage, *wie* Professionalität erhoben werden soll, auch einer Festlegung, *was* als Professionalität konzipiert wird. Mit Blick auf den Lehrerberuf sind auf der einen Seite psychologisch ausgerichtete Konzepte zu nennen, denen das Persönlichkeits- und Expertenparadigma sowie

¹ Vgl. etwa den Einsatz von Videovignetten im Rahmen des „advokatorischen Zugangs“ mit dem Ziel, die Kompetenzstrukturen von Lehrpersonen zu messen bei Oser et al. (2010), die Ergebnisse von Beck et al. (2008) zur Erfassung adaptiver Planungskompetenz von Lehrern oder die Verwendung dreier Dilemmasituationen zur Beurteilung von Schülerleistungen bei Lüders (2001).

kompetenzbasierte Ansätze zuzuordnen sind. Diese arbeiten zumeist mit quantitativen Untersuchungsdesigns. Soziologisch orientierte Konzepte hingegen, allen voran strukturtheoretische und kulturtheoretisch-ethnographische Ansätze, präferieren qualitative Untersuchungen (vgl. Überblick in Tillmann, 2011; Terhart, 2011).

Psychologisch ausgerichtete Beiträge thematisieren dabei die in den letzten Jahren stark aufgekommenen Fragen nach Definition, Modellierung und Messung von Kompetenzen im Lehrerberuf. Der Blick ist auf die *Subjekte* gerichtet und auf jene Aspekte, die kompetentes Handeln bedingen. Mit großen Stichproben sollen theoriebasierte Kompetenzmodelle validiert werden (vgl. Baumert & Kunter, 2011). Strukturtheoretische Beiträge gehen hingegen fallanalytisch und rekonstruktiv vor und richten ihren Blick auf die professionstheoretisch fundierten Besonderheiten des pädagogischen Handelns und die ihnen zugrunde liegenden *Strukturen*. Antinomien sowie die Unbestimmtheit und Unbestimmbarkeit des Lehrerhandelns werden herausgearbeitet und thematisiert (vgl. Oevermann, 1996; Helsper, 2000).

Ein Ansatz, der die Dichotomie zwischen Subjekt und Struktur theoretisch zu überwinden sucht, ist der EPIK²-Ansatz der Lehrerprofessionalität (vgl. Paseka, Schratz & Schrittmesser, 2011). Professionalisiertes pädagogisches Handeln von Lehrpersonen zeichnet sich dadurch aus, dass diese für gesellschaftlich relevante Aufgabengebiete zuständig sind, für die es keine Standardlösungen gibt. Daher benötigen sie eine wissenschaftlich fundierte Wissensbasis und die Fähigkeit, trotz vielfältiger Ungewissheiten mit den jeweiligen Besonderheiten von Einzelfällen umgehen zu können. In der konkreten Situation ist ein Nicht-Handeln nicht möglich, auch wenn nicht alle Parameter klar sind (vgl. Schrittmesser, 2011, S. 105). Für das pädagogische Handeln konstitutiv sind zudem Antinomien als grundsätzlich sich widersprechende und nicht-aufhebbare Anforderungen (vgl. Helsper, 2000). Diese ergeben sich aus den von Lehrkräften zu bewältigenden Aufgaben. Sie formen sich im pädagogischen Handeln in konkreten Handlungssituationen, sog. Dilemmasituationen, aus, werden darin sichtbar und fordern eine Handlungsentscheidung, um bewältigt werden zu können – auch wenn sie nicht auflösbar sind. Beispielhaft bedarf es des stetigen Abwägens der Lehrperson zwischen Nähe und Distanz, etwa zu den Schülerinnen und Schülern (Nähe/Distanz-Antinomie).

In diesem Verständnis von Lehrerprofessionalität werden subjektive Kompetenzen von Lehrpersonen und Strukturen des Tätigkeitsfeldes konsequent in ihrer Verschränkung zusammengedacht. Kompetenzen können sich nur im Handeln in einem bestimmten situativen Kontext entfalten und sichtbar werden (vgl. Definition von Weinert, 2001, S. 27). Im Handeln zeigen sich aber nicht nur Kompe-

² EPIK ist ein Akronym, steht für *Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext* und meint eine im Jahr 2005 vom damaligen österreichischen Bildungsministerium eingesetzte Expertengruppe.

tenzen, sondern auch Strukturen, die in den Handlungsakt hineinwirken, indem die Akteure auf sie zurückgreifen. Solche Strukturen wirken durch und in der organisatorischen Verfasstheit von Schule und manifestieren sich u. a. im hierarchischen Aufbau, in der speziellen Zeitlogik oder in konkreten Denkmustern, wie z. B. der Selektionslogik von Schulen (vgl. Paseka et al., 2011, S. 20f.). Strukturen erhalten erst im Handeln Faktizität, werden sichtbar und damit erkennbar. Sie realisieren sich in Routinen, im praktischen Wissen der Handelnden (vgl. Giddens, 1984/2009). Als solche sind sie handlungsleitend, aber nicht deterministisch zu denken. Dieses Wissen ist dabei stillschweigendes Wissen und lässt sich nur durch den Blick auf das Handeln erschließen, wobei auch „Sprechen über“ als Handeln zu begreifen ist. Im Sprechen wird das Bearbeitungswissen von berufspraktischen Problemsituationen sichtbar.

