

Lange, Sarah Désirée; Plohmer, Anna

Vignettengestützte Interviews als Werkzeug zur Erfassung von berufsbezogenen Lehrkräfteüberzeugungen

Zachow, Iryna [Hrsg.]; Heins, Jochen [Hrsg.]; Böse, Sarah [Hrsg.]; Hauenschild, Katrin [Hrsg.]; Schütte, Ulrike [Hrsg.]: Konzepte der Professionalisierungsforschung im Dialog. Theoretische und empirische Perspektiven für die Lehrkräftebildung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 255-271



Quellenangabe/ Reference:

Lange, Sarah Désirée; Plohmer, Anna: Vignettengestützte Interviews als Werkzeug zur Erfassung von berufsbezogenen Lehrkräfteüberzeugungen - In: Zachow, Iryna [Hrsg.]; Heins, Jochen [Hrsg.]; Böse, Sarah [Hrsg.]; Hauenschild, Katrin [Hrsg.]; Schütte, Ulrike [Hrsg.]: Konzepte der Professionalisierungsforschung im Dialog. Theoretische und empirische Perspektiven für die Lehrkräftebildung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 255-271 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-336650 - DOI: 10.25656/01:33665; 10.35468/6181-19

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-336650>

<https://doi.org/10.25656/01:33665>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

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



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Sarah Désirée Lange und Anna Plohmer

Vignettengestützte Interviews als Werkzeug zur Erfassung von berufsbezogenen Lehrkräfteüberzeugungen

Abstract

Ausgangspunkt sind die method(olog)ischen Herausforderungen in der empirischen Erfassung des Konstrukts der Überzeugungen. Es wird eine Strukturierung der Lehrkräfteüberzeugungen durch charakteristische Merkmale und eine Systematisierung anhand der Bezugspunkte von Lehrkräfteüberzeugungen vorgeschlagen. Aufbauend schlagen die Autorinnen eine verdichtete Begriffsklärung für Lehrkräfteüberzeugungen vor. Anschließend werden vignettengestützte Interviews, die in der DFG-geförderten BLUME II-Vignettenstudie entwickelt wurden, als *Werkzeug* vorgestellt, um die berufsbezogenen Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum Umgang mit Mehrsprachigkeit in ihrer Vielschichtigkeit empirisch differenziert zu erfassen. Am Beispiel der Unterrichtsvignetten der BLUME-Studie werden zentrale Qualitätsmerkmale für die Entwicklung von Unterrichtsvignetten postuliert.

Schlagwörter: Überzeugungen, Unterrichtsvignetten, Interviews, Lehrkräfte, Mehrsprachigkeit

1 Zur Bedeutung der Überzeugungen von Grundschullehrkräften

Das Forschungsinteresse am theoretischen Konstrukt der Überzeugungen (*teacher beliefs*) ist in den letzten fünf Jahren im internationalen Diskurs deutlich gestiegen (Lange & Polat 2024). Gerade aus kompetenztheoretischer Sicht wird den Überzeugungen eine hohe Bedeutung für das Denken *und* Handeln zugeschrieben (Buehl & Beck 2015; Fives & Buehl 2012; Skott 2015; Reusser u. a. 2011). Buehl und Beck (2015) beschreiben das Verhältnis zwischen Überzeugungen und Handlungen als eine komplexe, reziproke Beziehung, in der sich beide Konstrukte gegenseitig beeinflussen. Fives und Buehl (2012) unterscheiden zwischen Filterfunktion, Rahmenfunktion und Steuerfunktion: Überzeugungen wirken als *Filter* für die Wahrnehmung, die bestimmen wie Ereignisse und Erfahrungen wahrgenommen und interpretiert werden. Überzeugungen beeinflussen demnach

die Wahrnehmung und Interpretation des Alltags (Skott 2015) und geben dem „berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung“ (Reusser u. a. 2011, 478). Sie bilden dadurch den *Rahmen* für die Einordnung und Bewertung von konkreten Unterrichtssituationen und können Einfluss nehmen auf die *Steuerung* des Verhaltens einer Lehrkraft im Unterricht.

Dieser hohen Relevanz der Überzeugungen für das unterrichtliche Handeln gegenüber steht die theoretische Begriffsdiffusität und die damit einhergehende und daraus resultierenden methodischen Unklarheiten für deren empirische Operationalisierung. Diesem Desiderat wird mit der DFG-geförderten BLUME-Studie¹ in fünf Teilstudien² nachgegangen.

2 Method(olog)ische Herausforderungen in der Erfassung von Überzeugungen von Grundschullehrkräften

Eine Herausforderung bei der Erfassung von Überzeugungen stellt die Abgrenzung dar zwischen tieferliegenden, allgemeinen Überzeugungen von den situationsbezogenen Wahrnehmungs-, Analyse- und Entscheidungsfähigkeiten, wie sie im von Blömeke u. a. (2015, 7) entwickelten Kompetenzmodell („PID-Modell“ – P(perception)-I(interpretation)-D(decision-making)) modelliert werden. Aufbauend auf die Unterscheidung zwischen verhaltensfernen allgemeinen Überzeugungen und verhaltensnahen situationsbezogenen Kognitionen (vgl. Alisch 1981; Leuchter u. a. 2006), lassen sich die PID-Fähigkeiten theoretisch näher an der Handlungs- und Situationsebene ansiedeln als Überzeugungen, die verhaltensferner sind.

Der Versuch, Zugang zum Denken einer Person zu erhalten – egal mit welchen Erhebungsinstrumenten – stellt ein *methodologisches Problem* dar. Die Herausforderung besteht darin, dass es sich bei den Überzeugungen um ein theoretisches Konstrukt handelt, auf das es für Außenstehende keinen direkten Zugriff gibt.

Im Unterschied zu objektivierbaren (naturwissenschaftlichen) Wahrheiten, handelt es sich bei Überzeugungen um subjektiv geprägte Wahrheiten, die auch den Personen selbst häufig nur durch Reflexionsprozesse zugänglich werden. Daraus leitet sich die Schwierigkeit für eine empirische Erhebungssituation ab, einerseits ein Setting zu gestalten, in dem der gewünschte inhaltliche Bezugspunkt der zu ermittelnden Überzeugungen fokussiert wird und andererseits Narrationen ermöglicht werden, innerhalb derer die befragten Lehrkräfte möglichst ehrlich und

1 https://www.tu-chemnitz.de/zb/professuren/schulpaedagogik_der_primarstufe/blume.php (Stand: 01.05.2025).

2 BLUME I-Fragebogenstudie, BLUME II-Vignettenstudie, BLUME III-Reviews, BLUME IV-Migration, BLUME V-Strukturen.

offen ihre Überzeugungen äußern – auch bei normativ aufgeladenen Themen wie Mehrsprachigkeit.

