

**Der professionelle Blick**  
**Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften**  
**beschreiben und entwickeln**

Der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften der  
Universität Paderborn  
zur Erlangung des akademischen Grades  
Doktor der Wirtschaftswissenschaften  
- Doctor rerum politicarum -  
vorgelegte Dissertation von  
Margot Ohlms  
geboren am 21. August 1963 in Peine

**2014**

## Inhaltsverzeichnis

<b>Teil I</b>	<b>Fragestellungen und Dimensionen diagnostischer Kompetenz von Lehrkräften – eine Einführung.....</b>	<b>1</b>
<b>1</b>	<b>Annäherung an Diagnosekompetenz und Aufbau der Arbeit .....</b>	<b>2</b>
1.1	Perspektiven diagnostischer Lehrkraftkompetenz .....	2
1.2	Darstellung des Erkenntnisinteresses .....	5
1.3	Aufbau der Arbeit .....	7
<b>2</b>	<b>Diagnostische Kompetenz im Spannungsfeld von Theorie und Praxis.....</b>	<b>10</b>
2.1	Pädagogische Leitvorstellungen und (Diagnose)Kompetenz .....	11
2.1.1	Berufliche Handlungskompetenz und diagnostische Kompetenz.....	11
2.1.2	Kompetenzen der Lehrenden im Lernfeldkonzept.....	12
2.1.3	Exkurs: Experten für das Lehren und Lernen .....	15
2.1.3.1	Forschungsparadigmen zur Lehr(er)professionalität .....	15
2.1.3.2	Der Lehrer als Experte .....	17
2.2	Wissenschaftliche Theorien und pädagogische Praxis .....	19
2.2.1	Theorie-Praxis-Lücke.....	19
2.2.2	Diagnostische Kompetenz als Diskursanlass .....	21
2.3	Diagnostische Kompetenz – Annäherung an ein Konstrukt und Positionierung der Akteure .....	23
2.3.1	Kompetenzdiagnose und diagnostische Kompetenz.....	23
2.3.2	Diagnostische Urteilskompetenz und Diagnosekompetenz im Unterrichtsprozess.....	25
2.3.3	Diagnostische Kompetenz aus Sicht der Lehrkräfte und Stand der Lehrerbildung.....	28
2.3.4	Diagnostische Kompetenz aus Sicht der Wissenschaft.....	30
2.3.5	Diagnostische Kompetenz aus Sicht der Kultusministerkonferenz .....	34
2.4	Schulprojekt und Fortbildungsangebot .....	35
2.4.1	Ziele und Design des Schulversuchs.....	36
2.4.2	Zusammenfassung der Workshopinhalte .....	37
<b>Teil II</b>	<b>Methodologische Positionsbestimmung .....</b>	<b>40</b>
<b>3</b>	<b>Zugänge und Positionen der Forschungsarbeit.....</b>	<b>41</b>
3.1	Das sozialwissenschaftliche Paradigma.....	41
3.1.1	Quantitative und qualitative Sozialforschung .....	41
3.1.2	Begründung für ein qualitativ ausgerichtetes Vorgehen .....	43
3.2	Modellversuche und Wissenschaftliche Begleitung .....	46
3.2.1	Begleitforschung im Schulversuchsfeld durch das Wirtschaftspädagogische Graduiertenkolleg .....	46
3.2.1.1	Forschungsvorstellungen der Begleitforschung.....	49
3.2.1.2	Begründung für eine responsiv orientierte Begleitforschung .....	50
3.2.2	Forschungskonzepte der responsiven Begleitforschung .....	51

3.2.3	Begründung für die Konzepte Wissenschaft-Praxis-Kommunikation und responsive Evaluation .....	55
3.3	Standards und Gütekriterien im qualitativen Paradigma .....	57
3.3.1	Das Qualitätsproblem in der qualitativen Forschung.....	57
3.3.2	Forschungsrahmen für ein qualitatives Vorgehen .....	59
3.3.2.1	Kennzeichen, Grundannahmen und Thesen.....	59
3.3.2.2	Standardisierung des Forschungsprozesses .....	60
3.3.2.3	Ebenenbetrachtung von Legitimation und Qualität .....	61
3.3.3	Gütekriterien in der qualitativen Forschung .....	62
3.3.3.1	Zum Verhältnis quantitativer und qualitativer Gütekriterien.....	62
3.3.3.2	Reformulierung der quantitativen Gütekriterien.....	65
3.3.3.3	Formulierung methodenangemessener, qualitativer Gütekriterien.....	66
3.3.4	Begründung der Gütekriterien im vorliegen Forschungsprojekt .....	70
<b>Teil III: Theoretische Rekonstruktion des Forschungsgegenstandes.....</b>		<b>75</b>
<b>4</b>	<b>Modelle beruflicher Handlungskompetenz von Lehrkräften .....</b>	<b>76</b>
4.1	Berufliche Handlungskompetenz für Lernende und Lehrende .....	76
4.2	Modellvorstellungen beruflicher Lehrerkompetenz.....	78
4.2.1	Wissenstopologie nach SHULMAN .....	79
4.2.2	Professionelles Wissen und Können nach BROMME.....	79
4.2.3	Allgemein-psychologisches Kompetenzmodell nach WEINERT .....	81
4.2.4	Professionelle Handlungskompetenz nach BAUMERT/ KUNTER.....	82
4.2.5	Kognitive Dimensionen professioneller Lehrerkompetenz nach LEHMANN-GRUBE/NICKOLAUS.....	85
4.2.6	Lehrer(aus)bildungsstandards nach OSER und TERHART .....	86
4.2.7	Kategoriales Kompetenzmodell nach SLOANE.....	88
4.2.7.1	Einordnung in die Professionalisierungs- und Qualitätsdebatte .....	88
4.2.7.2	Merkmale des kategorialen Kompetenzmodells .....	89
4.2.7.3	Kategoriales Kompetenzmodell und diagnostische Kompetenz.....	93
4.3	Diagnostische Kompetenz innerhalb der Modelle beruflicher Lehrerkompetenz .....	95
<b>5</b>	<b>Alltagsparadigmen und subjektive Theorien von Lehrkräften.....</b>	<b>99</b>
5.1	Wissenschaftliche Paradigmen und Alltagsparadigmen .....	100
5.1.1	Paradigmen in der Wissenschaft und der Berufsbildungspraxis.....	100
5.1.2	Zusammenwirken von Paradigmen in der Lehrkraft .....	102
5.2	Überblick über die Konstrukte zur Beschreibung psychischer Strukturen von Lehrenden und die Bestimmung von Alltagsparadigmen .....	103
5.2.1	Darstellung der Konstrukte und Forschungslinien.....	104
5.2.2	Diskussion der Konstrukte und Forschungsstandpunkte .....	109
5.2.3	Begründung einer inneren Struktur der Alltagsparadigmen .....	112
5.3	„Denn sie tun nicht, was sie wissen“ .....	115
<b>6</b>	<b>Topologie diagnostischer Kompetenz.....</b>	<b>120</b>
6.1	Diagnostische Urteilskompetenz.....	121
6.1.1	Produkt- und genauigkeitsorientierte Forschung .....	122

6.1.2	Komponenten der Urteilsgüte und Urteilsfehler .....	126
6.1.3	Noten, Beratung, Empfehlung und Auswahl in der Schule .....	128
6.2	Diagnostische Kompetenz im Unterrichtsprozess .....	130
6.2.1	Prozess- und förderdiagnostische Forschung .....	131
6.2.2	Fördern, Lernprozess und Instrumentarium .....	135
6.3	Synoptischer Vergleich der Studien zur Diagnosekompetenz .....	139
6.4	Diagnostische Lehrerkompetenz .....	148
<b>Teil IV: Schulversuch und methodischer Bezugsrahmen.....</b>		<b>153</b>
<b>7</b>	<b>Schulversuch als Entwicklungsfeld .....</b>	<b>154</b>
7.1	Grundverständnisse der Bildungsgangarbeit .....	155
7.1.1	Lerntheoretische Grundannahmen .....	155
7.1.2	Lernen und Kompetenz .....	156
7.1.3	Kompetenzentwicklung und Kompetenzfeststellung.....	157
7.2	Rahmenbedingungen und Prinzipien der Lehrerfortbildung .....	159
7.3	Didaktik und Organisation der Workshops.....	161
7.3.1	Grundannahmen der Workshopgestaltung .....	161
7.3.2	Kompetenzen und Inhalte der Workshops .....	165
<b>8</b>	<b>Methodischer Bezugsrahmen .....</b>	<b>170</b>
8.1	Datenerhebung durch qualitative Interviews .....	170
8.1.1	Das narrative und problemzentrierte Interview.....	172
8.1.2	Begründung für das problemzentrierte Interview .....	174
8.1.3	Konkretisierung des Erhebungsinstrumentariums .....	175
8.1.3.1	Konzept der Leitfadententwicklung .....	176
8.1.3.2	Weitere Erhebungsinstrumente .....	178
8.2	Datenaufbereitung durch Transkription .....	180
8.2.1	Gebräuchliche Transkriptionssysteme .....	181
8.2.2	Begründung der verwendeten Transkriptionsregeln .....	182
8.3	Datenauswertung durch die dokumentarische Methode .....	183
8.3.1	Auswertungsverfahren in der qualitativen Sozialwissenschaft.....	183
8.3.2	Begründung für die dokumentarische Methode nach Bohnsack .....	186
8.3.2.1	Zielkongruenz von Erkenntnisinteresse und Auswertungsverfahren.....	186
8.3.2.2	Kommunikative und konjunktive Bedeutungsdimension .....	187
8.3.2.3	Standortgebundenheit der Forschenden .....	189
8.3.2.4	Verfahren der dokumentarischen Methode.....	189
8.4	Anwendung der Gütekriterien auf die dokumentarische Methode .....	196
8.5	Anwendung der dokumentarischen Methode auf das Datenmaterial .....	199
8.5.1	Erste formulierende und reflektierende Interpretation.....	199
8.5.2	Thematische komparative Analyse .....	201
8.5.3	Beschreibung der Alltagsparadigmen diagnostischer Kompetenz.....	202
8.5.4	Entwicklung der Alltagsparadigmen diagnostischer Kompetenz .....	205
<b>Teil V: Empirische Rekonstruktion des Forschungsgegenstandes: Verdichtung der Alltagsparadigmen .....</b>		<b>209</b>
<b>9</b>	<b>Kontrastierung der Sinngehalte diagnostischer Kompetenz mit dem theoretischen Modell .....</b>	<b>210</b>