Im Sinne dieser Dialektik von subjektiven Kompetenzen und Strukturen wird der Begriff Kompetenz zum Kompetenzfeld, zur sogenannten Domäne, erweitert³. Fünf Domänen werden aus den Anforderungen an die Professionalität von Lehrpersonen auf Basis dieser strukturtheoretischen Überlegungen hergeleitet: Reflexions- und Diskursfähigkeit (abgeleitet aus der Anforderung, die Profession, die Organisation und die darin Tätigen kritisch distanziert betrachten und am fachlichen Diskurs teilnehmen zu können), Professionsbewusstsein (abgeleitet aus der Anforderung, die professionelle Expertise wahrnehmen und Abgrenzungen gegenüber anderen sozialen Berufen ausloten zu können), Kooperation und Kollegialität (abgeleitet aus der Anforderung, dass professionelle Herausforderungen nicht alleine gelöst werden können), Differenzfähigkeit (abgeleitet aus der Anforderung, fallorientiert arbeiten zu müssen), Personal Mastery (abgeleitet aus der Anforderung, dass Ungewissheiten konstitutiver Bestandteil des professionellen Handelns sind und Routinen nicht immer greifen können) (vgl. ausführlich in Paseka et al., 2011, S. 26ff.).

Erste empirische Ergebnisse zur Erfassung dieser Domänen auf Basis von qualitativen Interviews und rekonstruktiven Verfahren liegen vor (vgl. Paseka, 2011, 2013), zusätzlich gibt es den Versuch einer domänenbasierten quantitativen Befragung (vgl. Paseka, Hinzke & Brodhäcker, 2013). In dem vorliegenden Beitrag wird mit Fallvignetten eine weitere Methode vorgestellt, um die folgende Frage zu be-

³ Dieser Domänenbegriff grenzt sich von jenem ab, der in Kompetenz- und Expertisedefinitionen verwendet wird. Mit Domänen sind hier weder Lerninhalte oder Schulfächer gemeint (vgl. Seifried & Ziegler, 2009, S. 83) noch Aufgaben und Probleme, die in der beruflichen Praxis zu bewältigen sind (vgl. u. a. Achtenhagen, 2007, S. 485). Domänen beschreiben vielmehr individuelle Kompetenzen bzw. Kompetenzfelder, die entsprechendes Wissen und Können von den Lehrpersonen verlangen. Sie setzen aber gleichzeitig Strukturen voraus, in denen diese Kompetenzen entstehen, wachsen und sich weiter entwickeln können.

arbeiten: Kann mit Fallvignetten, die aus strukturtheoretischen Überlegungen zur Lehrerprofessionalität abgeleitet sind, Lehrerprofessionalität, wie sie im EPIK-Modell verstanden wird, empirisch gefasst werden? Konkret: Kann es gelingen, die Tiefenstrukturen von Professionalität, wie sie oben beschrieben wurden, im Datenmaterial sichtbar und damit beschreibbar zu machen? Eine Antwort auf diese Frage wird in den folgenden drei Kapiteln auf Grundlage einer eigenen Untersuchung gegeben.

3 Ziel und Design der Untersuchung

Die vorliegende Untersuchung war Teil eines im Jahr 2012 an der Universität Hamburg durchgeführten explorativen Forschungsprojekts⁴. Ziel war es, ein alternatives Erhebungsformat zu entwickeln, das Facetten von Lehrerprofessionalität auf Basis der EPIK-Domänen zu erfassen vermag und über eine reine Selbsteinschätzung hinausgeht.

3.1 Entwicklung der Fallvignetten

Es wurden insgesamt zwölf *Textvignetten* konstruiert, die sich jeweils einer der Domänen zuordnen lassen und die je eine Dilemmasituation beinhalten. Bei der Entwicklung der Textvignetten haben wir uns an bewährten Fallgeschichten orientiert (vgl. Kainz et al., 2011; Schratz et al., 2012), die Vignetten allerdings an die Erfordernisse unserer Untersuchung angepasst. So sind alle Fallgeschichten in der Schule verortet und beinhalten eine berufspraktische Problemsituation, die eine Entscheidung verlangt. Dadurch sollten die Befragten herausgefordert werden, sich in die Situation hineinzusetzen und ihre (hypothetischen) Reaktionen bzw. Lösungsvorschläge mit eigenen Worten zum Ausdruck zu bringen.

Zudem wurden formale Konstruktionskriterien beachtet, die auf Erfahrungen aus anderen Forschungsarbeiten beruhen (vgl. etwa Atria et al., 2006; Auspurg et al., 2009; Barter & Renold, 1999; Beck et al., 2008; Schratz et al., 2012). Demnach sollen Vignetten beobachtbares Verhalten beschreiben, aber keine Interpretationen beinhalten; eine Situation „dicht“ darstellen, d. h. schnell erfassbar und nicht zu komplex sein, aber prägnante Kontextinformationen zum Verständnis der Situation liefern; authentisch und wahrscheinlich erscheinen; konkret, aber nicht zu spezifisch sein; nicht intendierte Identifikationen mit Protagonisten der Geschichte vermeiden; auf eine den Befragten möglichst handlungsnah und relevante Problemstellung zulaufen; mehrere Lösungen oder Wege zulassen und schließlich einen Vergleich zwischen den Befragten ermöglichen.

⁴ Projekttitle: Qualitative Ergänzungen zur Evaluation des Kernpraktikums und Entwicklung eines Befragungsinstruments zur Erfassung von Professionalität (vgl. Paseka et al., 2013)

Die zwölf von einer Expertengruppe mehrfach revidierten Textvignetten bildeten die Basis für sog. *Dilemmainterviews* (vgl. Heinrich, 2006). Jedes dieser Interviews startete mit der Präsentation je einer Textvignette sowie mit der standardisierten Frage: „Wie würden Sie sich in dieser Situation verhalten?“. Die Interviewten sollten sich in die Vignettensituation hineinversetzen und ihr prospektiv geplantes Lehrerhandeln verbalisieren. Es schlossen sich Nachfragen zur Vignettensituation und weitere erzählgenerierende Impulse an. Durch diese Kombination von standardisierter Fallvignette und (offenen) Fragen lassen sich solche Dilemmainterviews den semi-strukturellen Interviews zuordnen⁵ (vgl. Aufenanger, 1991).