Im Unterschied zu anderen Kompetenzfacetten werden Überzeugungen aufgrund ihrer Subjektivität methodisch vor allem im Selbstbericht (z. B. Fragebogen) erhoben. Der alleinige Einsatz von standardisierten Instrumenten zur Erfassung von Überzeugungen (z. B. in den Studien M21; Coactiv) kann dazu führen, dass Teilnehmenden Überzeugungen zugeschrieben und die komplexe Vielschichtigkeit der Überzeugungen einer Person nicht erfasst werden (Skott 2015, 20). Um gerade auch mögliche Widersprüchlichkeiten und Hierarchisierungen innerhalb der Überzeugungssysteme der Lehrkräfte sichtbar zu machen, eignen sich qualitative Erhebungsformate (z. B. Taibi 2013). Gerade vignettenbasierte Erhebungsmethoden bieten die Chance, durch das unterrichtsbezogene Explizieren von möglichen Handlungsbegründungen auch die impliziten Überzeugungen (siehe Kapitel 3) sichtbar zu machen.

Im Rahmen der hier vorgestellten DFG-geförderten BLUME II-Vignettenstudie werden vignettenbasierte Interviews als mögliches *Werkzeug* für die empirische Operationalisierung von Überzeugungen und damit als mögliche *Lösung* für diese method(olog)ischen Herausforderungen vorgestellt.

3 Strukturierung und Systematisierung der Überzeugungen von Lehrkräften

Überzeugungen werden häufig als Containerbegriff für die Gedankenwelt von Individuen verwendet und oft mit Einstellungen, subjektiven Theorien oder Werten gleichgesetzt (Hachfeld & Syring 2020). Reusser und Pauli (2014, 643) führen die verschiedenen Begrifflichkeiten auf unterschiedliche Forschungsperspektiven zurück, so ist in der Psychologie der Begriff der Einstellungen geläufiger als der Überzeugungsbegriff. Im deutschsprachigen Raum ist dabei das Forschungsprogramm der subjektiven Theorien erwähnenswert (Scheele & Groeben 1998). Im Unterschied zu subjektiven Theorien wird Überzeugungen häufig eine objektivere Überprüfbarkeit zugeschrieben (Taibi 2013, 22). Zwar trat Pajares (1992) mit dem Ziel an, das diffuse und schwierig empirisch zu erfassende Konzept der Überzeugungen zu klären („Cleaning up the messy concept“) – jedoch steht diese Begriffsklärung noch aus (Fives & Buehl 2012; Weiß 2019). In den letzten circa zehn Jahren sind vermehrt Bestrebungen zu verzeichnen, um die konzeptionelle Klärung durch Systematisierungsversuche voranzubringen. Diese werden im Folgenden überblicksartig synthetisiert und gegliedert hinsichtlich der (1) Strukturierung der Lehrkräfteüberzeugungen durch charakteristische Merkmale (Überzeugungssysteme, Stabilität und Veränderbarkeit, Individualität, Verwobenheit, Zugänglichkeit, Bezugspunkt) und der (2) Systematisierung der Lehrkräfteüberzeugungen durch deren Bezugspunkte in Schule und Unterricht.

3.1 Strukturierung der Lehrkräfteüberzeugungen durch charakteristische Merkmale von Überzeugungen

Die meisten Autor*innen beschreiben ihr Verständnis von Überzeugungen anhand von Merkmalsbündeln. Betrachtet man bisherige Versuche das Konstrukt der Überzeugungen anhand von Merkmalen zu beschreiben (z. B. Fives & Buehl 2012; Skott 2015; Reusser & Pauli 2014; Weiß 2019; Wilde & Kunter 2016), diese lassen sich zu den folgenden charakteristischen Merkmalen von Überzeugungen verdichten:

Überzeugungssysteme: Es herrscht Einigkeit dazu, dass Überzeugungen überwiegend gebündelt in einem jeweiligen Überzeugungssystem auftreten (vgl. Philipp 2007) und damit die Gesamtheit der persönlichen Auffassungen repräsentiert wird (Preiser 1994). Überzeugungen sind dabei in der Regel gruppiert zu einem Thema in dynamischen Überzeugungssystemen verortet, innerhalb derer sie auch umstrukturiert und verändert werden können (Philipp 2007; Thompson 1992). Daher erscheint die Vorstellung eines Überzeugungssystems sinnvoll, welches unterschiedliche Überzeugungen umfassen kann, die sich auch gegenseitig widersprechen, sich gegenseitig verstärken oder sich zueinander hierarchisch verhalten können (Läge & McCombie 2015).

Stabilität und Veränderbarkeit: Als zentrales Merkmal wird die *Stabilität von Überzeugungen* angeführt; dabei wird unterschieden zwischen länger bestehenden, in Überzeugungssystemen tief verankerten, stabilen, kaum veränderbaren Überzeugungen und neu erworbenen, isolierteren, dynamischen und leichter veränderbaren Überzeugungen (Fives & Buehl 2012; Furinghetti & Pehkonen 2002; Rokeach 1968). Tief verankerte Überzeugungen werden als zeit- und kontextinvariant angesehen (Gates 2006). Überzeugungen, die im eigenen Überzeugungssystem zentral und vernetzt sind, lassen sich demnach nur gegen Widerstände, Druck und Krisen verändern (Reusser & Pauli 2014). Dem vertieften, zielgerichteten Einbezug von Wissen wird eine bedeutende Rolle bei der möglichen Veränderung von Überzeugungen zugeschrieben (Fischer 2018, 36). Weiß (2019) betont die hohe Stabilität von einmal erworbenen berufsbezogenen Überzeugungen, die Verhaltenssicherheit geben und nicht leicht zu erschüttern sind.

Individualität: Als weiteres Merkmal wird die *Individualität von Überzeugungen* betont. Skott (2015) beschreibt Überzeugungen als individuelle mentale Konstrukte, die für die jeweilige Person subjektiv wahr sind. Auch Reusser u. a. (2011) betonen, dass Überzeugungen von den Lehrkräften für wahr oder wertvoll gehalten werden. Bedeutend ist, dass das Individuum an den subjektiven Wahrheitsgehalt der eigenen Überzeugungen glaubt (Voss 2010). Für die Frage der Individualität ist auch das Verhältnis von Wissen und Überzeugungen relevant. Grundsätzlich lässt sich Wissen als objektiv und in einer Gruppe geteilt beschreiben, während Überzeugungen als subjektiv und individuell verstanden werden. Überzeugungen

sind im Gegensatz zu objektivem Wissen individuell, affektiv aufgeladen und haben eine episodische Struktur (Calderhead 1996; Turner u. a. 2009). Einige Autor*innen bezeichnen Überzeugungen auch als subjektives Wissen (z. B. Fives & Buehl 2012; Furinghetti & Pehkorn 2002). Der Zusammenhang zwischen Überzeugungen und Wissen wird allerdings in der Literatur dahingehend konträr diskutiert (Weiß 2019), ob Überzeugungen als eine Art von Wissen (z. B. Furinghetti & Pehkorn 2002), Wissen als eine spezifische Form von Überzeugungen (z. B. Philipp 2007) oder Überzeugungen und Wissen als getrennte, für sich stehende Teilbereiche verstanden werden sollten (z. B. Baumert & Kunter 2006).