9.1	Alltagsparadigma zu den Bereichen: Kompetenzverständnis, Ergebnis- und Prozessdiagnostik sowie Instrumente der Kompetenzerfassung erläutern.....	213
9.1.1	Ausgangspfadigma aus Interview 1 .....	214
9.1.2	Entwickeltes Paradigma aus Interview 3 und der Reflexion .....	216
9.2	Alltagsparadigma zum Bereich: Kompetenzdiagnose und Förderplanung in der didaktische Jahresplanung berücksichtigen .....	218
9.2.1	Ausgangspfadigma aus Interview 1 .....	219
9.2.2	Entwickeltes Paradigma aus Interview 3 und der Reflexion .....	219
9.3	Alltagsparadigma zum Bereich: Fachwissen als Grundlage von Kompetenzdiagnose erkennen .....	221
9.4	Alltagsparadigma zum Bereich: Grundhaltungen z.B. zu/m/r, Professionswissen, subjektiven Theorien oder Lehrkraftrolle erkennen und reflektieren.....	222
9.4.1	Ausgangspfadigma aus Interview 1 .....	222
9.4.2	Entwickeltes Paradigma aus Interview 3 und der Reflexion .....	223
9.5	Alltagsparadigma zum Bereich: Die benötigte diagnostische Kompetenz mit der eigenen Diagnosekompetenz vergleichen .....	224
9.5.1	Ausgangspfadigma aus Interview 1 .....	225
9.5.2	Entwickeltes Paradigma aus Interview 3 und der Reflexion .....	226
9.6	Alltagsparadigma zum Bereich: Über Diagnoseergebnisse kommunizieren.....	228
9.6.1	Ausgangspfadigma aus Interview 1 .....	228
9.6.2	Entwickeltes Paradigma aus Interview 3 und der Reflexion .....	229
9.7	Alltagsparadigma zum Bereich: Bereitschaft zur Selbst- und Fremddiagnose von Unterricht zeigen .....	230
9.7.1	Ausgangspfadigma aus Interview 1 .....	231
9.7.2	Entwickeltes Paradigma aus Interview 3 und der Reflexion .....	232
9.8	Alltagsparadigma zum Bereich: Bereitschaft zur Reflexion über eigene (diagnostische) Theorien, Ziele, Routinen, Wahrnehmungen, Überzeugungen usw. entwickeln.....	233
9.8.1	Ausgangspfadigma aus Interview 1 .....	234
9.8.2	Entwickeltes Paradigma aus Interview 3 und der Reflexion .....	235
9.9	Alltagsparadigma zum Bereich: Im Bildungsgang Diagnoseüberlegungen abstimmen und in der didaktischen Jahresplanung berücksichtigen .....	236
9.9.1	Ausgangspfadigma aus Interview 1 .....	237
9.9.2	Entwickeltes Paradigma aus Interview 3 und der Reflexion .....	238
9.10	Alltagsparadigma zum Bereich: Im Bildungsgang die didaktische Jahresplanung im Hinblick auf Diagnoseverfahren und individualisierte Unterrichtsangebote anpassen.....	239
9.10.1	Ausgangspfadigma aus Interview 1 .....	240
9.10.2	Entwickeltes Paradigma aus Interview 3 und der Reflexion .....	240
9.11	Alltagsparadigma zum Bereich: Im Bildungsgang diagnostische Verfahren, Ergebnissen und Fördermaßnahmen dokumentieren.....	242

9.12	Alltagsparadigma zum Bereich: Konferenzen zum Bereich Diagnose und individuelle Förderung durchführen .....	243
9.12.1	Ausgangsparadigma aus Interview 1 .....	244
9.12.2	Entwickeltes Paradigma aus Interview 3 und der Reflexion .....	244
9.13	Alltagsparadigma zum Bereich: Bereitschaft stärken, Zeit in die Bildungsgangarbeit zu investieren .....	245
9.14	Alltagsparadigma zum Bereich: Bereitschaft zur Teilnahme an Reflexionszyklen im Bildungsgangteam entwickeln .....	247
9.14.1	Ausgangsparadigma aus Interview 1 .....	247
9.14.2	Entwickeltes Paradigma aus Interview 3 und der Reflexion .....	248
9.15	Zusammenfassende Beschreibung der Probandenentwicklungen .....	250
9.15.1	Gesonderte Positionen von P <sub>1</sub> und P <sub>6</sub> .....	251
9.15.2	Betrachtung der Ausgangs- und Entwicklungswerte .....	252
9.15.3	Unterstützungswünsche für Entwicklung .....	254
<b>10</b>	<b>Begründungszusammenhang – Entwicklung, Orientierungsrahmen, Typen .....</b>	<b>260</b>
10.1	Rekonstruktion der Orientierungsrahmen und Probandentypen .....	260
10.1.1	Orientierungsrahmen des Probandentyps <i>Strukturelles Vorgehen einer Lehrkraft</i> .....	263
10.1.2	Orientierungsrahmen des Probandentyps <i>Individuelle Professionalität/Sicherheit</i> .....	264
10.1.3	Orientierungsrahmen des Probandentyps <i>Positionierung im System Schule</i> .....	266
10.1.4	Orientierungsrahmen des Probandentyps <i>Umgang mit/Haltung einer Sache (gegenüber)</i> .....	267
10.1.5	Orientierungsrahmen des Probandentyps <i>Umgang mit dem Selbst/Haltung der eigenen Person gegenüber</i> .....	268
10.1.6	Orientierungsrahmen des Probandentyps <i>Umgang mit anderen Lehrkräften/dem Bildungsgangteam</i> .....	270
10.2	Probandenentwicklung und typische Probandenorientierungen .....	272
10.2.1	Proband 4: reflexiver, teamorientierter Promotor .....	273
10.2.2	Proband 5: praxisorientierter, belasteter und wenig veränderungsbereiter Individualist .....	277
10.2.3	Orientierungsrahmen und Typen im Probandenvergleich .....	281
<b>Teil VI: Theoretische und empirische Rekonstruktion - Zusammenfassung und Rückblick .....</b>		<b>288</b>
<b>11</b>	<b>Kompetenzmodell und Entwicklung der diagnostischen Alltagsparadigmen – Schlussfolgerungen für die Lehrerfortbildung und Bildungsgangarbeit .....</b>	<b>289</b>
11.1	Strukturmodell diagnostischer Lehrkraftkompetenz .....	289
11.2	Beschreibung, Entwicklung und Orientierungsrahmen der Alltagsparadigmen diagnostischer Kompetenz .....	291
11.2.1	Beschreibung der diagnostischen Alltagsparadigmen (Ausgangsparadigmen) .....	291
11.2.2	Entwicklung der diagnostischen Alltagsparadigmen .....	292

---

11.2.3	Orientierungsrahmen als Ursache von Entwicklung.....	293
11.3	Individualisierte Lehrerfortbildung und Bildungsgangarbeit .....	296
11.3.1	Individualisierung von Fortbildungsmaßnahmen .....	296
11.3.2	Schwerpunkte der Bildungsgangarbeit .....	300
11.4	Flankierende strukturelle Maßnahmen.....	303
11.5	Forschungsdiesiderate .....	306
<b>12</b>	<b>Rückblick aus methodologischer und methodischer Sicht.....</b>	<b>308</b>
12.1	Methodologische Reflexion der Studie.....	308
12.1.1	Schulversuch und responsive Evaluation.....	308
12.1.2	Begleitforschung im Schulversuch .....	309
12.1.3	Gütekriterien im Forschungsprojekt .....	310
12.2	Methodische Reflexion der Studie.....	311
12.2.1	Funktion des Kompetenzrasters .....	311
12.2.2	Quantifizierung der Ergebnisse.....	312
12.2.3	Workshops und Leitfadentinterviews .....	313
	<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>315</b>
	<b>Verzeichnis der Homepages .....</b>	<b>330</b>
	<b>Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>332</b>
	<b>Tabellenverzeichnis .....</b>	<b>336</b>
	<b>Abkürzungsverzeichnis.....</b>	<b>337</b>
	<b>Anhang .....</b>	<b>340</b>

---

## **Teil I Fragestellungen und Dimensionen diagnostischer Kompetenz von Lehrkräften – eine Einführung**

Die diagnostische Kompetenz von Lehrkräften entfaltet sich in sehr unterschiedlichen Dimensionen.

Kapitel 1 umfasst eine einführende Diskussion des Begriffes Diagnosekompetenz aus der Sicht von Lernenden und Lehrenden, der Wissenschaft und der pädagogischen Leitvorstellungen. Aufgeführt werden zudem die Struktur der Arbeit und die erkenntnisleitenden Interessen der Untersuchung. Es geht um die Entwicklung eines Modells diagnostischer Lehrkraftkompetenz, das als Maßstab für die Kompetenzentwicklungen von Lehrenden in einem Schulversuch fungiert. Gefragt wird, welche Facetten diagnostischer Kompetenz durch die Teilnahme an einer schulinternen Fortbildungsmaßnahme entwickelt werden und auf welche Lehrkraftorientierungen diese Veränderungen zurückzuführen sind. Von Interesse ist, wie die Untersuchungserkenntnisse für die Gestaltung einer individualisierten Lehrerfortbildung genutzt werden können. Eine wichtige Rolle spielen auch die Faktoren Zeit, theoretischer Diskurs sowie reflexive Auseinandersetzung im Bildungsgangteam.

Kapitel 2 beschreibt in einem ersten Teil die Veränderungen, die der Kompetenzgedanke, das Lernfeldkonzept sowie der Qualitätsgedanke in Schulen auch für das diagnostische Lehrkrafthandeln mit sich bringen. Feststellen lässt sich eine Diskrepanz zwischen dem Forschungsstand und Leitgedanken zur Diagnosekompetenz und dem diagnostischen Verständnis und Handeln der Lehrkräfte. Dieses Spannungsfeld wird ebenso wie das Verhältnis von diagnostischer Kompetenz und Kompetenzdiagnose im zweiten Teil des Kapitels aufgespannt. Darüber hinaus geht es um einen ersten Überblick über den wissenschaftlichen Diskurs zur Diagnosekompetenz, der in den Forschungsbemühungen zur Ergebnis- oder Leistungsdiagnostik einerseits und Prozess- oder Förderdiagnostik andererseits zum Ausdruck kommt. Individuelle Förderung ist hier das Schlagwort und schafft die inhaltliche Klammer zu den Aufträgen, die aus den Schulgesetzen der Länder resultieren. Im letzten Teil von Kapitel 2 werden die Ziele des Schulversuchs und die Inhalte der schulinternen Fortbildungsmaßnahme für ein erstes Verständnis des Lesers beschrieben.

---

# 1 Annäherung an Diagnosekompetenz und Aufbau der Arbeit

## 1.1 Perspektiven diagnostischer Lehrkraftkompetenz

Um Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern diagnostizieren zu können, müssen Lehrkräfte über diagnostische Kompetenz verfügen. Die diagnostische Kompetenz ist eine von vielen Kompetenzen, die einen Lehrenden ausmachen. Sie stellt wie z.B. die Kommunikations-, Fach- oder Beratungskompetenz eine Teilfacette ihrer beruflichen Handlungskompetenz<sup>1</sup> dar und wird als Voraussetzung verstanden, um adäquate pädagogische Entscheidungen hinsichtlich der Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht zu treffen sowie die Lernergebnisse sachgerecht beurteilen zu können (vgl. Artelt/Gräsel 2009, S. 157; Schrader 2009, S. 238).

Dabei ist die Diskussion über die diagnostische Kompetenz von Lehrern so alt wie das pädagogische Handeln an sich (vgl. Ingenkamp/Lissmann 2008, S. 12). Schon immer ging es darum, die Schülerpersönlichkeit einschätzen zu können, Fehlvorstellungen zu erkennen, Klassenarbeiten und Tests zu konzipieren oder Noten gerecht zu vergeben.

Die Auseinandersetzung über die diagnostische Lehrkraftkompetenz ist geprägt von den unterschiedlichen Betrachtungen und Verständnissen der Beteiligten. In einer ersten Annäherung an das Feld sollen zunächst die Perspektiven (a) der Lernenden und Lehrenden, (b) der Wissenschaft und (c) der normativen, pädagogischen Leitvorstellungen in Augenschein genommen werden.