3.2 Sample und Datenauswertung

Das Forschungsteam⁶ hat insgesamt 54 Dilemmainterviews durchgeführt: 27 mit Lehramtsstudierenden der Universität Hamburg (Lehramt Gymnasium), 27 mit Lehrpersonen, von denen je neun an Grundschulen, Stadtteilschulen und Gymnasien in und um Hamburg arbeiteten. Jede Vignette kam insgesamt zwischen zwei und sechs Mal zum Einsatz.

Die aufgezeichneten Interviews wurden komplett transkribiert. Ziel der Auswertung war es, aus den Antworten Einblicke sowohl in das theoretische Wissen der Interviewten zu erhalten als auch implizites, praktisches Wissen zu rekonstruieren. Unter methodologischen Gesichtspunkten eignet sich dazu die *dokumentarische Methode* (vgl. Bohnsack, 2014). Sie basiert auf der Überlegung, dass es unterschiedliche Arten von Wissen gibt: explizit zugängliches, theoretisches Wissen und praktisches, atheoretisches Orientierungswissen, welches das Handeln unabhängig vom theoretischen Wissen der Akteure strukturiert und auch unabhängig davon ist, was diese damit intendieren. Diese zwei Arten von Wissen müssen in unterschiedlicher Weise erfasst werden. Rückschlüsse auf das explizit zugängliche Wissen der Befragten können durch die inhaltliche Zusammenfassung des Gesagten gezogen werden (Leitfrage: *Was* sagen sie?). Rückschlüsse auf das praktische Wissen ergeben sich durch die Analyse des „modus operandi“, der sprachlichen Praxis der Herstellung dieses Wissens (Leitfrage: *Wie* sagen sie es?).

Datenbasis waren die Anfangspassagen aller Interviews, weil davon auszugehen ist, dass in den ersten und spontanen Äußerungen auf die offene Frage nach dem Verhalten der Lehrperson das praktische Wissen, das sich in der Herangehensweise

⁵ Semi-strukturelle Interviews werden in anderen Quellen (z. B. Flick, 2006, S. 127) als halbstandardisierte Interviews bezeichnet.

⁶ Das Forschungsteam bestand aus der Autorin, dem Autor und neun Lehramtsstudierenden der Universität Hamburg, die ihre Bachelorarbeiten im Rahmen eines von der Autorin geleiteten Kolloquiums schrieben und denen an dieser Stelle unser Dank gilt.

der Befragten an die Handlungssituation zeigt, zum Ausdruck gebracht wird (vgl. Kallmeyer & Schütze, 1977, S. 187ff.).

Konkret wurde so vorgegangen: Zunächst wurde in einem ersten Schritt das, was in den Anfangspassagen gesagt wurde, systematisch zusammengefasst (formulierende Interpretation). In einem zweiten Schritt wurde analysiert, wie, d. h. in welchem Modus, ein Thema behandelt wurde und welcher Orientierungsrahmen sich dabei herauskristallisiert (reflektierende Interpretation). Ein solcher Orientierungsrahmen lässt sich als „Produkt impliziter Wissensbestände und mentaler Bilder“ (Bohnsack, 2012, S. 125) bezeichnen. Durch Kontrastierungen innerhalb und zwischen den Einzelfällen wurden in einem dritten Schritt das je Besondere der Fälle sowie Dimensionen für den Vergleich („*tertia comparationis*“) sichtbar gemacht (vgl. Bohnsack, 2014).

4 Ergebnisse

Im Folgenden wird exemplarisch die unterschiedliche Bearbeitung einer der zwölf in den Dilemmainterviews eingesetzten Vignetten aufgezeigt und mit der dokumentarischen Methode interpretiert. Die Zielsetzung dieser Vorgehensweise ist nicht, einen Überblick über alle generierten Untersuchungsergebnisse zu geben (vgl. hierzu Paseka et al., 2013; vertiefend Paseka & Hinzke, 2014). Vielmehr geht es unter Berücksichtigung des Ziels dieses Beitrags darum, an zwei Beispielen aufzuzeigen, welche Art von Daten durch den Einsatz von offenen Fallvignetten generiert und wie diese mit Blick auf Fassung von Professionalität analysiert und genutzt werden können.

Bei den hier vorgestellten Interviewausschnitten kam die zur Domäne *Professionsbewusstsein* konstruierte Fallvignette „Mündliche Prüfung“ zum Einsatz. Professionsbewusstsein meint, sich als Expertin bzw. Experte für Lern- und Lehrprozesse zu begreifen und seine Expertise gegenüber Dritten (z. B. Eltern) argumentativ vertreten zu können. Das inkludiert die Fähigkeit, widersprüchliche Erwartungen nicht nur zu erkennen, sondern mit der für die professionelle Praxis notwendigen Autonomie auch aktiv balancieren zu können (vgl. Paseka et al., 2011, S. 29f.). Dazu benötigen Lehrpersonen Wissen (Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisch-psychologisches Wissen, vgl. Baumert & Kunter, 2011) und die Fähigkeit, dieses Wissen für die Selbstdarstellung und die Begründung ihres Handelns nutzen zu können sowie sich der inhärenten Antinomien bewusst zu sein. Wissen, Können und Haltungen müssen sich in der konkreten Situation im Erkennen von zugrundeliegenden Strukturen und im Handeln zeigen, indem Strukturen aufgegriffen oder neu gedacht werden (vgl. Helsper, 2006).