Verwobenheit: Als weiteres Charakteristikum der Überzeugungen wird die *Verwobenheit der Überzeugungen mit kognitiven und affektiven Anteilen* benannt. Ausgehend von der Annahme, dass Überzeugungen subjektives Wissen darstellen, ist die Ableitung naheliegend, dass Überzeugungen kognitive Anteile umfassen (z. B. Gill & Hardin 2015; Skott 2015). Gartziarena und Villabona (2022) beschreiben Überzeugungen von Lehrkräften als Kognition. Reusser und Pauli (2014) halten fest, dass Überzeugungen emotional aufgeladene Anteile und gleichzeitig eine Bewertungskomponente beinhalten. Es ist demnach anzunehmen, dass Überzeugungen ebenso mit affektiven Komponenten untrennbar verbunden sind (Gill & Hardin 2015). Dem Drei-Komponenten-Modell nach Rosenberg und Hovland (1969) folgend sind als Komponenten zu unterscheiden Affekt, Kognition und Verhalten.

Zugänglichkeit: Als weiteres Merkmal wird angenommen, dass es Unterschiede darin gibt, wie direkt verfügbar die eigenen Überzeugungen sind und wie sehr den Lehrkräften die eigenen Überzeugungen bewusst sind. Als ein Kennzeichen von Überzeugungen werden implizite und explizite Überzeugungen beschrieben (z. B. Fives & Buehl 2012), die Anzeichen für die eigene Zugänglichkeit darstellen können. Einige Überzeugungen können demnach explizit benannt und kommuniziert werden, während andere Überzeugungen in (Handlungs-) Routinen implizit wirken und schwieriger für das Bewusstsein zugänglich sind. Dies begründen Reusser und Pauli (2014) mit automatisierten, alltäglichen Wahrnehmungs- und Handlungsmustern der Lehrkräfte. In den vignettenbasierten Interviews der BLUME II-Vignettenstudie zeigen sich unterschiedliche Grade der Zugänglichkeit abhängig davon, wie direkt verfügbar und bewusst den Lehrkräften beispielsweise die eigenen Überzeugungen mit Blick auf mögliche didaktische Funktionen im Umgang mit Mehrsprachigkeit sind (Lange & Pohlmann-Rother 2025). Dabei kann auch von Bedeutung sein, wie reflektiert die Lehrkraft mit Blick auf die eigenen Überzeugungen ist. Diesem Gedanken wird in weiteren Auswertungen nachgegangen. Die Autorinnen postulieren, dass die Zugänglichkeit ein bislang noch wenig erforschtes, aber durchaus zentrales Merkmal für Überzeugungen sein kann.

Bezugspunkt: Als ein weiteres Merkmal von Überzeugungen wird angeführt, dass Überzeugungen immer auf einen bestimmten Gegenstand oder ein Thema gerichtet sind und damit einen Bezugspunkt benötigen (Pajares 1992; Rokeach 1968). Überzeugungen werden demnach auch als kontextgebundene, inhaltsbezogene Konstrukte beschrieben (Pajares 1992). Lehrkräfteüberzeugungen können zum Beispiel berufsbezogen, schüler*innenbezogen oder auch fachbezogen sein (vgl. Weiß 2019) und lassen sich systematisieren durch deren Bezugspunkte in Schule und Unterricht (siehe 3.2).

3.2 Systematisierung der Lehrkräfteüberzeugungen durch deren Bezugspunkte in Schule und Unterricht

Neben der Beschreibung von Überzeugungen anhand von Merkmalen bieten die Autorinnen einen Systematisierungsversuch an, der sich auf Schule und Unterricht als Gegenstand der Lehrkräfteüberzeugungen bezieht. Nach intensiver Zusammenschau vorliegender Versuche, wird folgend vorgeschlagen das *messy construct* der Überzeugungen von Lehrkräften mithilfe der folgenden vier schul- und unterrichtsbezogenen Bezugspunkte auszdifferenzieren (siehe Tabelle 1): (1) Überzeugungen zum schulischen Kontext, (2) Überzeugungen zum Lehr-Lernkontext, (3) Überzeugungen der Lehrkräfte zum eigenen Selbst und (4) Überzeugungen zu den Lernenden.

(1) *Überzeugungen zum schulischen Kontext* umfassen Überzeugungen zur Schule allgemein, dem Bildungssystem mit aktuellen bildungspolitischen Themen und Reformen, wozu auch die Lehrkräfteausbildung zählt. Ein weiterer Bereich stellt die gesellschaftliche Perspektive dar, mit der kulturelle Normen und Werte der Gesellschaft beschrieben werden, die sich auf Schule und Bildung beziehen.

(2) *Überzeugungen zum Lehr-Lern-Kontext* umfassen Überzeugungen zu Lerninhalten und Lernprozessen, Unterricht im Allgemeinen und auch zu spezifischen Unterrichtsfächern. In dieser Systematisierung wird oft auch von epistemologischen Überzeugungen gesprochen.

(3) Zu den *Überzeugungen der Lehrkraft zum eigenen Selbst* werden Überzeugungen zur Identität und zur Rolle als Lehrkraft und den Fähigkeiten als Lehrkraft zugeordnet. Auch relevant sind dabei die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften.

(4) *Überzeugungen zu den Lernenden* umfassen Überzeugungen zu einzelnen Schüler*innen oder Schüler*innengruppen oder auch bezogen auf spezifische Merkmale von Schüler*innen. Auffallend ist die Leerstelle, dass die Lernenden als alleinigen Bezugspunkt der Lehrkräfteüberzeugungen nur in zwei der bisherigen Systematisierungen aufgeführt wurden (siehe Tabelle 1).

Tab. 1: Systematisierungsvorschlag der Lehrkräfteüberzeugungen durch deren Bezugspunkte in Schule und Unterricht

	Überzeugungen zum Schulkontext			Überzeugungen zum Lehr-Lern-Kontext	Überzeugungen zum Lehrkräfte-Selbst	Überzeugungen zu den Lernenden		
Reusser u. a. (2011)	Kontextbezogene Überzeugungen zu Schule und Gesellschaft			Epistemologische Überzeugungen zu Lerninhalten und Lernprozessen	Personenbezogene Überzeugungen zu Lehrkräften und Lernenden	/		
Weiß (2019)	Kontextbezogene Überzeugungen: Schul-/Bildungssystem und gesellschaftlicher Rahmen			Überzeugungen zu Unterricht, Unterrichtsfächern und Lernen; Überzeugungen zu Schüler*innen bzw. Schüler*innenmerkmalen	Überzeugungen zum Selbst von Lehrkräften im Kontext von Unterricht	/		
Kunter & Pohlmann (2015)	Überzeugungen zu Bildungspolitischen Themen, Standards, Reformen	Überzeugungen zu kulturellen Normen und Werten, die Bildung und Schule betreffen, zu Kindheit und Jugend		Überzeugungen über Lehren und Lernen, das Fach, einzelne Schüler*innen	Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Lehrkräfte, Vorstellungen zur eigenen Identität, Überzeugungen über eigenen Fähigkeiten	/		
Fives & Buehl (2012)	Context or environment			Content or knowledge	Specific teaching practices	Teaching approach	self	students
Fischer (2018)	Ü. zur Schule im Allgemeinen	Ü. aus gesellschaftlicher Perspektive	Ü. zur Lehramtsausbildung	Epistemologische Ü.	Ü. zum Unterrichten	Ü. zur Lehrkräfterolle (dem „Selbst“)		Ü. über die Lernenden