Ad (a) Lernende und Lehrende

Schüler<sup>2</sup> äußern häufig das Gefühl falsch beurteilt zu werden. Die langjährige eigene Unterrichtstätigkeit und Gespräche im Kollegenkreis legen nahe, dass das Verhandeln um Punkte und Zensuren sowie die Notengerechtigkeit zu einem

---

<sup>1</sup> *Handlungskompetenz* wird ab Mitte der 1990er Jahre verstanden als „...die Bereitschaft und Fähigkeit des Einzelnen, sich in gesellschaftlichen, beruflichen und privaten Situationen sachgerecht, durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten.“ (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder NRW 2004, S. 31). PÄTZOLD formuliert in einer enger gefassten und auf die Ausübung beruflicher Tätigkeiten bezogenen Auslegung für *berufliche Handlungskompetenz* die „...zielgerichtete, bewusste, zwischen Alternativen unterscheidende und adäquate Mittel auswählende, verantwortbare Tätigkeit.“ (Pätzold 1996, S. 24). Siehe Abschnitt 2.1.1.

<sup>2</sup> Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im Folgenden nicht zwischen der weiblichen und männlichen Form unterschieden. Auch pragmatische Motive führen zur Wahl der kürzeren männlichen Version. Diese Form stellt die Abkürzung der weiblichen Form dar und steht für beide Geschlechter.

---

Dauerthema im täglichen Unterrichtsgeschäft gehören. Nicht selten werden auch die Qualität und Güte einer Lehrkraft mit den von ihr vergebenen *guten* Noten in Zusammenhang gebracht.

Auch Lehrkräfte verbinden in ihrem unterrichtlichen Schulalltag diagnostische Kompetenz vor allem mit der Tätigkeit der Beurteilung und Benotung (vgl. Schrader 2009, S. 237). Im Vordergrund steht das Ergebnis und damit Zeugnisse, Abschlüsse und Zugänge. Die im Unterrichtsprozess kontinuierlich stattfindende Wahrnehmung von Lernvoraussetzungen, -fortschritten oder -hindernissen wird vielfach nicht mit der Tätigkeit der Kompetenzdiagnose in Verbindung gebracht. Darüber hinaus bewerten Lehrende den Begriff der diagnostischen Kompetenz häufig aus einem kritischen, weil medizinisch geprägten Blickwinkel. Dieser Eindruck wurde im Rahmen des Schulversuches der Untersuchung gewonnen.

#### Ad (b) Wissenschaft

Innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses können im Hinblick auf Diagnosekompetenz zwei Argumentationsstränge verfolgt werden. Es handelt sich um die diagnostische Urteilskompetenz auf der einen Seite und die diagnostische Kompetenz im Unterrichtsprozess auf der anderen Seite.

Untersuchungen zur zutreffenden Beurteilung von Personen oder zur Güte von Lehrerurteilen haben Tradition und lassen sich aus heutiger Sicht im Forschungsbereich der diagnostischen Urteilskompetenz verorten. Sie wird z.B. von WEINERT und SCHRADER in Frage gestellt, wenn sie belegen, dass Lehrerurteile nicht den wissenschaftlichen Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität entsprechen (vgl. Weinert/Schrader 1986, S. 12; Schrader 2006, S. 97). SPINATH kommt in einer Studie sogar zu dem Schluss, dass der Begriff der diagnostischen Kompetenz in Bezug auf Lehrkräfte zu vermeiden sei, solange er sich auf die grundsätzliche Fähigkeit bezieht, zutreffende Beurteilungen von Personenmerkmalen durch Lehrende vorzunehmen (vgl. Spinath 2005, S. 94).

Vergleichsweise neu sind Untersuchungen, die die diagnostische Kompetenz im Unterrichtsprozess in den Fokus nehmen. Die in der gegenwärtigen pädagogischen Diskussion thematisierte Förderdiagnostik fokussiert die Erklärung von Lernhindernissen oder die Unterstützung von Lernwegen (vgl. Abs 2007, S. 66). Hier geht es um die Wahrnehmung des individuellen Lernprozesses, um Förderung und Forderung und die damit verbundenen Reflexionsvorgänge. Der Kompetenzgedanke

---

und die Expertenrolle<sup>3</sup> der Lehrkräfte (siehe Abschnitt 2.1.3.1, Expertenparadigma) haben u.a. zu einer Neubewertung dieser Facette von Diagnosekompetenz geführt, die ihren Ausdruck in den verstärkten Forschungsbemühungen findet.

Dem uneinheitlichen Bild für die inhaltliche Ausgestaltung diagnostischer Lehrkraftkompetenz entspricht auch ihre unterschiedliche Verortung in den Modellen beruflicher Handlungskompetenz von Lehrenden. Für BROMME und WEINERT steht diese Kompetenz gleichberechtigt neben dem Professionswissen oder den Sach- und didaktischen Kompetenzen (vgl. Bromme 1997, S. 194 ff.; Weinert 2000, S. 14 ff.), während sie in anderen Modellen beruflicher Handlungskompetenz eher eine Teilfacette in übergeordneten Kompetenzbereichen darstellt (siehe Abschnitt 4.2). Offensichtlich wird, dass sich sowohl die innere als auch die äußere Gestalt der Diagnosekompetenz von Lehrenden als vielschichtig darstellen und in der Bildungsforschung neu zu diskutieren und zu bewerten sind.

#### Ad (c) Normative pädagogische Leitvorstellungen

Auf einer normativen Ebene stehen die Leitlinien des pädagogischen Handelns im Vordergrund. Hier geht es um die veränderten Anforderungen an das Tätigkeitsfeld von Lehrkräften, die die Hinwendung zur beruflichen Handlungskompetenz, zum Lernfeldkonzept<sup>4</sup> oder zur individuellen Förderung<sup>5</sup> mit sich bringen. Hinzu kommen der zunehmende Qualitäts- und Standardisierungsgedanke für Schulen. So weisen z.B. die Standards für die Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz (KMK) den Kompetenzbereich *Beurteilen* als einen von vier Schlüsselkompetenzen für das erfolgreiche Lehrerhandeln aus (vgl. Kultusministerkonferenz 2004, S. 11; Tramm et al. 2012, S. 1). Die KMK differenziert – und hier zeigt sich eine Parallele zu den Forschungsüberlegungen in (b) – nach einer auf die Lernvoraussetzungen und den Lernprozess konzentrierten Förderdiagnostik und einer auf eine transparente

---

<sup>3</sup> Die KMK geht 1999 in ihrem Abschlussbericht über die „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ dazu über, die Aufgaben und Kompetenzen von Lehrkräften zu standardisieren und Lehrende als Experten für das Lehren und Lernen zu bezeichnen. Diese Betrachtung resultiert auch aus der Hinwendung der Bildungsforschung auf die kognitiven Strukturen der Lehrerpersönlichkeit (siehe Abschnitt 2.1.3.1, Expertenparadigma) (vgl. Terhart 2000).

<sup>4</sup> Dieser Begriff wird in den Abschnitten 2.1.2 und 7.1 erläutert.

<sup>5</sup> Seit 2006 hält das Schulgesetz NRW in § 1 das „Recht auf Bildung, Erziehung und individuelle Förderung“ (Schulgesetz NRW 2006) fest. Dort heißt es in den Absätzen (1) und (2):

„(1) Jeder junge Mensch hat ohne Rücksicht auf seine wirtschaftliche Lage und Herkunft und sein Geschlecht ein Recht auf schulische Bildung, Erziehung und individuelle Förderung. Dieses Recht wird nach Maßgabe dieses Gesetzes gewährleistet.

(2) Die Fähigkeiten und Neigungen des jungen Menschen sowie der Wille der Eltern bestimmen seinen Bildungsweg. Der Zugang zur schulischen Bildung steht jeder Schülerin und jedem Schüler nach Lernbereitschaft und Leistungsfähigkeit offen.“ (Schulgesetz NRW 2006)

---

Leistungserfassung bezogene Beurteilungsdiagnostik. Nicht zuletzt die Ergebnisse der Bildungssystemvergleiche seit den 1990er Jahren unterstützen den Vorstoß, das kompetenzdiagnostische Handeln und die dafür benötigten Kompetenzen bei Lehrerinnen und Lehrern neu zu diskutieren und normativ festzulegen.

Im Rahmen dieser unterschiedlichen Betrachtungen soll die Arbeit einen Beitrag zu einer genaueren Vorstellung vom theoretischen Konstrukt der diagnostischen Lehrkraftkompetenz leisten. Es entsteht ein Modell von Diagnosekompetenz, das in Beziehung zum diagnostischen Wissen und Handeln der Lehrkräfte gesetzt wird. Die durch Teilnahme an einer Fortbildungsmaßnahme entwickelte diagnostische Kompetenz wird dann in einen Zusammenhang zu den individuellen Persönlichkeitsmerkmalen der Lehrenden gestellt. Hinweise für eine individualisierte Lehrerfortbildung und die diagnostische Bildungsgangarbeit in Schulen sind auf der Ebene der Schlussfolgerungen zu erwarten. Eine genauere Beschreibung der erkenntnisleitenden Fragestellungen der Untersuchung erfolgt im folgenden Abschnitt.

## 1.2 Darstellung des Erkenntnisinteresses

Die vorliegende Arbeit untersucht mehrere Erkenntnisinteressen auf unterschiedlichen Ebenen. Zu unterscheiden ist zwischen einem (a) konzeptionellen, (b) empirischen und einem (c) entwicklungsbasierten Erkenntnisinteresse.

### Ad (a) Konzeptionelles Erkenntnisinteresse

Das konzeptionelle Erkenntnisinteresse geht den Fragen nach, welcher Forschungsstand zur diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften besteht und wie ein diesbezügliches Modell zu gestalten ist. Zu diesem Zweck wird zunächst der wissenschaftliche Diskurs zum Thema diagnostische Lehrkraftkompetenz rekonstruiert (siehe Teil I als Einführung und Teil III). Die Befunde und Ergebnisse aus den Forschungsbemühungen der letzten Jahre werden in ein Strukturmodell von Diagnosekompetenz eingearbeitet. Es entsteht ein Modell diagnostischer Lehrkraftkompetenz (siehe Teil III, Kapitel 6), das beide Aspekte diagnostischer Kompetenz berücksichtigt (Beurteilungs- und Förderdiagnostik) und einen Schwerpunkt in den Bereich der Förderdiagnostik legt. Vordringlich ist in diesem Zusammenhang die Beschreibung der inneren Gesamtgestalt diagnostischer Kompetenz, weniger das Verhältnis zu weiteren Facetten beruflicher Lehrkraftkompetenz. Das Diagnosemodell fungiert als Vergleichsmaßstab für das im Schulversuch erhobene diagnostische Handeln der Lehrkräfte [siehe ad (b)].

---

#### Ad (b) Empirisches Erkenntnisinteresse

Das empirische Erkenntnisinteresse lässt sich in unterschiedliche Fragestellungen ausdifferenzieren. Auf einer ersten Stufe werden die diagnostischen Alltagsparadigmen diagnostischer Kompetenz von Lehrkräften ermittelt. *Alltagsparadigma<sup>6</sup> diagnostischer Kompetenz* ist als das Amalgam aus den diagnostischen Wissensbeständen der Lehrenden, ihren diesbezüglichen impliziten Überzeugungen und Routinetätigkeiten im Unterrichtsalltag zu verstehen. Es wirkt auf die diagnostische Lehrkraftkompetenz als Gesamtkonstrukt und stellt sich für jede Lehrkraft anders dar (siehe Teil III, Kapitel 5 und Teil V, Kapitel 9).