Die ausgewählte Szene (vgl. Kasten 1) steht für die „Differenzierungsantinomie“ (Helsper, 2000, S. 148f.) und verweist auf zwei Pole: Einheitlichkeit und Differenzierung. Auf der einen Seite müssen Lehrpersonen ihre Adressaten auf Basis der Norm der Gerechtigkeit gleich behandeln (Pol Einheitlichkeit). Die Idee, dass alle gleiche Rechte haben sollten, wird dabei durchaus kontrovers unter Heranziehung unterschiedlicher Bezugspunkte diskutiert (vgl. Bellenberg & Weegen, 2014). Zwar gilt Leistung in der Schule als zentrales Gerechtigkeitskriterium (im Sinne der Verteilungsgerechtigkeit), doch verfügen Lehrkräfte gleichzeitig über einen beträchtlichen „Dispositionsspielraum“ (Lüders, 2001, S. 472). Dieser Spielraum betrifft sowohl die Methoden der Leistungserhebung als auch die zu leistenden Aufgaben und Anforderungen für eine bestimmte Note. Auf der anderen Seite bedarf es auch einer Wahrnehmung und Berücksichtigung der Besonderheit des singulären Falls (Pol Differenzierung). Ein solches fallverstehendes und fallbezogenes Vorgehen, das die vielfältigen Lern- und Bildungsbiografien in den Blick nimmt, verlangt eine differenzierende Haltung unter Anerkennung der individuellen Besonderheiten (vgl. Helsper, 2000, S. 148f.).

Die Lehrperson in der Fallvignette nutzt ihren Spielraum, um „klientenorientiert“ zu agieren (im Sinne einer Anerkennungsgerechtigkeit), entspricht damit der Fallorientierung, wie sie von Professionellen gefordert wird, verstößt dabei aber gegen den Anspruch, dass für alle die „gleichen Rechte“ zu gelten hätten (im Sinne einer Verteilungsgerechtigkeit). Durch die Entscheidung, so und nicht anders vorzugehen, ist eine Begründungs- und Legitimationsbedürftigkeit entstanden. Die Lehrperson ist damit gemäß der professionellen Anforderungen gefordert, (a) ihr Vorgehen und damit die Wahl aus verschiedenen Alternativen zu rechtfertigen und (b) weiter zu handeln, also weiterführende Entscheidungen zu treffen und umzusetzen.

Herr Hansen unterrichtet in einer 7. Klasse. Eine seiner Schülerinnen tut sich schwer, die geforderten Leistungen zu erbringen. Sie ist jedoch eine sehr bemühte Schülerin und fleißig. Nach einem Test, den sie mit nicht genügend zurückbekommen hat, kommt sie weinend zu Herrn Hansen und bittet um eine mündliche Prüfung. Der Lehrer kommt dieser Bitte nach, die Schülerin besteht und bekommt ein genügend im Abschlusszeugnis. Die Mutter eines Mitschülers, der aufgrund seiner mangelnden Mitarbeit und Leistungen ebenfalls ein genügend bekommt, beschwert sich daraufhin bei Herrn Hansen über diese Ungerechtigkeit. Wie würden Sie sich in dieser Situation verhalten?

Kasten 1: Fallvignette „Mündliche Prüfung“

Ein professionsbewusstes Vorgehen würde sich darin zeigen, dass das Dilemma erkannt, in der Argumentation aufgegriffen und eine begründete Handlungsentscheidung für das weitere Handeln unter Beachtung von Freiheiten und Grenzen getroffen wird (vgl. Paseka et al., 2011, S. 30).

Wie haben nun die Befragten auf diesen Impuls reagiert? In der Analyse kristallisierten sich zwei übergeordnete und die Antworten bündelnde Aspekte („*tertia comparationis*“) heraus: (1) die Art der Herangehensweise an die Fallvignette und die Fragestellung (Bearbeitungsmodus) und (2) jene Logiken, die auf die Orientierungen der Befragten verweisen. Für die Darstellung kontrastieren wir in der notwendigen Kürze zwei Fälle, in denen diese Aspekte in unterschiedlicher Weise zutage treten.

Fall 1: Lehrerin einer Stadtteilschule (Sts)

- 1 Sts: Okay, die Schülerin hat einen Test sozusagen verhauen und bittet dann noch
- 2 mal um eine mündliche Prüfung, die sie dann auch bekommt?
- 3 Interviewer: hmm, ja
- 4 Sts: [liest noch mal laut] Und die Mutter eines Mitschülers (3 Sekunden) okay und
- 5 die Mutter eines Mitschülers beschwert sich, dass ihr Kind im Prinzip keine solche
- 6 mündliche Prüfung oder die Chance bekommen hat, auch so eine mündliche
- 7 Prüfung ähm zu machen.
- 8 Interviewer: Ja, also er hat dieselbe Note erhalten, ohne eine Extraprüfung zu
- 9 erhalten.
- 10 Sts: Genau und das Problem ist halt die Ungerechtigkeit, weil er ja nicht die
- 11 Extraprüfung hatte?
- 12 Interviewer: hmm
- 13 Sts: Äh okay und wie würde ich in der Situation reagieren? Und die Mutter kommt
- 14 auf mich zu?
- 15 Interviewer: Jetzt in der Klasse und sagt, das sei aber nicht in Ordnung.
- 16 Sts: Ohne dass das Kind dabei ist, oder? Das wäre ja auch interessant. Also das
- 17 wäre ja auch davon abhängig, ob das Kind dabei ist, ob das Kind überhaupt eine
- 18 Extraprüfung auch möchte.

Die Lehrerin nähert sich der Fallvignette im Distanzmodus. Sie benennt nicht direkt ihre (hypothetische) Handlung in der Situation, sondern reverbalisiert die Szene und versucht, diese für sich zu erschließen („okay“, Z 1, 4). Dabei hebt sie mit „Test“ (Z 1) und „Prüfung“ (Z 2) zwei Begriffe hervor, die der organisatorischen Verfasstheit von Schule und damit ihrer Organisationslogik zuzurechnen sind. Im Diskurs mit dem Interviewer erschließt sich Sts im Weiteren ein Verständnis der Situation.

Der Gebrauch des nicht in der Fallvignette vorkommenden Wortes „Chance“ (Z 6) sowie die Problemdefinition, es handele sich um „Ungerechtigkeit“ (Z 10), verweisen darauf, dass die Lehrerin das gesellschaftliche Mandat von Schule erkannt hat. Es ist Aufgabe von Schule, sich an einer für alle gültigen Leistungsnorm zu orientieren (Pol Einheitlichkeit der Differenzierungsantinomie).