3.3 Begriffsbestimmung Überzeugungen von Lehrkräften

Die hier vorgeschlagenen Strukturierungen und Systematisierungen sind Vorschläge, um das Begriffsverständnis im deutschsprachigen Professionalitätsdiskurs zu den Überzeugungen von Lehrkräften zu schärfen. Die Ergebnisse eines aktuellen Scoping Reviews zum internationalen Forschungsstand zu *Teacher Beliefs on Multilingualism* legen die beschriebenen unterschiedlichen Operationalisierungen sowie eine dahinterliegende Begriffsdiffusität hinsichtlich der Überzeugungen in internationalen Studien der letzten Jahre offen (Lange & Polat 2024). Ausgehend von der hier beschriebenen Theoriearbeit wird die folgende Begriffsbestimmung von den Autorinnen vorgeschlagen:

„Überzeugungen von Lehrkräften lassen sich als selbstnormatives und subjektives Wissen beschreiben, das von den Lehrkräften selbst als wahr angesehen wird. Überzeugungen sind im übergreifenden Überzeugungssystem einer Person organisiert und umfassen verschiedene Überzeugungen, die sich ergänzen, überschneiden, widersprechen oder miteinander in Konflikt stehen können. Die Überzeugungen einer Person sind ihr selbst häufig schwierig zugänglich, verwoben aus kognitiven sowie emotional-affektiven Aspekten und sehr stabil, jedoch durch expliziten Einbezug von Wissen und gezielter Adressierung veränderbar. Überzeugungen sind immer auf einen Gegenstand hin gerichtet, bei Lehrkräften bezogen auf den Schulkontext, den Lehr-Lern-Kontext, die Lehrkraft Selbst und die Lernenden.“

4 Unterrichtsvignetten als Kern der BLUME II³-Vignettenstudie

Aufbauend auf die in Kapitel 3 dargelegte Theoriearbeit zur Begriffsklärung der Lehrkräfteüberzeugungen, werden folgend vignettengestützte Interviews als Forschungswerkzeug vorgestellt und begründet. Dazu werden Entwicklung und Aufbau des Datenerhebungsinstruments im Rahmen der BLUME II-Vignettenstudie beschrieben und auf die Relationierung der beschriebenen Merkmale der Überzeugungen (siehe Kapitel 3) mit den Qualitätskriterien der Entwicklung der Unterrichtsvignetten eingegangen. Unterrichtsvignetten sind „kurze Fallbeispiele oder Szenarien“ (Atria u. a. 2006), die schriftlich, mündlich oder grafisch vorliegen und in Interviewstudien als Auslöser für Erzählungen dienen können (Benz 2018). Die jeweilige Unterrichtsvignette, die den Lehrkräften in der Interviewsituation sowohl mündlich als auch ergänzend schriftlich präsentiert wurde, diente als sprachlich repräsentierte Unterrichtssituation und war so der Stimulus für die Interviews, um die Positionierungen der Lehrkräfte zum Thema authentisch mit Bezug zum unterrichtlichen Kontext auszuführen. Beispielhaft wird die Vignette zur identitätsstiftenden didaktischen Funktion vorgestellt (siehe Abbildung 1):

Vignette zur identitätsstiftenden didaktischen Funktion

Die Vignette zur identitätsstiftenden didaktischen Funktion lautet:
 „Sie lassen die Kinder heute Sprachenfiguren gestalten. Jedes Kind bekommt dazu den Umriss eines Körpers. Die Kinder sollen sich für jede Sprache, die sie sprechen oder die ihnen wichtig ist, einen bestimmten Platz an ‚ihrem Körper‘ überlegen und ‚ihre Sprachenfigur‘ gestalten. Maroua, ein aus Afghanistan geflüchtetes Mädchen, gestaltet ihr Bild und das Herz ihres Körpers mit vielen verschiedenen Farben. Ihr Banknachbar Feras, der ebenfalls in Afghanistan geboren wurde, hat das Herz einfarbig bemalt. Er schaut Maroua verärgert an und sagt etwas auf Farsi zu ihr. Sie gehen zu den Kindern, um die Situation zu klären.“

Abbildung:
 Sprachenfigur der Vignette zur
 identitätsstiftenden didaktischen
 Funktion



Um sicherzustellen, dass die Lehrkräfte wissen, was mit der in der Vignette erwähnten Sprachenfigur gemeint ist, wurde den Lehrkräften im Interview zur Unterrichtsvignette auch eine Sprachenfigur gezeigt (s. Abbildung).

Fragen zu den Überzeugungen der Lehrkraft:

- 1 Was war Ihr erster Gedanke beim Lesen dieser Situation? (intuitiv)
- 2 Wie geht es Ihnen, wenn Sie sich in diese Situation hineinversetzen? (affektiv)
- 3 Wie bewerten Sie diese Situation? (kognitiv)

Ergänzende Nachfragen zur Unterrichtssituation:

- Wie beurteilen Sie den Einsatz von Sprachenfiguren?
- Wie bewerten Sie die Situation, die zwischen den beiden Kindern entstanden ist?

Abb. 1: Vignette zur identitätsstiftenden didaktischen Funktion (vgl. Lange & Pohlmann-Rother 2024, 9f.)

3 Die BLUME-Studie („Überzeugungen für GrundschulLehrkräfte im Umgang mit Mehrsprachigkeit“) wird von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) gefördert und an der Professur Schulpädagogik der Primarstufe am Zentrum für Lehrer*innenbildung und Bildungsforschung an der Technischen Universität Chemnitz durchgeführt (Leitung Prof.ⁱⁿ Dr. habil. Sarah Désirée Lange).

Im Rahmen der BLUME II-Vignettenstudie wurden vignettengestützte Interviews mit 43 berufstätigen Grundschullehrkräften in sechs verschiedenen Bundesländern durchgeführt (vgl. Technischer Bericht: Lange & Pohlmann-Rother 2024). Das Erhebungsinstrument besteht aus drei Interviewteilen, auf die im Folgenden einzeln eingegangen wird: 1) Offener Frageimpuls, 2) Unterrichtsvignetten, 3) Concept Map mit Lautem Denken.

(1) Im ersten Interviewteil wurde eine offene Frage gestellt („Mehrsprachigkeit im Unterricht – Wie stehen Sie dazu?“), damit die befragten Lehrkräfte zu dem Thema Position beziehen konnten. Dieser offene Impuls ermöglichte den Einstieg in das Interview, ins Thema Mehrsprachigkeit und brachte un gelenkte und überwiegend narrative Passagen hervor. (2) Im zweiten Teil erfolgte die vignettengestützte Befragung, in der jeder Lehrkraft nacheinander zwei Unterrichtsvignetten dargeboten wurden und die Lehrkräfte gebeten wurden, dazu Position zu beziehen. Mit den Unterrichtsvignetten konnte der konkrete Unterrichtsbezug vertieft und weitere Möglichkeiten für narrative Passagen hinsichtlich der Bandbreite zum Thema Mehrsprachigkeit eröffnet werden. Jeder Unterrichtsvignette liegt dabei eine der didaktischen Funktionen von Mehrsprachigkeit im Unterricht zugrunde (Lange & Pohlmann-Rother 2025) (siehe Kapitel 4.2: Mehrsprachigkeitsrelevanz). (3) Im dritten Interviewteil konnten die Lehrkräfte anhand einer App eine *Concept Map* zu ausgewählten Begriffen erstellen. Zudem wurden die Lehrkräfte angehalten in dieser Phase der Gestaltung der *Concept Map* laut zu denken (Plohmer & Lange 2025/i. D.).