Auf einer zweiten Stufe wird gefragt, zu welchen Entwicklungen diagnostischer Kompetenz die Teilnahme an einer schulinternen Fortbildungsreihe bei den Lehrkräften führt (siehe Teil IV, Kapitel 7). Von Interesse ist die genauere Betrachtung der unterschiedlichen Facetten von Diagnosekompetenz der Probanden, bei denen eine Entwicklung festzustellen ist. Das Diagnosemodell aus (a) fungiert als normativer Referenzrahmen für den Vergleich der diagnostischen Kompetenzfacetten.

Darüber hinaus wird untersucht, welche impliziten Persönlichkeitsmerkmale oder Orientierungen die Kompetenzentwicklungen verursachen (siehe Teil V, Kapitel 10). Unter Umständen bestehen bestimmte unbewusste individuelle Orientierungen, die eine Probandenentwicklung begünstigen oder erschweren und zu Lehrkrafttypen zusammengefasst werden können.

#### Ad (c) Entwicklungsbasiertes Erkenntnisinteresse

Im Sinne des Forschungskonzeptes der *responsiven Evaluation* soll der Schulversuch dazu beitragen, *pädagogische Forschung* zu betreiben (siehe Teil II; Abbildung 7). Sie bezieht sich auf eine Wissensmehrung im Hinblick auf den Zusammenhang zwischen der Kompetenzentwicklung und die sie verursachenden, typischen Orientierungen der Lehrenden. Es lassen sich auf einer theoretischen Ebene didaktische Schlussfolgerungen für individualisierte Lehrerfortbildungsmaßnahmen treffen, wie z.B. die Berücksichtigung von Lernausgangslagen der Lehrkräfte bei der

---

<sup>6</sup> Die Bedeutung des Begriffs *Alltagsparadigma* im Zusammenhang mit diagnostischer Kompetenz wird in Abschnitt 2.4.1 erläutert. Weitere Ausführungen folgen in 5.1 und 5.2. Paradigma ist grundsätzlich wissenschaftlich verortet. KUHN definiert Paradigma mit „allgemein anerkannte wissenschaftliche Leistungen, die für eine gewisse Zeit einer Gemeinschaft von Fachleuten maßgebliche Probleme und Lösungen liefern“ (Kuhn 1976, S. 10). SLOANE spricht von „Denkstilen“ oder „Denkschulen“ (Sloane et al. 2004, S. 345 f.). Im vorliegenden Fall wird die von SLOANE vorgeschlagene Deutung bevorzugt.

---

Konzeptionierung einer Fortbildung. Für die Bildungsgangarbeit stellt sich eine Neubewertung der Faktoren Zeit, Team, theoretischer Diskurs und Reflexion heraus (siehe Teil VI, Kapitel 11).

Von dieser Arbeit nicht zu leisten ist die genauere Untersuchung des Designs und der Wirksamkeit der im Rahmen des Schulversuchs durchgeführten Fortbildungsmaßnahme. Dieser Forschungsgedanke wäre im zweiten Strang der *responsiven Evaluation*, der *pädagogischen Evaluation* verortet (siehe Teil II; Abbildung 7). Der erkenntnisleitende Schwerpunkt läge dann im Redesign der Fortbildungsmaßnahme sowie der Praxisverbesserung im Versuchsfeld und bleibt ein Forschungsdesiderat.

### 1.3 Aufbau der Arbeit

Teil I der Untersuchung, *Fragestellungen und Dimensionen diagnostischer Kompetenz von Lehrkräften – eine Einführung*, widmet sich den unterschiedlichen Perspektiven auf die diagnostische Lehrkraftkompetenz. Wissenschaft und Kultusministerkonferenz betrachten Diagnosekompetenz als eine Facette beruflicher Handlungskompetenz von Lehrenden. In der unterrichtlichen Handlungspraxis von Lehrkräften wird sie häufig mit Beurteilung und Benotung verbunden. Sowohl der Auftrag zu individueller Förderung als auch Schulleistungsstudien oder externe Evaluation verändern den Blickwinkel auf den „Lehrer als Experten“.

Teil II dient der *methodologischen Positionsbestimmung* der Arbeit. Ausgehend vom sozialwissenschaftlichen Paradigma wird der Forschungsrahmen für ein qualitatives Vorgehen abgesteckt. Der Schulversuch legt ein der Modellversuchsforschung vergleichbares Forschungsdesign nahe. Innerhalb des Forschungskonzepts der responsiven Evaluation ist die Studie auf pädagogische Forschung ausgerichtet. Angestrebt wird damit, aus den Ergebnissen eines Praxisprojektes verallgemeinerbare Schlüsse zu ziehen und pädagogische Theorie zu generieren. Sie kommt in der unterrichtlichen Praxis wieder zur Anwendung. Im weiteren Verlauf von Teil II stehen die Auswahl und Begründung der Gütekriterien des Forschungsvorhabens im Zentrum der Auseinandersetzung.

Die *theoretische Rekonstruktion des Forschungsgegenstandes* wird in den Kapiteln von Teil III dargelegt. Dabei geht es zunächst um die Diskussion der im Rahmen der Professionalisierungsdebatte aufgestellten Modelle beruflicher Handlungskompetenz von Lehrkräften. Die Auswahl des kategorialen Kompetenzmodells wird durch die vollständige Abbildung und Systematisierung des diagnostischen Handelns und der

---

sie verursachenden kognitiven Konstrukte einer Lehrkraft begründet. Hierzu zählen neben dem Wissen z.B. auch Überzeugungen, Routinen oder implizite Wissensbestände, die zusammen die innere Struktur der Alltagsparadigmen diagnostischer Kompetenz von Lehrenden bestimmen. In die Grundfolie des kategorialen Kompetenzrasters werden auf dem Wege der theoretischen Ableitung die unterschiedlichen Kompetenzdimensionen der diagnostischen Urteilskompetenz und der Diagnosekompetenz im Unterrichtsprozess eingearbeitet. Es entsteht das handlungsorientierte Modell diagnostischer Lehrkraftkompetenz, das im Verlauf der Untersuchung als Referenzrahmen für die individuellen Kompetenzausprägungen der Lehrenden fungiert.

Teil IV der Arbeit, *Schulversuch und methodischer Bezugsrahmen*, beschreibt zuerst die durch Kompetenzorientierung und Lernfeldcurricula veränderten Rahmenbedingungen des Lehrkrafthandelns im Unterricht und im Bildungsgang. Grundannahmen über die Konzeption von Lehrerfortbildung leiten in die Darstellung der Didaktik und Organisation der durchgeführten Lehrerfortbildungsmaßnahme (Workshops) über. Der methodische Bezugsrahmen stellt die Überlegungen zur Erhebung, Aufbereitung und Auswertung qualitativer Daten dar. Es folgt die Begründung für die Verwendung des leitfadengestützten, problemzentrierten Interviews und die Anwendung der dokumentarischen Methode auf das Datenmaterial.

In Teil V, *Empirische Rekonstruktion des Forschungsgegenstandes: Verdichtung der Alltagsparadigmen*, werden die individuellen Sinngehalte diagnostischer Probandenkompetenz mit den Kompetenzdimensionen des Referenzmodells kontrastiert. Aus dem Vergleich der Kompetenzausprägungen vor und nach der Workshopteilnahme entstehen Entwicklungswerte, die im weiteren Interpretationsprozess mit den vorgefundenen impliziten Handlungsstrukturen der Probanden in Beziehung zu setzen sind. Untersucht wird, ob bestimmte Orientierungsmuster und Lehrkrafttypen Kompetenzentwicklung unterstützen oder behindern.

Im abschließenden Teil VI der Untersuchung, *Theoretische und empirische Rekonstruktion – Zusammenfassung und Rückblick*, geht es um die Frage, wie die Zusammenhänge zwischen Kompetenzentwicklung, Lehrkraftorientierungen und -typen für die Lehrerfortbildung zu nutzen sind. Mögliche Ansatzpunkte sind in der Berücksichtigung und Nutzung individueller Lernausgangslagen von Lehrkräften zu sehen. Hinweise deuten auch darauf hin, dass sowohl den reflexiven Handlungen im

---

Bildungsgangteam als auch der diskursiven Auseinandersetzung mit pädagogischen Theorien und Inhalten mehr Zeit zu widmen sind. Der abschließende methodologische Rückblick reflektiert die Verfahren der responsiven Evaluation und Begleitforschung sowie die Anwendung der Gütekriterien. Auf methodischer Ebene erfolgt eine Reflexion der Funktionen des Kompetenzmodells, der an zwei Stellen vorgenommenen Quantifizierung der Ergebnisse und der reflexiven Lehrkraft-handlungen während der Datenerhebung.

---

## 2 Diagnostische Kompetenz im Spannungsfeld von Theorie und Praxis

Der Kompetenzgedanke, das Lernfeldkonzept oder die individuelle Förderung haben das Tätigkeitsfeld des Lehrerhandelns in Berufsschulen in den letzten zwei Jahrzehnten grundlegend verändert. Die Vorstellung beruflicher Lehrkraftkompetenz modelliert ihre im Schulalltag benötigten Kompetenzen in unterschiedlicher Art und Weise. Diagnostische Kompetenz als Teilfacette nimmt in diesen Modellen verschiedene Positionen ein, zum einen gleichberechtigt neben dem Professionswissen zum anderen als Teil dieses oder anderer Kompetenzbereiche. Während z.B. Wissenschaft und KMK die Diagnosekompetenz seit einiger Zeit in die Bereiche der Beurteilungs- oder Leistungsdiagnostik und Prozess- oder Förderdiagnostik unterteilen, verbinden Lehrende mit diesem Begriff eher Tätigkeiten der Leistungsbeurteilung. Der pädagogische Leitgedanke der individuellen Förderung erweitert diesen Blickwinkel und verändert die Arbeit im Unterricht und auf der Ebene der Kooperation in Lehrerteams in starkem Ausmaß.

Dem zunehmenden Veränderungsdruck begegnen die Lehrenden häufig zögerlich oder zeitlich versetzt, sie sind verunsichert und reagieren mit Sicherheit schaffenden Handlungsstrategien auf die sich immer schneller ändernden Anforderungen. Gleichzeitig ist festzustellen, dass eine relativ große Theorie-Praxis-Lücke vorherrscht, die wissenschaftlichen Theorien der Lehrerausbildung werden durch subjektive Theorien des Unterrichts ersetzt. Lehrende beklagen eine Praxisferne der Bildungsforschung, die keine handlungsnahen Konzepte zur Umsetzung von individueller Förderung oder des diagnostischen Arbeitens liefert. Die Bildungsforschung wiederum stellt die schnelle Abkehr von einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Theorien oder Innovationen fest, sobald der komplexe Unterrichtsalltag die Lehrkräfte einnimmt.

Dieses Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis wird in Kapitel 2 dargestellt. Es schließt mit der Beschreibung der Workshops des Schulversuches ab, die im Rahmen der Untersuchung durchgeführt wurden. Sie tragen dazu bei, die beschriebene Lücke im Hinblick auf die diagnostische Lehrkraftkompetenz zu verkleinern und Erkenntnisse über eine nachhaltige Lehrerbildung und veränderte Lehrkraftkooperation zu generieren.