Nach einer Reverbalisierung der Aufgabenstellung und einer erneuten Nachfrage zur Situation an den Interviewer (Z 13f.) löst sich die Lehrerin vom in der Fallvignette Gesagten und erläutert unterschiedliche Varianten: (1) Kind anwesend oder nicht anwesend als Mutter auftaucht; (2) Kind will eine oder will keine Extraprüfung. Auffällig ist zum einen die Wortwahl „Kind“, denn in der Fallvignette heißt es Schülerin bzw. Schüler. Zum anderen deutet Sts an, dass sie bei ihrer Reaktion den Wunsch des Kindes berücksichtigen würde („das wäre ja auch davon abhängig“, Z 16f.).

Nachdem im Folgenden der Interviewer die von Sts genannte Variante, nach der das Kind nicht dabei ist, aufgegriffen hat (Z 19-21), fährt die Lehrerin fort:

22 Sts: Dann würde ich natürlich erstmal fragen, ob ihr Kind das denn überhaupt auch
23 möchte, so eine mündliche Prüfung. Also das wäre mir natürlich am wichtigsten,
24 dass ich überhaupt das Kind also mit zu diesem Gespräch mitnehme und das
25 überhaupt auch erstmal befrage. Ähm und dann kommt es natürlich aber trotzdem
26 auch darauf an, was das Kind in diesem Test hatte. Was sich jetzt beschwert.

Sts beschreibt im Konjunktiv, was sie tun würde. Dabei ist es ihr wichtig, den Fall aus Sicht des sich beschwerenden Kindes neu zu denken (Pol Differenzierung der Differenzierungsantinomie). Das macht sie, indem sie die Sachlage genauer zu rekonstruieren sucht: Sie fragt nach den Wünschen des Kindes und berücksichtigt dessen erbrachte Testleistung. Der zweimalige Gebrauch des Adverbs „natürlich“ (Z 22, 23) kann so verstanden werden, dass es für die Lehrerin selbstverständlich bzw. habitualisiert ist, die Meinung des Kindes einzuholen und sein Wollen bei ihrer Entscheidung zu berücksichtigen. Die Mutter mit ihrer Beschwerde wird an dieser Stelle nicht erwähnt, sie ist gleichsam aus dem Blick geraten. Die Beschwerde wird schließlich sogar dem Kind zugeordnet (Z 26).

Fazit: Es deutet sich hier das doppelte Mandat an, dem Lehrpersonen verpflichtet sind (vgl. Rabe-Kleberg, 1996, S. 296): dem Mandat gegenüber der Gesellschaft (weil die Schule eine staatliche Organisation ist) und dem Mandat gegenüber den Lernenden (gemäß der professionellen Anforderungen bzw. der Professionslogik: Fallorientierung). Im Sinne von Professionsbewusstsein nennt die Lehrerin Aspekte beider Pole, die in der der Fallvignette zugrundeliegenden Antinomie enthalten sind. Vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Logik sieht sie sich schließlich den Bedürfnissen des Kindes verpflichtet.

Fall 2: Lehrer eines Gymnasiums (Gym)

1 Gym: (3 Sekunden) Ich würde der Mutter die Situation dahingehend erläutern, dass
 2 ihr Sohn ja das ganze Schuljahr durchaus die Möglichkeit gehabt hätte, äh aktiv
 3 am Unterrichtsgeschehen teilzunehmen. Ähm dass die Note, genügend, was auch
 4 immer, ist ne Vier, oder?

5 Interviewer: ja

6 Gym: Ja, äh dass die Note ja eine ausreichende Leistung bescheinigt und dass äh
 7 offensichtlich die Versetzung deshalb nicht gefährdet ist.

Der Lehrer antwortet im Handlungsmodus. Nach einer kurzen Pause erfolgt sofort die Schilderung seiner Reaktion. Diese besteht darin, der Mutter die Situation zu „erläutern“ (Z 1). Deutlich wird hier die ungleichmäßig verteilte Redemacht, denn es ist der Lehrer, der der zuhörenden Mutter die Situation erklärt bzw. aufschlüsselt. Er versucht, gegenüber der Mutter seine Handlung nachträglich zu begründen, worin sich die der Professionslogik zuzuordnende Rechtfertigungsverpflichtung erkennen lässt.

Die Erläuterung besteht aus zwei Aspekten. Zunächst wird deutlich, dass der Lehrer die Ursache für die Notengebung beim Schüler sucht. Ohne Ansehung von möglichen Hindernissen für das Engagement des Schülers wird darauf verwiesen, dass dieser seine Chance nicht genutzt hat. Genug Zeit hätte er dafür gehabt (Z 1-3). Als zweites geht der Lehrer auf die Note ein, fragt diesbezüglich beim Interviewer nach (Z 4) und führt aus, dass „die Note ja eine ausreichende Leistung bescheinigt“ (Z 6). Das Verb „bescheinigen“ verweist auf einen amtlichen Akt, welcher in einer schriftlichen Bestätigung besteht, auf eine Begutachtung der Leistung und einer dem Anspruch nach rechtmäßigen Attestierung dieser Leistung durch einen Experten. In dieser Hinsicht lässt sich die Wortwahl als erneuter Ausdruck der Rechtfertigungsbemühungen des Lehrers lesen, indem er sich selber als sachkundiger Experte präsentiert. Schule erscheint hier in ihrer Funktion als Noten, Zertifikate vergebendes Amt, als Behörde, der Lehrer als Amtsträger mit Bestimmungsmacht.