5 Qualitätskriterien für die Entwicklung der Unterrichtsvignetten

Die unterrichtlichen Situationen in Form der Vignetten dienten im Rahmen der BLUME II-Vignettenstudie als Werkzeug, um persönliche Beschreibungen und Erklärungen von den Lehrkräften zu initiieren, mit denen sich die Lehrkräfte zum Thema Mehrsprachigkeit im Unterricht positionieren können. Diese Positionierungsaussagen wurden als Indikatoren für die Überzeugungen der Lehrkräfte interpretiert (Lange u.a. 2025a/i. R.). Die verbalisierten Handlungsabsichten zu den in den Unterrichtsvignetten dargebotenen Unterrichtssituationen wurden analysiert, um ausgehend davon die dahinterstehenden und tieferliegenden Überzeugungen zu erfassen. Im Gegensatz zur Erfassung von situationsbezogenen Fähigkeiten (Blömeke u. a. 2015b), geht es in der vorliegenden Studie darum, durch ausführliche Begründungen zu hypothetischem Handeln in konkreten Unterrichtssituationen zu kommen, um aus diesen die Positionierungen der Lehrkräfte zum Thema Mehrsprachigkeit herausarbeiten zu können. Ziel ist es aus den verbalen Resultaten der aktivierten situationsspezifischen Fähigkeiten bei der

Vignettenbetrachtung die Überzeugungen herauszuarbeiten, die sich in den Begründungen und dem hypothetischen Handeln ausdrücken.

Formale Gestaltung: Hinsichtlich der formalen Gestaltung wurde darauf geachtet, dass alle Vignetten *strukturidentisch* sind in *Aufbau und Länge* und ein vergleichbares Komplexitätsniveau aufweisen (Schmid 2018). Die Vignetten wurden dabei möglichst kurz gehalten, um die Aufmerksamkeit aufrecht zu erhalten und nur die wesentlichen, für das Forschungsinteresse relevanten Informationen zu enthalten (Skilling & Stylianides 2020). Die Vignetten sind in wenigen, grammatikalisch einfachen Sätzen und ohne die Verwendung von Fachbegriffen formuliert (Eifler & Petzold 2014), damit kein fachliches Wissen vorausgesetzt wird. Ein einheitlicher Aufbau ermöglicht es Lehrkräften, sich schnell in die neue Situation hineinzusetzen. In den Vignetten folgt auf die unterrichtliche Situation eine Reaktion der Schüler*innen, welche wiederum in die Aufforderung an die Lehrkraft mündet; zudem wird in jeder Vignette ein zentrales Problem beschrieben.

Qualitätskriterien: Um der komplexen Aufgabe der Erfassung der Überzeugungen der befragten Lehrkräfte gerecht zu werden, wurden ausgehend von den benannten Merkmalen der Überzeugungen Qualitätskriterien für die Entwicklung der Unterrichtsvignetten erarbeitet. Diese Qualitätskriterien sind Offenheit durch Handlungsalternativen und Problemorientierung, Identifikation durch Plausibilität und Lebensnähe, intuitiv-affektiv-kognitiver Fragen-Dreischritt, Sequenzialität und Mehrsprachigkeitsrelevanz (siehe Tabelle 2). Die Qualitätskriterien, die der Entwicklung der sechs BLUME-Unterrichtsvignetten (veröffentlicht im Technischen Bericht: Lange & Pohlmann-Rother 2024) zugrundeliegen, werden nachfolgend erläutert:

Tab. 2: Relationierung der Merkmale der Überzeugungen und der Qualitätskriterien für die Entwicklung der BLUME-Unterrichtsvignetten

Merkmale von Überzeugungen	Qualitätskriterien von Unterrichtsvignetten
Überzeugungssysteme	Offenheit durch Handlungsalternativen und Problemorientierung
Individualität	Identifikation durch Plausibilität und Lebensnähe
Verwobenheit	Vertiefende Nachfragen zu Unterrichtsvignetten im intuitiv-affektiv-kognitiven Fragen-Dreischritt
Zugänglichkeit	Sequenzialität
Bezugspunkt	Mehrsprachigkeitsrelevanz

(a) *Offenheit durch Handlungsalternativen und Problemorientierung:* Vignetten sollten einen zur Diskussion anregenden Ausgang aufweisen *und* eine offene Konfliktsituation darstellen, um eine Reaktion auf die Vignette zu triggern (Schmid 2018). Gemäß Schnurr (2003, 397) erreicht das volle Potenzial der Unterrichtsvignetten erst dann seine Wirkung, (1) wenn die Untersuchungsperson dazu aufgefordert wird, ihre Urteile oder Handlungspräferenzen zu erklären und (2) wenn verschie-

dene Handlungsalternativen vorliegen. Diese Kombination ermöglicht vertiefende Einblicke in die Gedanken, Emotionen und Begründungsmuster und es erleichtert die Befragten, diese zu verbalisieren. Ein in der Vignette dargestelltes Problem (z. B. die Irritation zwischen Feras und Maroua, siehe Abbildung 1) kann Reflexionsprozesse stimulieren und eine argumentative Begründung der eigenen Meinung herausfordern, um kontrovers diskutiert zu werden (Schmid 2018, 2).

Die Unterrichtsvignetten der BLUME II-Vignettenstudie enden alle mit einer Aufforderung an die Lehrkraft (z. B. *„Sie gehen zu den Kindern, um die Situation zu klären.“*). Die Vignetten sind dabei so offen formuliert, dass unterschiedliche Reaktionen der Lehrkraft möglich sind. Es wurde darauf geachtet, dass diese aber auch auffordernd formuliert sind, um Handlungsdruck bei den Lehrkräften zu erzeugen. Zu den verschiedenen Unterrichtssituationen kann auch das Nicht-Handeln eine mögliche Handlungsalternative darstellen.