---

## 2.1 Pädagogische Leitvorstellungen und (Diagnose)Kompetenz

In den Ausführungen von Kapitel 2.1 stehen die pädagogischen Leitvorstellungen im Vordergrund, die den Unterricht und alle damit in Zusammenhang stehenden Handlungen von Lehrkräften an Berufsschulen gegenwärtig prägen. Dabei geht es um berufliche Handlungskompetenz, das Konzept der Lernfelddidaktik und die Betrachtung der Lehrkraft als Experten für das Lehren und Lernen. Die verbindende Klammer dieser Überlegungen ist der Kompetenzgedanke und die Frage, welche Kompetenzen die *gute* Lehrkraft für die Ausübung ihrer Unterrichtstätigkeit derzeit benötigt. Kompetenzmodelle helfen, Antworten zu finden, eine genaue Positionierung der diagnostischen Kompetenz in dieser Modellierung ist zurzeit noch nicht möglich.

Dargestellt werden in diesem Kapitel die Leitgedanken der Schuladministration und Bildungsforschung, Kapitel 2.2 setzt diesen Überlegungen dann die Sicht der Lehrkräfte gegenüber.

### 2.1.1 Berufliche Handlungskompetenz und diagnostische Kompetenz

Der Kompetenzbegriff gehört zu den zentralen Grundgedanken der Bildungslandschaft der letzten Jahrzehnte. Er löst das bisher in der beruflichen Bildung vorherrschende Qualifikationsprinzip ab, das sich an den Anforderungen der Arbeitsplätze orientierte. Kompetenz dagegen nimmt die Befähigung von Personen in den Blick und symbolisiert die veränderte Perspektive vom Objektbezug, den Anforderungen der Arbeitsplätze also, zum Subjektbezug (siehe Abbildung 10) (vgl. Sloane/Twardy/Buschfeld 2004, S. 116 und 161). Die Befähigung und Bereitschaft, bestimmte Handlungssituationen bewältigen zu können, stellt das Ziel beruflicher Bildung dar und führt zu beruflicher Handlungskompetenz. Sie konzentriert sich in Anlehnung an PÄTZOLD auf die „...zielgerichtete, bewusste, zwischen Alternativen unterscheidende und adäquate Mittel auswählende, verantwortbare Tätigkeit.“ (Pätzold 1996, S. 24). So gedeutet beschreibt berufliche Handlungskompetenz das Handeln aller in Berufen oder Tätigkeiten aktiven Individuen und bezieht sich auf Lehrkräfte gleichermaßen.

Die diagnostische Kompetenz zählt zusammen mit zahlreichen weiteren Kompetenzen zum Konstrukt der beruflichen Handlungskompetenz von Lehrkräften. BROMME und WEINERT beurteilen diesen Kompetenzbereich als besonders

---

wichtig und stellen ihn gleichberechtigt auf die Stufe der Sachkompetenz, des Professionswissens, der didaktischen- und Klassenführungskompetenz sowie der Kompetenz zum routinierten Handeln (vgl. Bromme 1997, S. 194 ff.; Weinert 2000, S. 14 ff.). BAUMERT/KUNTER und HELMKE dagegen ordnen die diagnostische Kompetenz als Teilfacette dem Professionswissens unter, während JÄGER sie in Abhängigkeit von der Perspektive der Fach- oder Methodenkompetenz von Lehrenden zuweist (vgl. Baumert/Kunter 2006, S. 485 ff.; Helmke 2012, S. 73; Jäger 2007, S. 158). Die Beschreibung ausgewählter Modelle beruflicher Lehrkraftkompetenz ist in Kapitel 4.2 zu finden, die Einordnung diagnostischer Kompetenz in die Modellierung erfolgt in 4.3.

Die unterschiedliche Verortung der Diagnosekompetenz in den Modellen beruflicher Handlungskompetenz verdeutlicht die noch fehlende Theorie in diesem Bereich (vgl. Abs 2007, S. 74). Auch die Auffassungen darüber, welche Kompetenzdimensionen oder Teilfacetten entscheidend für das erfolgreiche und kompetente Handeln von Lehrkräften sind und welche Aufgabe in diesem Zusammenhang die diagnostische Kompetenz übernimmt, sind uneinheitlich. Bereits an dieser Stelle wird also ein Theoriedefizit offensichtlich. Durch das zu entwickelnde Strukturmodell zur diagnostischen Kompetenz soll ein Beitrag zur Schließung dieser Forschungslücke geliefert werden (siehe Abschnitt 6.4).

Bevor die Diagnosekompetenz der Lehrkräfte mit ihrer neu gewonnenen Aktualität einer genaueren Betrachtung unterzogen wird (siehe Abschnitt 2.3), soll es im Folgenden zunächst um die veränderte Ausdeutung der Lehrerrolle auch im Zusammenhang mit den Anforderungen der Lernfelddidaktik gehen. Dieser pädagogische Leitgedanke hat die Tätigkeiten der Lehrkräfte in ihrem Wirkungsraum Schule grundlegend umstrukturiert.

### 2.1.2 Kompetenzen der Lehrenden im Lernfeldkonzept

Die handlungsorientierte Didaktik mit ihren Lernfeldcurricula formt die pädagogisch-didaktische Arbeit der Lehrkräfte, die organisatorischen Rahmenbedingungen in Berufskollegs<sup>7</sup> sowie das Kompetenzprofil der Lehrenden um (vgl.

---

<sup>7</sup> Mit Berufskolleg wird in Nordrhein-Westfalen seit Ende der 90er Jahre die aus den berufsbildenden Schulen und Kollegschaften zusammengesetzte Schulform der Sekundarstufe II bezeichnet. Laut Schulgesetz NRW umfassen Berufskollegs die Bildungsgänge Berufsschule, Berufsfachschule, Fachoberschule und Fachschule (vgl. § 22 Abs. 1 SchulG NRW). Berufskollegs ermöglichen den zeitgleichen Erwerb von berufsbildenden und allgemeinbildenden Abschlüssen.

Tramm 2003, S. 1 und 6; Sloane 2004, S. 31). Die Aufgaben der Lehrkräfte bestehen darin, die im so genannten Lernfeldcurriculum getroffenen Festlegungen zu interpretieren, Lernsituationen zu gestalten, sie im Rahmen der didaktischen Jahresplanung<sup>8</sup> zu arrangieren, umzusetzen und einer kontinuierlichen Evaluation zu unterziehen. Diese Implementationsarbeit wird auf einer Mesoebene von Bildungsgängen<sup>9</sup> übernommen, die zwischen der Lehrplanvorgabe auf Makroebene und der unterrichtlichen Tätigkeit der Mikroebene vermitteln (vgl. Sloane 2003b, S. 7 f.):

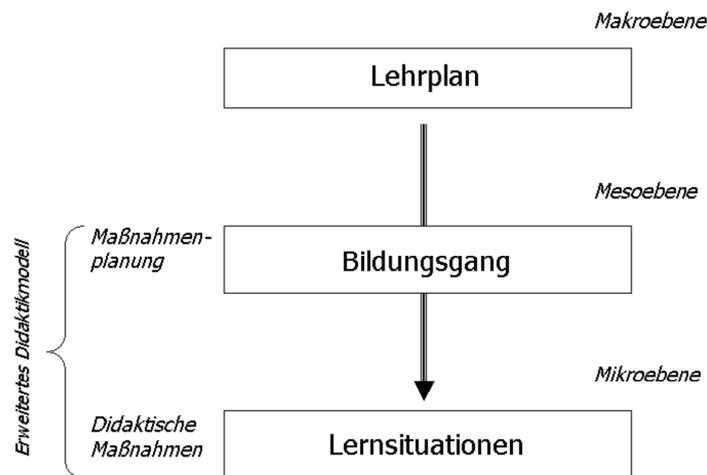


Abbildung 1: Arbeitsebenen (Sloane 2003b, S. 7)

Teilbereiche der curricularen Entwicklungsarbeit in Lehrplankommissionen werden auf diese Weise in die Berufskollegs und auf die in Bildungsgangteams arbeitenden Lehrenden verlagert (vgl. Tramm 2003, S. 1 und 5). TRAMM spricht von der „...Chance zur curricularen Profilierung und Differenzierung...“ in Schulen (Tramm 2003, S. 5), SLOANE betont die Einführung einer Managementebene in Form von

<sup>8</sup> Didaktische Jahresplanungen stellen das im Bildungsgang (siehe Fußnote 9) abgestimmte, didaktische und organisatorische Vorgehen für die Unterrichtsarbeit dar. Sie dienen dem systematischen Kompetenzaufbau der Lerner und sind als Ergebnis der Bildungsgangarbeit anzusehen (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2009, S. 5). Die Erstellung didaktischer Jahresplanungen legitimiert sich durch das nordrheinwestfälische Schulgesetz sowie die Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg. Sie legen die Einrichtung von Bildungsgängen fest und beschreiben deren Arbeit zur Abstimmung der Fächer und Lernbereiche (vgl. § 70 Abs. 3 und 4 SchulG NRW; § 6 APO-BK).

<sup>9</sup> Nach § 22 Abs. 1 des Schulgesetzes NRW umfasst das Berufskolleg die Bildungsgänge Berufsschule, Berufsfachschule, Fachoberschule und Fachschule (vgl. § 22 Abs. 1 SchulG NRW). Im Verständnis vieler Lehrer sind Bildungsgänge aber kleinere Einheiten wie z.B. eine Gruppe von Ausbildungsberufen mit gleichen Strukturen im dualen System wie der *Bildungsgang Bäcker und Fachverkauf im Lebensmittelhandwerk* oder eine Berufsfachschulausbildung wie der *Bildungsgang Berufsfachschule für Sozial- und Gesundheitswesen – Kinderpflegerin/Kinderpfleger*.

---

Lehrkräftegruppen, die im Zuge eines diskursiven Prozesses Lernsituationen und Maßnahmen planen, durchführen und evaluieren (vgl. Sloane 2003b, S. 7 und 9).

Die beschriebenen Tätigkeiten setzen bei den Lehrkräften Kompetenzen voraus, die neu sind, wenn die bisherigen Strukturen einer regulativen Schulorganisation zugrunde gelegt werden. Lehrende sollen sich im Bildungsgangteam kontinuierlich abstimmen und sowohl in dieser Gruppe als auch darüber hinaus kommunizieren. Sie sind aufgefordert, in diesen Teams nicht nur temporär, sondern dauerhaft Entwicklungs- und Evaluationsarbeit zu leisten (vgl. Sloane 2004, S. 33).

Am Beispiel der diagnostischen Kompetenz kann dieser Vorgang verdeutlicht werden. Von Sloane (vgl. Sloane 2012, S. 162) stammt das Bild, die Arbeit von Bildungsgangteams mit der des Expertenteams um Dr. House aus der gleichnamigen Fernsehserie zu vergleichen. Analog zum Ärzteteam, geht es auch im Bildungsgangteam darum, den aktuellen Stand diagnostisch zu erfassen. Bezogen auf den diagnostizierten Kompetenzstand der Schülerinnen und Schüler werden gemeinsam didaktische Maßnahmen designed, deren Wirksamkeit durch eine neue Diagnose überprüft wird. Im Anschluss daran kommt es zu einem Redesign der didaktischen Maßnahmen, bis der Einzelne und die Gruppe den gewünschten Kompetenzstand erreicht haben.

Diesen Prozess müssten die Lehrenden idealtypisch als experimentell-wissenschaftliches Arbeiten begreifen, in dem die eigene Praxis immer wieder erkundet und durchdrungen wird (vgl. Sloane 2003b, S. 10). Darüber hinaus erfordern Umwandlung und Reform Innovationsbereitschaft auf Lehrkraftseite, nicht zuletzt im Hinblick auf den Wechsel der Fachsystematik zur Handlungslogik einer Tätigkeit.