Schließlich ist interessant, dass der Lehrer am Ende seiner Erläuterungen auf den Gegenhorizont des Nicht-Ereichens des Klassenziels, das Sitzenbleiben und damit auf eine ausbleibende Konsequenz seiner Notengebung eingeht (Z 6f.). Die Einrichtung von Klassen und deren Ordnung in Jahrgängen sowie das schuljahresmäßige Aufsteigen von Schülern in den nächsthöheren Jahrgang gehören der Organisationslogik von Schule an.

Fazit: Der Lehrer rechtfertigt sein Vorgehen und benennt ansonsten keine weiteren Aktionen. Die Schülerin mit der ungenügenden Note hat also eine erneute Prüfung

erhalten, der Schüler, dessen Mutter sich beschwert, erhält keine (Pol Differenzierung der Differenzierungsantinomie). Dabei gerät der zweite Pol, die Einheitlichkeit, außer Blick. Ohne dass der Lehrer die Perspektive der Mutter oder ihres Sohnes nachzuvollziehen versucht, erklärt er stattdessen seine Situationsdeutung und rechtfertigt damit aus einer starken Rolle als Amtsträger heraus sein Vorgehen. Im Sinne von Professionsbewusstsein behandelt der Lehrer hier folglich nicht reflexiv das Dilemma, sondern versucht, es zu einer Seite hin aufzulösen.

An diesen beiden Fällen lassen sich zentrale Untersuchungsergebnisse exemplarisch darstellen. (1) Die Suche nach einem „modus operandi“ bei der Bearbeitung der Dilemmasituationen brachte zwei Hauptausprägungen hervor: Entweder antworteten die Befragten im *Handlungsmodus*, tauchten also voll in die hypothetische Situation ein und benannten unmittelbar ihre Reaktion, oder aber sie wählten den *Distanzmodus*, beantworteten die Frage nicht sofort, sondern benötigten eine längere Bedenkzeit und/oder versuchten für sich und in Rücksprache mit den Interviewern den Fall genauer zu bestimmen, bevor sie Lösungsmöglichkeiten erörterten⁷. Die beiden exemplarisch ausgewählten Fälle machen deutlich, dass bei ein und derselben Vignette verschiedene Bearbeitungsmodi auftreten können. (2) In der Argumentation und bei den Überlegungen zu möglichen Anschlusshandlungen deuten sich als Orientierungsrahmen zwei Logiken an: einmal eine Orientierung an der *Professionslogik*, einmal an der *Organisationslogik*. Im Sinne der Professionslogik werden zentrale Forderungen an professionelles pädagogisches Handeln aufgegriffen, im Sinne der Organisationslogik wird auf Kennzeichen der Organisation Schule verwiesen, die den Rahmen für das professionelle pädagogische Handeln der Lehrkräfte abgeben. Damit sind bereits in den Anfangspassagen Verweise auf diejenigen Logiken rekonstruiert, die die Praxis von Lehrpersonen strukturieren und auf die die Befragten zurückgreifen würden (vgl. Paseka & Hinzke, 2014, S. 15f.). (3) Schließlich gelang es, Hinweise darauf aufzuspüren, inwiefern die Interviewten die der Fallvignette zugrunde liegende Differenzierungsantinomie erschlossen haben.

5 Diskussion

In diesem Beitrag wird das Potenzial von Fallvignetten zur Erfassung von Lehrerprofessionalität kritisch beleuchtet. Dazu wurden zunächst Einsatzmöglichkeiten von Fallvignetten dargelegt und anhand von ausgewählten Studien Chancen und

⁷ Auf einen nur zweimal im Gesamtmaterial rekonstruierten dritten Bearbeitungsmodus, den Verweigerungsmodus, sei hier nur verwiesen. Ebenso kann hier nicht auf die Erkenntnisse eingegangen werden, die der Vergleich zwischen Studierenden und Lehrpersonen erbrachte (vgl. zu beidem Paseka & Hinzke, 2014).

Grenzen der Verwendung abgesteckt. Mittels einer eigenen Untersuchung und des ihr zugrunde liegenden Konzepts von Lehrerprofessionalität soll nun ein Fazit zu den Möglichkeiten des Verfahrens gezogen werden.

Zunächst ist festzuhalten, dass eine Passung zwischen Fallvignetten und dem beschriebenen Professionalitätskonzept besteht: Die Fallvignetten schildern Szenen, über die Informationen nur in angedeuteter Form vorliegen und in denen als grundlegendes Strukturmerkmal des Lehrerberufs unterschiedliche Antinomien implizit enthalten sind. Die offene Frage fordert die Interviewten auf, angesichts der vorhandenen Ungewissheiten eine Anschlusshandlung zu nennen. Dabei können sie vorhandene Strukturen aufgreifen, die es ihnen ermöglichen, die Situation zu bewältigen. In den sprachlichen Überlegungen lassen sich dann durch die dokumentarische Analyse zwei Logiken, die die Professionalität von Lehrpersonen bestimmen (Professions- und Organisationslogik), rekonstruieren (vgl. Paseka et al., 2011). Diese werden aufgegriffen – oder auch nicht, je nachdem ob ihnen Relevanz von den Befragten zugesprochen wird. Der Gestaltungsraum für professionelles Handeln wird damit in unterschiedlicher Weise erkannt und genutzt.

Im Vergleich zu den in Kapitel 1 vorgestellten Vignettenstudien stellt das eigene Vorgehen, die spezifische Kombination von Fallvignetteninsatz im Interview mit dokumentarischer Auswertung, eine Besonderheit dar. Dabei hat sich die kleinschrittige Sequenzanalyse als gewinnbringend herausgestellt. Sie ermöglicht die Rekonstruktion der Art und Weise des Herangehens an unbekanntere Praxis-situationen. Die Reaktion der Befragten im Interview dürfte dabei auf Grund vorhandener Zugzwänge des Berichtens (vgl. Kallmeyer & Schütze, 1977, S. 222ff.) spontaner sein als etwa bei der schriftlichen Bearbeitung der gleichen Frage. Vor dem Hintergrund, dass Lehrpersonen in der Praxis unter einem stetigen Handlungs- und Begründungszwang stehen (vgl. Oevermann, 1996, S. 123f.), eröffnet dies Einblicke in deren impliziten Wissensbestände und mentalen Bilder, die deren Handeln zugrunde liegen. Der konsequente Vergleich mit weiteren Interviewfällen ermöglicht dabei die Generierung detaillierter und vielschichtiger Erkenntnisse über die Tiefenstrukturen des Handelns und Denkens von Lehrpersonen.