(b) Identifikation durch Plausibilität und Lebensnähe: Je plausibler ein Unterrichtsszenario konstruiert ist, desto eher können sich die Studienteilnehmenden in die beschriebene Situation oder Person hineinversetzen (Jenkins u. a. 2010). Unplausible Szenarien können dazu führen, dass Verwirrung oder sogar Ärger zu Ablehnung gegenüber der gesamten Studie führt. Damit eine dargestellte Situation plausibel ist, muss sie für die Zielgruppe passend sein und eine hohe Lebensnähe zu den Befragten aufweisen (Hughes & Huby 2002). Um realistische Unterrichtssituationen abzubilden, wurden die Unterrichtsvignetten umfangreich mit fachbezogenen Expert*innen und mit berufstätigen Grundschullehrkräften pilotiert. Durch die direkte Ansprache (vgl. *„Du-Orientierung“*: Jenkins u. a. 2010) und Aufforderung, mit der die Lehrkräfte in die Unterrichtssituationen der Vignette hineinversetzt werden, sind die Lehrkräfte aufgefordert, sich mit der Situation sowie möglichen Gefühlen auseinanderzusetzen. Ziel ist es dadurch die Lehrkräfte kognitiv, aber auch affektiv anzusprechen. Es wurde darauf geachtet, dass die Darstellung der Personen in den Vignetten (Lehrkräfte und Schüler*innen) die Heterogenität einer Grundschulklasse widerspiegelt (z. B. Maroua als Mädchenname und Feras als Jungenname).

(c) Vertiefende Nachfragen zu Unterrichtsvignetten im intuitiv-affektiv-kognitiven Fragen-Dreischritt: Um das volle Potenzial der Vignetten auszuschöpfen (vgl. Schnurr 2003), geht es auch darum, gezielte Nachfragen zu nutzen, um dem Erkenntnisinteresse der Studie nachzukommen. Die in der BLUME II-Vignettenstudie entwickelten Nachfragen basieren auf einem von den Autorinnen entwickelten *intuitiv-affektiv-kognitiven Fragen-Dreischritt* (siehe Abbildung 1). Der folgend beschriebene Fragen-Dreischritt wurde ausgehend von dem Modell von Blömeke u. a. (2015a, 7) entwickelt, mit dem Kompetenz als Prozess und Kontinuum beschrieben wird (vgl. Hoth 2016, 16). Es wird postuliert, dass der intuitiv-affektiv-kognitive Fragen-Dreischritt (*zuerst Frage zur intuitiven Reaktion, dann Frage zur affektiven Reaktion und dann Frage zur kognitiven Bewertung*) Lehr-

kräfte in der Interviewsituation dazu ermutigt, schrittweise von der Beschreibung der dargebotenen, konkreten Unterrichtssituation zu abstrahieren und zu der Beschreibung von zugrundeliegenden, tieferliegenden Aspekten zu kommen, die ihren grundlegenden Überzeugungen nach relevant sind (unabhängiger von der dargebotenen Unterrichtssituation in der Unterrichtsvignette). Durch die kognitive Bewertung kommt die Lehrkraft in größtmögliche Distanz zur Unterrichtssituation. Diese Reflexion hilft der Lehrkraft, sich ihrer Überzeugungen bewusster zu werden und sie erhält die Möglichkeit, bewusste aber gerade auch unbewusste Überzeugungen zu verbalisieren. Durch die Bewusstmachung der eigenen Überzeugungen, wird es möglich, die Überzeugungen der Lehrkräfte empirisch umfangreicher zu erfassen. Die Hypothese, dass die empirische Zugänglichkeit zu den eigenen Überzeugungen durch den Dreischritt gesteigert wird, indem eine Struktur geschaffen wird, die den Übergang von situationsbezogenen Reaktionen zu einer tiefergehenden kognitiven Reflexion unterstützt, gilt es in weiteren Auswertungen empirisch zu belegen.

Es wurde versucht, die theoretisch angenommene Verwobenheit von affektiven und kognitiven Anteilen, die ein zentrales Charakteristikum von Überzeugungen darstellt (siehe 3.1), mithilfe der drei Fragen analytisch getrennt aufzugreifen. Dabei war nicht die absolute Trennung das Ziel, sondern die explizite Ansprache dieser Aspekte, denn gerade in intuitiven Äußerungen verbergen sich viele affektive Anteile sowie umgekehrt. Diese Wertungsprozesse beruhen – wenn es sich nicht um explizite Werturteile handelt – auf emotionalen Reaktionen, die häufig spontan und affektiv aufgeladen sein können.

(d) *Sequenzialität*: Nach Jenkins u. a. (2010) können Vignetten entweder als einzelne Momentaufnahmen oder aber auch als fortlaufende Szenarios konstruiert werden. In der BLUME II-Vignettenstudie erhielten die Lehrkräfte je zwei zusammenhängende Vignetten pro Interview, die einen direkten Bezug zueinander haben und den Fortgang einer hypothetischen Unterrichtseinheit widerspiegeln. So konnten individuelle Ambivalenzen in den Überzeugungen differenzierter erfasst werden. Die Lehrkräfte konnten sich demnach vertieft in diesen spezifischen thematischen Bereich (z. B. Sprachenfiguren und die Vielfalt der Sprachen der Schüler*innen) hineindenken, da es die gedankliche Verweildauer der Lehrkräfte in einer Unterrichtssituation, die in der zweiten Vignette nochmal aufgegriffen wird, verlängert.

(e) *Mehrsprachigkeitsrelevanz durch die Orientierung an didaktischen Funktionen*: Mehrsprachigkeit im Unterricht bildet den thematischen Bezugspunkt der Vignetten. Jede Vignette orientiert sich an einer didaktischen Funktion (z. B. identitätsstiftende didaktische Funktion), die im Rahmen der BLUME-Studie als theoretisch fundierte Möglichkeiten zum Einbezug von Erstsprachen in den Unterricht herausgearbeitet wurden und didaktische Zielsetzungen für den Einbezug von Mehrsprachigkeit in den Unterricht beschreiben (vgl. Lange & Pohlmann-

Rother 2025). Insgesamt wurden sechs unterschiedliche didaktische Funktionen auf Basis des aktuellen Mehrsprachigkeitsdiskurses postuliert (identitätsstiftende, soziale, spracherwerbsstützende, diskriminierungskritische, fachliche und kulturelle didaktische Funktion). Zu jeweils zwei didaktischen Funktionen wurde eine fortlaufende Unterrichtsvignette entwickelt, bestehend aus zwei Szenarien. Dies ermöglicht einen ausdifferenzierten Blick in die Breite des Themas Mehrsprachigkeit im Hinblick auf unterschiedliche mögliche Bildungsziele, um einerseits *Feinheiten* aber auch mögliche *Widersprüchlichkeiten* innerhalb des Überzeugungssystems einer Lehrkraft zu erfassen.

6 Fazit: Chancen von vignettenbasierten Interviews zur Erfassung von Lehrkräfteüberzeugungen

Ziel dieses Beitrags ist es, zur method(olog)ischen Klärung des Konstrukts der Überzeugungen beizutragen. Dazu wurde eine Strukturierung von Überzeugungen durch sechs charakteristische Merkmale von Überzeugungen dargelegt: Überzeugungen sind in Überzeugungssystemen organisiert; zeichnen sich durch Stabilität, Veränderbarkeit und Individualität aus; die Verwobenheit von kognitiven und affektiven Anteilen ist spezifisch sowie die (eingeschränkte) Zugänglichkeit und die Notwendigkeit eines Bezugspunkts. Zudem wurden die Überzeugungen von Lehrkräften mit vier auf Schule und Unterricht bezogene Bezugspunkte systematisiert: Schulkontext, Lehr-Lern-Kontext, Lehrkräfte-Selbst, Lernende. Darauf aufbauend wurde eine Begriffsdefinition für die Überzeugungen von Lehrkräften vorgeschlagen. Ausgehend von den fünf Merkmalen von Überzeugungen wurden Qualitätskriterien für die Entwicklung von Unterrichtsvignetten beschrieben (Offenheit, Plausibilität und Lebensnähe, Sequenzialität, Fragen-Dreischritt und Mehrsprachigkeitsrelevanz).