Das System Schule wird durch das verändertes Tätigkeitsfeld des Lehrerhandelns auf allen Arbeitsebenen vor große Herausforderungen gestellt. Neben der Frage nach den veränderten curricularen, didaktischen und diagnostischen Kompetenzen einer *guten* Lehrkraft ist auch zu überlegen, wie die Lehrenden und Bildungsgangteams durch Qualifizierungs- oder Fortbildungsmaßnahmen in der Entwicklung ihrer Fähigkeiten und Tätigkeiten unterstützt werden können (Tiemeyer/Krakau 2007a, S. 2 f.). Dieser Gedanke wird in der vorliegenden Arbeit aufgegriffen. Es geht u.a. um den Zusammenhang, wie individuelle Lernvoraussetzungen und Orientierungen der Lehrkräfte bei der Gestaltung von Fortbildungen zu berücksichtigen sind und somit zu nachhaltigen Entwicklungen führen.

---

Zunächst steht aber die Klärung der Integration diagnostischer Kompetenz in die pädagogische Arbeit von Lehrern an beruflichen Schulen im Vordergrund. Die veränderte Arbeit an Schulen führt zu veränderten Kompetenzanforderungen. Kompetenzmodelle, die die berufliche Handlungskompetenz der Lehrkräfte fokussieren, können eine mögliche Hilfe zur Beantwortung der Frage nach den benötigten Lehrkraftkompetenzen darstellen. Ihnen wird im weiteren Verlauf der Arbeit ein gesonderter Abschnitt gewidmet (siehe Abschnitt 4.2). Auch die Strukturelemente und Grundkonzeption entsprechender Qualifizierungsmaßnahmen von Lehrenden an Schulen werden an anderer Stelle intensiver thematisiert und stellen insbesondere im Hinblick auf mögliche Veränderungen ein wichtiges Ergebnis dieser Untersuchung dar (siehe Abschnitt 7.2).

### 2.1.3 Exkurs: Experten für das Lehren und Lernen

Die kommenden Ausführungen thematisieren die Person des Lehrenden und seinen Expertenstatus, sein professionelles Wissen und Können. In einem Exkurs werden die Forschungsparadigmen zur Lehrprofessionalität dargestellt. Darüber hinaus geht es um die Expertenposition von Lehrenden und einige Desiderate in der Expertiseforschung zu Lehrkraftkompetenzen. Die Notwendigkeit dieses Exkurses ergibt sich, um die Hinwendung auf die kognitiven Strukturen von Lehrenden und ihre Kompetenzen in der Bildungsforschung nachvollziehen zu können.

#### 2.1.3.1 Forschungsparadigmen zur Lehr(er)professionalität<sup>10</sup>

Die Suche nach der *guten* Lehrkraft prägt die Bildungsforschung seit mehr als hundert Jahren. Nach Weinert konzentrierten sich die Forschungsbemühungen zunächst (a) auf die Persönlichkeitsmerkmale von Lehrenden, später (b) auf die Prozesse und Produkte von Unterricht, um dann (c) die Unterrichtsexpertise zu fokussieren (vgl. Weinert 1996, S. 141).

##### Ad (a) *Persönlichkeits-Paradigma*

Das Persönlichkeits-Paradigma innerhalb der Bildungsforschung war für die erste Hälfte des letzten Jahrhunderts kennzeichnend (vgl. Helmke 2012, S. 47 f.). Im Zentrum der Forschungsanstrengungen standen die Personenmerkmale der positiven

---

<sup>10</sup> In Anlehnung an das von ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA et al. 2009 erschienene Sammelwerk zur Lehrprofessionalität verdeutlicht die Klammer die Konzentration auf den Lehrerberuf.

---

Lehrkraft, deren pädagogische Wirksamkeit mit dem Lernfortschritt von Schülern in Zusammenhang gebracht wurde. Die gefundenen Zusammenhänge zwischen den Eigenschaften der als gut beurteilten Lehrenden und den individuellen Lernprozessen der Lernenden waren allerdings gering.

Das Persönlichkeits-Paradigma basierte auf Persönlichkeitsmerkmalen wie z. B. Geduld, emotionaler Stabilität oder persönlichen Beziehungen. Da es sich hierbei um relativ zeitstabile, nicht systematisch trainierbare Dispositionen handelt und die Wirkungskette zwischen Merkmal und Lernerfolg als schwach zu bewerten war, erfolgte die Ablösung dieses Deutungsmusters durch das Prozess-Produkt-Paradigma.

#### *Ad (b) Prozess-Produkt-Paradigma*

Unter dem Eindruck des Behaviorismus verlagerte sich das Hauptinteresse ungefähr ab 1960 von den Personenmerkmalen auf das tatsächliche Handeln der Lehrkräfte (vgl. Besser/Krauss 2009, S. 72). Angestrebt wurde die Herstellung von Zusammenhängen zwischen verschiedenen Aspekten des Unterrichtsverhaltens, den so genannten Prozessen, und den Zielkriterien des Unterrichts, den so genannten Produkten. Die empirische Erfassung z.B. des Unterrichtstempos oder der klaren Darstellung des Stoffgebietes wurde mit der Schulleistung oder dem Lerngewinn in Beziehung gesetzt.

Obwohl dieser Forschungsansatz eine Fülle empirisch begründeter Befunde zu den lern- und leistungsabhängigen Merkmalen von Unterricht lieferte, wurde keine Rezeptur für „die gute Lehrkraft“ oder „den guten Unterricht“ gefunden. Da alle unterrichtlichen Maßnahmen stark von der Person des Lehrenden, von der Person des Lernenden und dem situativen Kontext abhingen, schienen gültige Aussagen über Wirkungszusammenhänge nur schwer möglich (vgl. Helmke 2012, S. 48).

#### *Ad (c) Expertenparadigma*

Die Hinwendung zur kognitionspsychologischen Forschungsausrichtung führte in den 1980er Jahren zu der Auffassung, dass Lehrende das Lernen von Schülern nur indirekt beeinflussen. Lerninhalte repräsentieren sich subjektiv bei den Lernern und gleichzeitig gewinnen die medialen und außerschulischen Erfahrungen an Gewicht. Somit rücken Prozesse und Produkte wieder stärker in den Hintergrund. Erneut schiebt sich die „Person des Lehrers in den Blickpunkt der Analyse“ (Bromme 1997, S. 186), aber nicht mit den individuellen Persönlichkeitsmerkmalen, sondern mit ihrem persönlichen Wissen und Können. Typisch für diese mit Expertenparadigma

---

benannte Ausrichtung in der Bildungsforschung ist die Hinwendung zu den kognitiven Strukturen der Lehrerpersönlichkeit. SHULMAN spricht beispielsweise ab 1985 vom professionellen Wissen der Lehrkräfte und bezieht das allgemeine pädagogische Wissen, das Fach- und fachdidaktische Wissen sowie das Fachcurriculum in seine Betrachtung ein (vgl. Baumert/Kunter 2006, S. 479 ff.). BROMME greift diese Überlegungen ab 1992 auf und kommt über eine Analyse des unterrichtlichen Handelns der Lehrkräfte zu einer ähnlichen Wissenstopologie wie SHULMAN vor ihm (vgl. Bromme 1992, S. 96 ff.; Bromme 1997, S. 195 ff.). Der Lehrende verfügt demnach über ein kompetentes Expertenwissen und -können für die Gestaltung von Lerngelegenheiten und er besitzt Konzepte über typische Unterrichtsereignisse und komplexe Interaktionsmuster. Er schafft fachbezogene Aufgabenstrukturen, die über einzelne Unterrichtsstunden hinausreichen und ist darüber hinaus in der Lage, selbstreflexiv einen Perspektivwechsel zu den eigenen Überzeugungen und Motiven vorzunehmen (vgl. Bromme 1997, S. 186 ff.).

### 2.1.3.2 Der Lehrer als Experte

Mit Professionalität wird Könnerschaft verbunden, Profession deutet auf einen Beruf. Professionen meinen auch besonders wertvolle Berufe, mit denen Sozialprestige, eine akademische Ausbildung oder eine besondere Autonomie wie bei Rechtsanwälten oder Ärzten verbunden wird (vgl. Reinisch 2009, S. 33 und 36). Auf einzelne Personen bezogen meint Professionalität die Eigenschaft des Experten. Während Expertise einerseits die besonders herausragende Leistung einer Person in einer bestimmten Domäne benennt (vgl. Gruber 2006, S. 175), kann Expertise andererseits und allgemeiner auf die Könnerschaft in einem Gebiet bezogen sein. Lehrende sind aus diesem Blickwinkel Experten für das Lehren und Lernen und sie verfügen über berufsbezogenes, also professionelles Wissen und Können, das der Laie nicht besitzt (vgl. Abbildung 2):

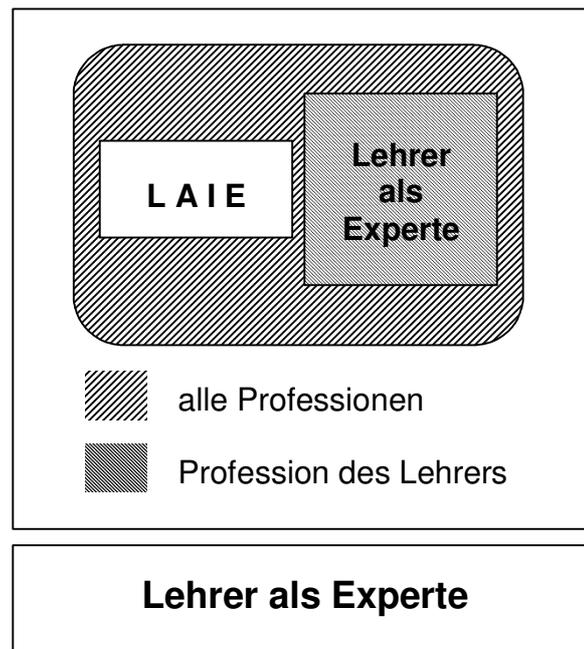


Abbildung 2: Professionalität als (Lehrer-) Expertise (vgl. Besser/Kraus 2009, S. 77)

Die Betrachtung, Lehrende als Experten ihres Berufsfeldes anzusehen, geht wesentlich auf BROMME zurück. Ihm gelingt die Verbindung von der Expertiseforschung zur Expertenbetrachtung in der Lehrerforschung (vgl. Besser/Kraus 2009, S. 75). Typisch für die derzeitigen Forschungsbemühungen in diesem Feld sind z.B. Überlegungen zur Kompetenzentwicklung des professionellen Lehrerhandelns sowie die Frage der Übertragbarkeit domänenspezifischen Professionswissens auf übergreifende Aspekte beruflichen Lernens:

- Die klassische Expertiseforschung arbeitet mit dem Experten-Novizen-Vergleich. Kennzeichnend für dieses Denkmodell ist die Vorstellung, dass der Experte im Unterschied zum Novizen über eine besonders ausgeprägte Professionalität verfügt. Hier geht es um die Spitzenköpfe innerhalb einer Profession und nicht um das berufsbezogene Wissen und Können des Experten im Vergleich zum Laien (vgl. Besser/Kraus 2009, S. 75).
- Das professionelle Wissen und Können der Lehrenden ist in der Regel auf den situativen Kontext und die jeweilige Aufgabe bezogen. Zu untersuchen bleibt, ob es domänenübergreifende Aspekte von Expertise gibt (vgl. Reinisch 2009, S. 38).
- Die überwiegende Mehrzahl der Studien innerhalb der Lehrer-Expertiseforschung bezieht sich auf den Unterricht in Mathematik und den Naturwissenschaften. Für die Übertragbarkeit der Befunde auf das berufsbezogene Lernen oder die nicht-

---

naturwissenschaftlichen Domänen besteht weiterer Forschungsbedarf (vgl. Reinisch 2009, S. 39).