Eine vermeintliche Einschränkung ist zu diskutieren. Bei allem Bemühen um Authentizität handelt es sich nicht um reale, sondern um konstruierte Problemsituationen. Vignetten strukturieren immer eine Situation vor, sie lenken dadurch die Aufmerksamkeit der Befragten (vgl. Atria et al., 2006) und vereinfachen im Vergleich zu den komplexen, realen Arbeitssituationen einer Lehrkraft ihren Wahrnehmungsprozess. Durch eine solche Vorstrukturierung erhöht sich jedoch etwa gegenüber einem vollkommen offenen Interview die Chance, tatsächlich präzise und vergleichbare Aussagen zur in der jeweiligen Untersuchung interessierenden Thematik zu erhalten (vgl. Beck et al., 2008, S. 90). Auch zwingen gerade knapp

gehaltene Textvignetten die Befragten dazu, fehlende Informationen zu erkennen und in einem kreativen Prozess zu erschließen, was mit Blick auf eine offene Fassung von Professionalität gewinnbringend sein kann.

Es ist festzuhalten: Während bereits beim Blick auf vorliegende Studien deutlich wurde, dass der Einsatz von Fallvignetten zu aufschlussreichen Ergebnissen hinsichtlich der Erfassung von (Aspekten von) Lehrerprofessionalität führen kann, hat sich dieser Befund durch die eigene Untersuchung bestätigt. Zusätzlich hat sich gezeigt, dass die Erkenntnispotenziale nicht auf den Vignetteneinsatz alleine zurückgehen, sondern auf die Kombination von Vignetteneinsatz in Interviews und dokumentarischer Auswertung. Erst diese kombinierte Vorgehensweise ermöglichte es, durch die Rekonstruktion von impliziten Wissensbeständen unterhalb der Ebene des Gesagten liegende Bearbeitungsweisen und Strukturlogiken zu erkennen. Beide können in Beziehung zum professionstheoretischen Diskurs gesetzt werden. Zwar kann nicht direkt auf das reale Handeln der Lehrpersonen geschlossen werden, doch konnten als handlungsleitend geltende Orientierungsgehalte rekonstruiert werden.

Fallvignetten und deren Auswertung mit Hilfe der dokumentarischen Methode, wie sie hier vorgestellt wurden, stellen aus unserer Sicht auch für die Lehrerbildung ein geeignetes Medium dar, um Professionalisierungsprozesse einzuleiten und voranzutreiben (vgl. Helsper 2000, S. 158ff.). Sie ermöglichen die rekonstruktive Erschließung von Praxisszenen und jener Antinomien, die der professionellen Praxis inhärent sind, das reflektierende Nachdenken über darin enthaltene Anforderungen sowie eine konstruktive und praktische Auseinandersetzung mit Handlungsoptionen. Zentral erscheint, dass dabei keine fertigen Rezepte vermittelt werden, auch wenn das von Studierenden oft gefordert wird (vgl. S. 172), sondern dass durch Kontrastierung von divergenten Handlungsmöglichkeiten ein kritisches Bewusstsein darüber entsteht, wo die zentralen Herausforderungen liegen, die es reflexiv zu bewältigen gilt.

Literatur

- Achtenhagen, F. (2007). Wirtschaftspädagogische Forschung zur beruflichen Kompetenzentwicklung. In J. Buer & C. Wagner (Hrsg.), *Qualität von Schule* (S. 481-494). Frankfurt/Main: Lang.
- Atria, M., Strohmeier, D. & Spiel, C. (2006). Der Einsatz von Vignetten in der Programmevaluation. In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Evaluationsforschung* (S. 233-249). Reinbek: Rowohlt.
- Aufenanger, S. (1991). *Qualitative Analyse semi-strukturierter Interviews*. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung* (S. 35-59). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Auspurg, K., Hinz, T. & Liebig, S. (2009). Komplexität von Vignetten, Lerneffekte und Plausibilität im Faktoriellen Survey. *MDA*, 3 (1), 59-96.
- Baer, M., Kocher, M., Wyss, C., Guldemann, T., Larcher, S. & Dörr, G. (2011). Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Berufsjahr und ihre Wirkung auf die Unterrichtskompetenzen von Studierenden und jungen Lehrpersonen im Berufseinstieg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (1), 85-117.