Im Rahmen der BLUME II-Vignettenstudie ist es gelungen, anhand von Positionierungen der Lehrkräfte zu den Vignetten (Positionierungsaussagen), die tiefere Überzeugungen zu erfassen und das Problem der sozialen Erwünschtheit zu minimieren (vgl. Lange u. a. 2025a/i. R.). Die Ergebnisse zeigen die hohe Ausdifferenziertheit der Ausprägungen der Überzeugungen von Grundschullehrkräften, in denen neben den Extrempolen zwischen stark befürwortenden bis hin zu stark ablehnenden Ausprägungen auch die Zwischen-Facetten sichtbar werden. Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse große Ambivalenzen im Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht sowie Reflexionsvermögen hinsichtlich der eigenen Positionierungen (vgl. Lange u. a. 2025b/i. R.). Auch die linguizismuskritische Analyse der Überzeugungen gibt viele Hinweise auf die Reichhaltigkeit der Überzeugungen der Lehrkräfte insbesondere durch die Vignettenphase (Lange u. a. 2024).

Die Lehrkräfte hatten die Möglichkeit, ausgehend von der Situation in der Vignette, ihre Überzeugungen zu verbalisieren, ohne dass die Situation (trotz der Normativität des Themas) eindeutig *richtige* oder *falsche* Verhaltensweisen vorgibt (Kandemir & Budd 2018). Ein weiterer Vorteil der Unterrichtsvignetten ist die Realitätsnähe (Eifler & Petzold 2014, 221), um die Lebenswelt der Lehrkräfte und deren *realen* Überzeugungen zu erfassen. Allerdings lässt es sich aufgrund der heterogenen Teilnehmenden nicht vermeiden, dass für manche Lehrkräfte die Situationen womöglich lebensnäher und plausibler sind als für andere.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Einsatz von Vignetten gewinnbringend für qualitative Interviews sein kann, um narrative Passagen der Lehrkräfte mit Unterrichtsbezug und die vielschichtigen Überzeugungen der Lehrkräfte zu erfassen. Gerade unterschiedliche methodische Zugänge können bei der Erfassung von Überzeugungen nützlich sein, um die Komplexität des theoretischen Konstrukts empirisch greifbar zu machen. Diesen Chancen gehen die Autorinnen im Rahmen laufender Auswertungen der verschiedenen methodischen Zugänge der verschiedenen BLUME-Teilstudien zukünftig weiter nach.

Literatur

- Alisch, L.-M. (1981): Zu einer kognitiven Theorie der Lehrerhandlung. In: M. Hofer (Hrsg.): U&S Pädagogik. Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. München: Urban & Schwarzenberg, 78-108.
- Atria, M., Strohmeier, D. & Spiel, C. (2006): Der Einsatz von Vignetten in der Programmevaluation. In: U. Flick (Hrsg.): Qualitative Evaluationsforschung. Reomnek: rororo sachbuch, 233-249.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 9, H. 4, 469-520.
- Benz, J. (2018): Vignetten. In: H. M. Boelmann (Hrsg.): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Bd. 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren. Hohengehren: Schneider, 203-219.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015a): Beyond Dichotomies: Competence viewed as a continuum. In: Zeitschrift für Psychologie, Jg. 223, H. 1, 3-13.
- Blömeke, S., König, J., Suhl, U., Hoth, J. & Döhrmann, M. (2015b): Wie situationsbezogen ist die Kompetenz von Lehrkräften? Zur Generalisierbarkeit der Ergebnisse von videobasierten Performanztests. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 16, H. 3, 310-327.
- Buehl, M. M. & Beck, J. S. (2015): The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. In: H. Fives (Hrsg.): International handbook of research on teachers' beliefs. New York: Routledge, 66-84.
- Calderhead, J. (1996): Teachers: Beliefs and knowledge. In: D. C. Berliner & R. C. Calfee (Hrsg.): Handbook of educational psychology. Macmillan Library Reference USA: Prentice Hall International, 709-725.
- Eifler, S. & Petzold, K. (2014): Der Einfluss der Ausführlichkeit von Vignetten auf die Erfassung prosozialer Einstellungen: Ergebnisse zweier Split-Ballot Experimente. In: Soziale Welt, Jg. 65, H. 2, 247-270.
- Fischer, N. (2018): Professionelle Überzeugungen von Lehrkräften – vom allgemeinen Konstrukt zum speziellen Fall von sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, Jg. 65, H. 1, 35-51.