Die Expertenbetrachtung der Lehrenden geht demnach mit der Auseinandersetzung über die Struktur und Ausprägung ihrer Persönlichkeitsmerkmale und die Entwicklung ihrer Kompetenzen einher.

## 2.2 Wissenschaftliche Theorien und pädagogische Praxis

In Kapitel 2.2 wird den aufgeführten pädagogischen Leitvorstellungen der Bildungsadministration das alltagstaugliche und auf Handlungssicherung ausgerichtete Handeln der Lehrkräfte entgegengesetzt. Es lässt sich eine Diskrepanz zwischen den Anforderungen und ihrer Umsetzung in den Unterrichtsalltag feststellen. Die Auseinandersetzung mit individueller Förderung und der diagnostischen Lehrkraftkompetenz stellt eine Möglichkeit dar, die Lücke zwischen den Zielvorstellungen und dem Lehrkrafthandeln zu schließen.

### 2.2.1 Theorie-Praxis-Lücke

Lehrkräfte begegnen neben den oben beschriebenen, veränderten Arbeitsbedingungen in ihrem Arbeitsalltag einem größeren Zeit-, Innovations- und Effizienzdruck sowie einem z.T. neuen, wesentlich heterogeneren Schülerklientel (vgl. Seifried 2010, S. 212). Es ist die Person der Lehrkraft, die eine wichtige Position übernimmt, wenn Veränderungen umzusetzen oder Innovationen in den Schulalltag zu implementieren sind (vgl. Sloane 2004, S. 34). Hier stellen sich die Fragen, wie Lehrende mit dem Druck ihres Unterrichtsalltags umgehen, welcher Hilfen sie sich bedienen und welche Rolle dabei wissenschaftliche Theorien in ihrer pädagogischen Praxis spielen (vgl. Euler 1996, S. 350 ff.)<sup>11</sup>. Daran anknüpfend ist zu überlegen, welche Unterstützungsmaßnahmen Lehrkräfte benötigen, um weiterhin ihrer Funktion als Experte für das Lehren und Lernen gerecht zu werden.

Mit „Praxisschock“ oder „Konstanzer Wanne“ wurde bereits vor über 30 Jahren die Vermutung bezeichnet, dass Lehramtsstudierende, die zu Studienbeginn über konservative Ansichten verfügen, diese Muster unter dem Druck des schulischen

---

<sup>11</sup> EULER titelte seine Antrittsvorlesung vor der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg 1996 mit „Denn sie tun nicht, was sie wissen“ und fragt darin nach den möglichen Gründen für die (fehlende) Anwendung wissenschaftlicher Theorien in der wirtschaftspädagogischen Praxis (siehe auch Abschnitt 5.3).

---

Alltags wieder aufnehmen, obwohl das Studium vorübergehend zu liberaleren Vorstellungen geführt hat (vgl. Seifried 2010, S. 213). „Praxeologien“ nennen VAN BUER et al. die auf Alltagstauglichkeit und Handlungssicherung zugeschnittenen Lehrerroutinen und –strategien, die professionellen Wissensbeständen nur begrenzt standhalten oder diese ganz ausblenden. Durch stereotypes und stark komplexitätsreduzierendes Denken entstehen Orientierungen und unterrichtliche Entscheidungen, die im Handeln einer eher ‚alltagstauglichen‘ Professionalität nahe kommen (vgl. van Buer/Zlatkin-Troitschanskaia 2007, S. 381 f.). MÜLLER zieht in Anlehnung an WAHL den Schluss, dass das Handeln von Lehrenden in starkem Ausmaß von dessen Bewährung in der Unterrichtspraxis abhängig ist. Es entstehen subjektive Theorien<sup>12</sup> und implizite Wissensstrukturen, die vielfach als handlungsleitend und resistent gegenüber den Veränderungen der Aus- und Fortbildung anzusehen sind (vgl. Müller 2007, S. 3). EULER betont den untrennbaren Zusammenhang von Theorie und Praxis als sich gegenseitig bedingende Faktoren der Professionalität, stellt aber gleichzeitig fest, dass wirtschaftspädagogische Theorien von den unterrichtenden Lehrkräften als praxisfern bewertet und schnell vergessen oder bewusst ignoriert werden (vgl. Euler 1996, S. 350 und 353). SEIFRIED belegt, dass sich Referendare und Lehrkräfte bei der Planung von Unterricht kaum an didaktischen Modellen orientieren und ein Großteil der Lehrenden einer instruktionalen und weniger konstruktivistischen Grundorientierung folgt (vgl. Seifried 2009, S. 194; Seifried 2010, S. 212). SLOANE konstatiert eine Verunsicherung und Innovationsunlust der durch eine starre Schulhierarchie sozialisierten Lehrenden, die statt der Umsetzung eines engen fachlichen Lehrplans nun vor der Aufgabe stehen, die offenen Vorgaben der Lernfelder (im Team) schulbezogen zu interpretieren, zu gestalten und umzusetzen (vgl. Sloane 2004, S. 31, 34 f.).

Wissenschaftliche Theorien spielen in der Berufsbildungspraxis demnach eine eher untergeordnete Rolle und subjektive, auf Alltagstauglichkeit überprüfte Theorien oder sogenannte „Praxeologien“ sichern das Handeln der Lehrkräfte im Unterrichts-

---

<sup>12</sup> ZIEGLER (2006) verwendet diesen Begriff zunächst unspezifisch und als Oberbegriff für den Forschungsgegenstand „kognitive Strukturen von Lehrenden“. Gemeint sind damit alle Konstrukte, die die psychische Gestalt von Lehrpersonen beschreiben wie „Einstellungen“, „implizite Theorien“ oder „Beliefs“ (vgl. Ziegler 2006, S. 526 ff.). KÖNIG definiert Subjektive Theorien als „komplexes Aggregat von Kognitionen der Selbst- und Weltsicht, das die Funktion der Erklärung, Prognose und Technologie erfüllt.“ (König 1995, S. 13).

---

alltag. Subjektive Theorien sind zwar ebenso handlungsleitend wie das fachliche, fachdidaktische oder pädagogische Wissen von Lehrkräften (vgl. Lipowsky 2006, S. 54; Müller/Paechter/Rebmann 2008, S. 2). Sie bleiben in der Regel aber implizit und unreflektiert und sind gleichzeitig verantwortlich z.B. für automatisierte Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster (siehe Abschnitt 5.2). Um Reflexion und Entwicklung bewirken zu können ist an dieser Stelle zu überlegen, wie der Wirkungszusammenhang zwischen wissenschaftlichen und subjektiven Theorien in das Bewusstsein der Lehrenden gerückt werden kann. Darüber hinaus kann gefragt werden, über welche Maßnahmen z.B. der Lehrerfortbildung die kontinuierliche Kommunikation von Wissenschaft und Praxis eine unterstützende Hilfe für die Lehrenden darstellen könnte. Mögliche Antworten auf diese Fragenkomplexe werden von den zum Teil bereits oben aufgeführten Wissenschaftlern in Zusammenhang mit dem Blick auf Diagnosekompetenz wie folgt formuliert.

### 2.2.2 Diagnostische Kompetenz als Diskursanlass

HELMKE et al. beziehen ihre diesbezüglichen Überlegungen auf die diagnostische Lehrkraftkompetenz und schlagen den Vergleich der durch Lehrkräfte vorhergesagten Schülerleistungen mit den tatsächlichen Ergebnissen, der empirischen Realität also, vor. Das Ziel eines derartigen Vorhersage-Ergebnis-Vergleichs liegt in der Selbstreflexion über häufig nur implizit vorhandene Urteile, die dadurch expliziert werden und zu einer konkreten Auseinandersetzung mit der vorhandenen Wissensbasis beitragen (vgl. Helmke/Hosenfeld 2004, S. 127 f.). Um eine nachhaltige Wirkung zu erzielen und ein mögliches Versickern bei den Lehrenden zu verhindern, empfehlen HELMKE et al. ein zentral unterstützendes Lernprogramm und die Möglichkeit der innerschulischen Mitwirkung (vgl. Helmke/Hosenfeld/Schrader 2004, S. 136). Auch VAN BUER et al. betonen den organisierten und kollektiven innerschulischen Lernprozess, der für die Entwicklung der auf bestimmte Zielhorizonte ausgerichteten Einzelschule unabdingbar ist (vgl. van Buer/Zlatkin-Troitschanskaia 2007, S. 400). MÜLLER verknüpft mit dem Instrument der Schulpraxisreflexion die Forderung nach Reflexionsprozessen und verbindet diesen Vorschlag mit dem Hinweis eines zielgerichteten und organisierten Lernprogramms an Schulen. Basierend auf dem aus der Aktionsforschung stammenden Konzept des „forschenden Lernens“ geht es darum, in Lehrkraftgruppen über den Blick von Praxis auf Theorie Antworten auf die Diskrepanzerfahrungen der Praxis zu finden (vgl. Müller 2007, S. 7). Das Ziel dieses in einen Aktions-

---

Reflexions-Kreislauf eingebetteten Verfahrens ist die weitere Professionalisierung der Lehrenden. Den umgekehrten Blickwinkel, nämlich die Anwendung wissenschaftlicher Theorien auf relevante Probleme der Unterrichtspraxis verfolgt EULER. Für ihn geht es um die Kommunikation von Wissenschaft und Praxis, indem bereits in den Hochschulen über die reflexive Auseinandersetzung mit Praxiserfahrungen wissenschaftliche Theorien hinsichtlich ihrer diesbezüglichen Erklärungs- und Gestaltungsansätze überprüft werden (vgl. Euler 1996, S. 360 ff.). Angestrebt wird die Ausbildung „praktischer Denker“ oder „denkender Praktiker“ (Euler 1996, S. 360). Ähnlich argumentiert auch SLOANE, wenn er das konzeptionelle Vorgehen der Bildungsgänge im Grundverständnis als experimentell-wissenschaftlich beschreibt (vgl. Sloane 2003b, S. 10). Lehrkräfte sollen die eigene Praxis reflexiv durchdringen und die eigene Tätigkeit dabei als wissenschaftlich und konzeptionell auffassen. Eine wichtige Rolle spielt hierbei das Team, das im diskursiven Prozess Lernsituationen und Maßnahmen plant, durchführt und revidiert, wenn der erwartete Erfolg ausbleibt (vgl. Sloane 2003b, S. 10 f.; Sloane 2004, S. 38).

Die verbindenden Schwerpunkte dieser Überlegungen liegen im Reflexionsprozess, der Arbeit im Team, der Kommunikation von Praxis und Wissenschaft und den organisierten und von der jeweiligen Einzelschule festgelegten Lern- und damit Entwicklungsprogrammen. Zu überprüfen bleibt, inwieweit sich diese Ansatzpunkte mit den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung auf einer inhaltlichen und organisatorischen Ebene decken und welche Rückschlüsse daraus z.B. im Hinblick auf die Fortbildungs- oder Bildungsgangarbeit in Berufsschulen zu ziehen sind.