- Barter, C. & Renold, E. (1999). The use of vignettes in qualitative research. Verfügbar unter: <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU25.html> [29.5.2014].
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften* (S. 29-54). Münster: Waxmann.
- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P., Niedermann, R., Rogalla, M. & Vogt, F. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz*. Münster: Waxmann.
- Bellenberg, G. & Weegen, E. M. (2014). Bildungsgerechtigkeit. *Pädagogik* 66 (1), 46-49.
- Bohnsack, R. (2012). Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. In K. Schittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung* (S. 119-153). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung* (9. Auflage). Opladen: Budrich.
- Cramer, C. (2010). Kompetenzerwartungen Lehramtsstudierender. In A. Gehrmann, U. Hericks & M. Lüders (Hrsg.), *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle* (S. 85-97). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Eifler, S. (2009). *Kriminalität im Alltag*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U. (2006). *Qualitative Sozialforschung* (4. Auflage). Reinbek: Rowohlt.
- Giddens, A. (1984/2009). *The constitution of society*. Cambridge: Polity Press.
- Hargrave, J. (2004). Designing vignettes for use in research. College of Education – Faculty Research Center, Northern University of Arizona, USA. Verfügbar unter: http://frc.coe.nau.edu/downloads.php?cat_id=4 [29.5.2014].
- Heinrich, M. (2006). Zur methodischen Funktion von Dilemmainterviews in der Schulentwicklungsforschung. In S. Rahm, I. Mammes & M. Schratz (Hrsg.), *Schulpädagogische Forschung*, Band 2 (S. 83-95). Innsbruck: Studien Verlag.
- Helsper, W. (2000). Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion. In E. Cloer, D. Klika & H. Kunert (Hrsg.), *Welche Lehrer braucht das Land?* (S. 142-177). Weinheim: Juventa.
- Helsper, W. (2006). Kompetenzen von Lehrkräften. In R. Hinz & T. Pütz (Hrsg.), *Professionelles Handeln in der Grundschule* (S. 15-35). Hohengehren: Schneider.
- Kainz, J., Kühler, J., Lettmayr, K., Meindl-Huemer, R., Uhl, R. & Ulseß-Schnurda, N. (2011). *Ideen-Pool*. Bildungsministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Kallmeyer, W. & Schütze, F. (1977). Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In D. Wegner (Hrsg.), *Gesprächsanalysen* (S. 159-274). Hamburg: Buske.
- König, J., Kaiser, G. & Felbrich, A. (2012). Spiegelt sich pädagogisches Wissen in den Kompetenzselbsteinschätzungen angehender Lehrkräfte? *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (4), 476-491.
- König, J. & Lebens, M. (2012). Classroom Management Expertise (CME) von Lehrkräften messen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 5 (1), 3-28.
- Kraler, C. & Menges, R. (2007). Fallvignetten in der Lehrerbildungsforschung. In C. Kraler & M. Schratz (Hrsg.), *Ausbildungsqualität und Kompetenz im Lehrerberuf* (S. 56-77). Wien: LIT.
- Lüders, M. (2001). Probleme von Lehrerinnen und Lehrern mit der Beurteilung von Schülerleistungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4 (2), 457-474.
- Maag Merki, K. & Werner, S. (2011). Erfassung und Bewertung professioneller Kompetenz von Lehrpersonen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 573-591). Münster: Waxmann.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 70-182). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Oser, F. K., Heinzer, S. & Salzmann, P. (2010). Die Messung der Qualität von professionellen Kompetenzprofilen mit Hilfe der Einschätzung von Videovignetten. *Unterrichtswissenschaft*, 38 (1), 5-28.
- Paseka, A. (2011). Transformation – Brüche – Entgrenzungen. In M. Schratz, A. Paseka & I. Schrittmesser (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 123-162). Wien: facultas.wuv.
- Paseka, A. (2013). Selbstthematizierungen von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (1), 121-150.
- Paseka, A. & Hinzke, J.-H. (2014). Der Umgang mit Dilemmasituationen. *ZISU*, 3 (1), 14-28.

- Paseka, A., Hinzke, J.-H. & Brodhäcker, S. (2013). Qualitative Ergänzungen zur Evaluation des Kernpraktikums und Entwicklung eines Befragungsinstruments zur Erfassung von Professionalität. Projektbericht. Universität Hamburg.
- Paseka, A., Schratz, M. & Schrittmesser, I. (2011). Professionstheoretische Grundlagen und thematische Annäherung. In M. Schratz, A. Paseka & I. Schrittmesser (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 8-45). Wien: facultas.wuv.
- Rabe-Kleberg, U. (1996). Professionalität und Geschlechtsverhältnis. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 276-302). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Rosenberger, K. (2013). Differenzfähigkeit bei Lehramtsstudierenden. Wiesbaden: Springer VS.
- Schrader, J., Hohmann, R. & Hartz, S. (Hrsg.). (2010). *Mediengestützte Fallarbeit*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schratz, M., Schwarz, J. F. & Westfall-Greiter, T. (2012). *Lernen als bildende Erfahrung*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Schrittmesser, I. (2011). Professionelle Kompetenzen. Systematische und empirische Annäherungen. In M. Schratz, A. Paseka & I. Schrittmesser (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 95-122). Wien: facultas.wuv.
- Seifried, J. & Ziegler, B. (2009). Domänenbezogene Professionalität. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität* (S. 83-92). Weinheim: Beltz.
- Stiehler, S., Fritsche, C. & Reutlinger, C. (2012). Der Einsatz von Fall-Vignetten. St. Gallen, Schweiz: Hochschule für Angewandte Wissenschaften. Verfügbar unter: <http://www.sozialraum.de/der-einsatz-von-fall-vignetten.php> [29.5.2014].
- Terhart, E. (2007). Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung* (S. 37-62). Münster: Waxmann.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 57, 202-224.
- Tillmann, K.-J. (2011). Konzepte der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 233-240). Münster: Waxmann.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17-31). Weinheim: Beltz.
- Wernet, A. (2000). Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Opladen: Leske + Budrich.

Case vignettes, dilemma interviews and documentary method: Chances and limits to assess teacher professionalism

Case vignettes are used in various forms in teacher research. In this article an exploratory study is presented in which text vignettes were developed to assess aspects of teacher professionalism. The case vignettes describe problem situations of teachers' work in school. Different antinomies are embedded in these situations which are typical for teaching. In so-called dilemma interviews teacher students as well as teachers were asked to tell and explain their problem-solving strategies. The answers were analyzed by using the documentary method. Results show that case vignettes and dilemma interviews combined with the documentary method contain great chances for the analyses of teacher professionalism as well as for teacher education.

Key words: case vignettes – dilemma interviews – documentary method – teacher professionalism

Autoren

Prof. Dr. Angelika Paseka, Jan-Hendrik Hinzke, Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft.

Korrespondenz an: angelika.paseka@uni-hamburg.de