- Fives, H. & Buehl, M. M. (2012): Spring Cleaning for the ‚Messy‘ Construct of Teachers’ Beliefs. In: S. Graham, K. R. Harris, S. Graham & T. C. Urdan (Hrsg.): APA educational psychology handbook. Washington: APA, 471-499.
- Furinghetti, E. & Pehkonen, E. (2002): Rethinking characterizations of beliefs. In: G. C. Leder, E. Pehkonen & G. Törner (Hrsg.): Beliefs: A hidden variable in mathematics education?. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 39-57.
- Gartziarena, M. & Villabona, N. (2022): Teachers’ Beliefs on Multilingualism in the Basque Country: Basque at the Core of Multilingual Education. In: *System Jg.* 105, 102749. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102749>
- Gates, P. (2006): Going beyond belief systems: Exploring a model for the social influence on mathematics teacher beliefs. In: *Educational Studies in Mathematics, Jg.* 63, H. 3, 347-369.
- Gill, M. G. & Hardin, C. (2015): A “Hot” Mess: Unpacking the Relation between Teachers’ Beliefs and Emotions. In: H. Fives & M. G. Gill (Hrsg.): *International Handbook of Research on Teachers’ Beliefs (Educational Psychology Handbook)*. New York: Routledge, 230-245.
- Hachfeld, A. & Syring, M. (2020): Themenschwerpunkt Überzeugungen von Lehrkräften im Kontext migrationsbezogener Heterogenität. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg.* 23, 655-657.
- Hoth, J. (2016): Situationsbezogene Diagnosekompetenz von Mathematiklehrkräften. Wiesbaden: Springer.
- Hughes, R. & Huby, M. (2002): The application of vignettes in social and nursing research. In: *Journal of advanced nursing, Jg.* 37, H. 4, 382-386.
- Jenkins, N., Bloor, M., Fischer, J., Berney, L. & Neale, J. (2010): Putting it in context: the use of vignettes in qualitative interviewing. In: *Qualitative Research, Jg.* 10, H. 2, 175-198.
- Kandemir, A. & Budd, R. (2018): Using Vignettes to Explore Reality and Values With Young People. In: *Forum Qualitative Sozialforschung, Jg.* 19, H. 2, 1-23.
- Kunter, M. & Pohlmann, B. (2015): Lehrer. In: E. Wild & J. Möller (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie (2. Aufl.)*. Heidelberg: Springer, 261-282.
- Lange, S. D. & Pohlmann-Rother, S. (2024): BLUME II-Vignettenstudie. Technischer Bericht zur DFG-geförderten BLUME-Studie zu den Überzeugungen von GrundschulLehrkräften zum Umgang mit Thema Mehrsprachigkeit. Chemnitz: Universitätsverlag Chemnitz.
- Lange, S. D. & Polat, S. (2024): Scoping review on primary school teachers’ beliefs on multilingualism in classroom teaching. In: *International Journal of Multilingualism*. <https://doi.org/10.51382/978-3-96100-217-7>
- Lange, S. D., Alhallak, Z. & Plohmer, A. (2024): „Sie dürfen sich nicht auf ihrer Muttersprache unterhalten und das finde ich tatsächlich auch gut“ – Sprachbezogene Diskriminierung in der Grundschule. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung, Jg.* 17, H. 2., 247-262. <https://doi.org/10.1007/s42278-024-00212-6>
- Lange, S. D. & Pohlmann-Rother, S. (2025): Didaktische Funktionen zum lernförderlichen Nutzen von Familiensprachen im Grundschulunterricht – Perspektivierung aus grundschultheoretischer Sicht. In: *Zeitschrift für Pädagogik, Jg.* 71, H. 4.
- Lange, S. D., Pohlmann-Rother, S., Plohmer, A. & Müller, T. (2025a/i. R.): The complexity and contradictory nature of beliefs in dealing with multilingualism – positionings of primary school teachers between support, ambivalence and rejection.
- Lange, S. D., Plohmer, A. & Pohlmann-Rother, S. (2025b/i. R.): Aufgeschlossen, unsicher, hierarchisierend, ambivalent oder funktional? Überzeugungstypen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht.
- Läge, D. & McCombie, G (2015): Berufsbezogene Lehrerüberzeugungen als pädagogisches Bezugssystem erfassen. In: *Zeitschrift für Pädagogik, Jg.* 61, H. 1, 118-143.
- Leuchter, M., Pauli, C., Reusser, K. & Lipowsky, F. (2006): Unterrichtsbezogene Überzeugungen und handlungsleitende Kognitionen von Lehrpersonen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg.* 9, H. 4, 562-579.

- Pajares, M. F. (1992): Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. In: *Review of Educational Research*, Jg. 62, H. 3, 307-332.
- Philipp, R. A. (2007): Mathematics teachers' beliefs and affect. In: F. K. Lester (Hrsg.): *Second handbook of research on mathematics teaching and learning*, 257-315.
- Plohmer, A. & Lange, S. D. (2025/i. D.): *Concept Map mit Lautelem Denken als Forschungsinstrument*. In: J. Gras & R. Schieferdecker (Hrsg.): *Einführung in Qualitativer Sozialforschung – Grundlagen für pädagogische Studiengänge*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Preiser, S. (1994): Überzeugungen und Einstellungen: Weltanschauliche, religiöse und politische Glaubenssysteme. In: K. A. Schneewind (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie: Pädagogische Psychologie: Psychologie der Erziehung und Sozialisation*. Göttingen: Hogrefe, 345-373.
- Reusser, K., Pauli, C. & Elmer, A. (2011): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 478-496.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 642-661.
- Rokeach, M. (1968): A theory of organization and change within value-attitude systems. In: *Journal of social issues*, Jg. 24, H. 1, 13-33.
- Rosenberg, M. J. & Hovland, C. I. (1969): Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes. In: M. J. Rosenberg, C. I. Hovland, W. J. McGuire, R. P. Abelson & J. W. Brehm (Hrsg.): *Attitude organization and change. An analysis of consistency among attitude components*. New Haven, CT: Yale University Press, 1-14.
- Scheele, B. & Groeben, N. (1998): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, Jg. 27, 12-32.
- Schmid, V. (2018): *Vignetten zur Erfassung inklusionsbezogener Argumentationen*. Heidelberg: School of Education (Hrsg.). Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Schnurr, S. (2003): Vignetten in quantitativen und qualitativen Forschungsdesigns. In: H.-U. Otto (Hrsg.): *Empirische Forschung und soziale Arbeit*. München u. a.: Luchterhand, 393-400.
- Skilling, K. & Stylianides, G. J. (2020): Using vignettes in educational research: a framework for vignette construction. In: *International Journal of Research & Method in Education*, Jg. 43, H. 5, 541-556.
- Skott, J. (2015): Towards a participatory approach to 'beliefs' in mathematics education. In: B. Pepin & B. Roesken-Winter (Hrsg.): *From beliefs to dynamic affect systems in mathematics education*. Cham: Springer, 3-23.
- Taibi, M. (2013): *Berufsbezogene Überzeugungen angehender Lehrpersonen. Eine qualitative Studie zur Rekonstruktion der Entwicklungsprozesse im Zeitraum der universitären Ausbildung*. Köln: Universität Dissertation.
- Thompson, A. G. (1992): Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In: D. A. Grouws (Hrsg.): *Handbook of research on mathematics teaching and learning: A project of the National Council of Teachers of Mathematics*. Macmillan Publishing, 127-146.
- Turner, J. C., Christensen, A. & Meyer, D. K. (2009): Teachers' Beliefs about Student Learning and Motivation. In: A. G. Dworkin & L. J. Saha (Hrsg.): *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. Boston: Springer, 361-371.
- Voss, T. (2010): *Generelles pädagogisch-psychologisches Wissen und lerntheoretische Überzeugungen von Lehrkräften als Aspekte der Lehrerkompetenz*. Berlin: Max-Planck.
- Weiß, S. (2019): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: E. Kiel, B. Herzig & U. Maier (Hrsg.): *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen*. Stuttgart: utb, 156-163.
- Wilde, A. & Kunter, M. (2016): Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: M. Rothland (Hrsg.): *Beruf Lehrer/Lehrerin*. Stuttgart: utb, 299-315.

Autor*innenangaben

Lange, Sarah Désirée, Prof. Dr. habil.

Technische Universität Chemnitz/Zentrum für Lehrer*innenbildung und Bildungsforschung
Professur Schulpädagogik der Primarstufe

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrkräfteprofessionalität und -professionalisierung,
Mehrsprachigkeit im Unterricht, Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Digitale Medien und
Informatische Bildung im Unterricht, Differenz, Migration und Ungleichheit in der Grundschule,
International und vergleichende Erziehungswissenschaft, Fluchtmigration in der Grundschule,
Unterrichtsqualität

E-Mail: sarah.lange@zlb.tu-chemnitz.de

Plohmer, Anna

Technische Universität Chemnitz/Zentrum für Lehrer*innenbildung und Bildungsforschung
Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur Schulpädagogik der Primarstufe

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit in der Grundschule, soziale Ungleichheit
in der Grundschule, Professionalisierung von Grundschullehrkräften

E-Mail: anna.plohmer@zlb.tu-chemnitz.de