Erstes Zwischenfazit (Abschnitte 2.1 und 2.2):

Lehrkräfte üben eine Profession aus, sie sind Experten für das Lehren und Lernen und verfügen über Kompetenzen zur Ausübung ihrer Tätigkeit. Das Kompetenzprofil der Lehrkräfte unterliegt ständigen Veränderungen, die beispielsweise durch die Anwendung des Lernfeldkonzeptes ausgelöst werden. Lernfeldorientierung macht neben der veränderten Unterrichtsarbeit eine kontinuierliche Entwicklungs- und Evaluationsarbeit im Bildungsgangteam erforderlich. Die Arbeit oder das Handeln der Lehrenden wird hierbei sowohl von ihrem Professionswissen als auch von den in der unterrichtlichen Praxis gebildeten subjektiven Theorien geleitet. Als problematisch erweist sich die bestehende Lücke zwischen den wissenschaftlichen Theorien und dem alltäglichem Unterrichtshandeln. Die vorliegende Arbeit verfolgt den Anspruch, eine solche Verbindung bezogen auf diagnostische Kompetenz zu

---

schaffen, indem theoretische und empirische Arbeiten zum Thema mit der Durchführung einer Lehrerfortbildung verknüpft werden. Die Auseinandersetzung mit der diagnostischen Kompetenz stellt eine Möglichkeit dar, einen Diskurs in Bildungsgangteams und Schule in Gang zu setzen sowie zur Unterrichts- und Schulentwicklung beizutragen.

## 2.3 Diagnostische Kompetenz – Annäherung an ein Konstrukt und Positionierung der Akteure

Nachdem der Blick bisher auf Lehrkraftkompetenzen, ihren Expertenstatus, die Lernfelddidaktik und das Verhältnis zwischen wissenschaftlichen und subjektiven Theorien gerichtet war, erfolgt nun eine weitere Konzentration auf die diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. Zu diesem Zweck geht es zunächst um das Verhältnis von Performanz und Kompetenz sowie die beiden Seiten und Ausdeutungen von Diagnosekompetenz. Im Anschluss daran werden die Positionen der Lehrenden zur diagnostischen Kompetenz, aktuelle wissenschaftliche Untersuchungen zum Thema und die Leitvorstellung der KMK einer näheren Betrachtung unterworfen. Deutlich wird, dass die Entwicklungen der letzten Jahre im Hinblick auf individuelle Förderung zu einer erweiterten Perspektive diagnostischer Kompetenz führen, die neben der Ergebnis- und Beurteilungsdiagnostik auch die Prozess- und Förderdiagnose stärker in den Fokus nimmt.

### 2.3.1 Kompetenzdiagnose und diagnostische Kompetenz

Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften zeigt sich in ihren diagnostischen Handlungen, d.h. sie wird performativ sichtbar (vgl. Dilger/Sloane 2007, S. 5). Um diagnostische Kompetenz zu bestimmen, muss zunächst der Kompetenzbegriff geklärt werden. Dieser Begriff wird in Anlehnung an NOAM CHOMSKY ausgelegt, der innerhalb der Sprachwissenschaften zwischen Performanz und Kompetenz unterscheidet. Nach dieser Vorstellung bewirkt Kompetenz Performanz bzw. Handeln und vom Handeln bzw. Verhalten einer Person kann auf ihre Kompetenz geschlossen werden. Abbildung 3 verdeutlicht diesen Zusammenhang am Beispiel der Kommunikationskompetenz. Ihr Vorhandensein als Personenmerkmal kommt in der Sprache zum Ausdruck und Wortschatz sowie Grammatik als dazwischen geschaltete Erklärungsmuster machen die Schlussfolgerung auf die Ausprägung dieser Kompetenz möglich:

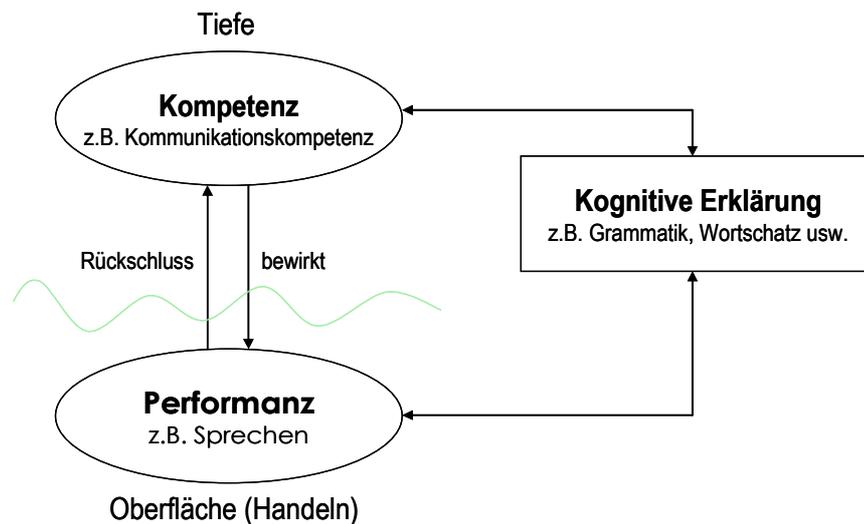


Abbildung 3: Kompetenz – Performanz (eigene Darstellung in Anlehnung an Dilger/Sloane 2007, S. 5)

Kompetenzen liegen in der Tiefenstruktur eines Individuums begründet, sie bestehen situationsübergreifend und sind für lange Zeiträume gültig. Sie entziehen sich einer Messung und erst das Handeln einer Person lässt auf die Art und den Grad einer Kompetenz schließen. Kompetenzen sind veränderbar, ihre Veränderung bedarf aber eines länger andauernden, intrinsischen oder extrinsischen Einflusses.

Performanz oder Handeln dagegen sind beobachtbar und lassen sich über bestimmte Erklärungsmuster beschreiben und feststellen. Der Beobachter kann vom situativen Handeln Kompetenzen in ihren jeweiligen Dimensionen und Ausprägungen ableiten. Performanz ist im Verhältnis zur Kompetenz vom Kontext abhängig und stärker zu beeinflussen. Erst die Feststellung ähnlichen oder gleichen Verhaltens in unterschiedlichen Situationen führt auf die Existenz einer Kompetenz oder Kompetenzfacette zurück.

Wird dieser Zusammenhang auf die diagnostische Lehrkraftkompetenz übertragen, kann Diagnosekompetenz als Voraussetzung auf Lehrkraftseite angesehen werden, um das Handeln bei Lernenden zutreffend einschätzen und entwickeln zu können. Aus der umgekehrten Perspektive lässt sich von den diagnostischen Tätigkeiten einer Lehrkraft auf Teilbereiche der Diagnosekompetenz und deren Ausprägung schließen.

Das Tätigkeitsfeld der Kompetenzdiagnose setzt sich hierbei einerseits aus der zeitpunktbezogenen Leistungsfeststellung und andererseits aus der Analyse und Ermittlung subjektiver Lernvoraussetzungen und Lernprozessen im Rahmen des alltäglichen Unterrichts zusammen (vgl. Ingenkamp/Lissmann 2008, S. 13). Die Ergebnisse der diagnostischen Maßnahmen dienen als Grundlage pädagogischer

---

Entscheidungen, z. B. hinsichtlich einer angepassten Unterrichtsplanung und -durchführung oder einer zielgerichteten individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler (vgl. Artelt/Gräsel 2009, S. 157).

Um die Tätigkeit der Kompetenzdiagnose ausüben zu können, müssen Lehrkräfte über diagnostische Kompetenz verfügen. SCHRADER beschreibt dieses Segment der Lehrerkompetenz als ein Personenmerkmal, „... das Lehrkräfte in die Lage versetzt, sachgerechte diagnostische Urteile abzugeben, die für die Planung, Gestaltung und Evaluation pädagogischen Handelns und die Bewertung von Lernergebnissen nötig sind.“ (Schrader 2009, S. 238). Diese Dimension professioneller Handlungskompetenz der Lehrenden lässt sich strukturgleich zur kompetenzdiagnostischen Handlung [der zeitpunktbezogenen Leistungsfeststellung einerseits und den diagnostischen Handlungen im Unterrichtsgeschehen andererseits, M.O.] in die diagnostische Urteilskompetenz und die diagnostische Kompetenz im Unterrichtsprozess unterteilen. Die diagnostische Urteilskompetenz wird auch mit Ergebnis- und Selektionsdiagnostik, Leistungsbeurteilung oder summativer Diagnose (Begriff siehe 2.3.2) bezeichnet. Weitere Begriffe für die diagnostische Kompetenz im Unterrichtsprozess stellen Förder- und Prozessdiagnostik oder formative Diagnose (Begriff siehe 2.3.2) dar. Detaillierte Ausführungen hierzu sind in der theoretischen Rekonstruktion der Abschnitte 6.1 sowie 6.2 und im folgenden Abschnitt 2.3.2 zu finden. Im Vordergrund dieser Arbeit steht neben der Entwicklung eines diagnostischen Strukturmodells die verstärkte Betrachtung der Förder- und Prozessdiagnostik. Beleuchtet wird, welche förderdiagnostischen Konzepte und Instrumentarien von den Lehrkräften eingesetzt werden, ob und wie sich die Bildungsgangarbeit dadurch verändert und welche diesbezügliche Entwicklung bei den Probanden durch die Fortbildungsmaßnahme festzustellen ist. Damit wird der Tatsache Rechnung getragen, dass der formativen Diagnostik durch den Leitgedanken der individuellen Förderung eine stärkere Bedeutung zukommt und die dazu benötigten Lehrkraftkompetenzen entwickelt werden müssen.

### 2.3.2 Diagnostische Urteilskompetenz und Diagnosekompetenz im Unterrichtsprozess

Die diagnostische Urteilskompetenz auf der einen Seite bezieht sich auf die Fähigkeit einer Lehrkraft, Personen oder Aufgaben zutreffend beurteilen zu können. Im Vordergrund steht die Güte und Belastbarkeit des Urteils. Wissenschaftler, die im

---

Bereich der „accuracy of judgement“ forschen, überprüfen, ob die ex ante abgegebenen Einschätzungen von Lehrkräften den mittels Testverfahren erhobenen tatsächlichen Schüler- oder Aufgabenmerkmalen entsprechen (vgl. Spinath 2005, S. 86 ff.; Schrader 2009, S. 237). Gegenwärtige genauigkeitsorientierte Untersuchungen erheben beispielsweise die adäquate Einschätzung von Aufgabenschwierigkeiten und Schülerleistungen in Abhängigkeit vom fachdidaktischen Wissen und der Berufserfahrung von Lehrenden (vgl. McElvany et al. 2009, S. 223 ff.). Ebenfalls untersucht wird, ob die diagnostische Urteilskompetenz über unterschiedliche Domänen hinweg die gleiche Spezifität und Stabilität aufweist (vgl. Lorenz/Artelt 2009, S. 211 ff.).

Bei den Überlegungen zur Urteilsgenauigkeit steht in der Regel das Ergebnis bzw. das Produkt der unterrichtlichen Bemühungen oder der Testung im Vordergrund. Diese summative Evaluation misst Ergebnisse zum Beispiel in Form von Klassenarbeiten und will die Wirkung nach größeren Lerneinheiten erfassen (vgl. Ingenkamp/Lissmann 2008, S. 32). Um Ergebnisdiagnostik handelt es sich auch bei standardisierten Einschulungs- oder Eignungstests, bei Sprach- und Lernstandserhebungen oder Schulleistungsstudien. Lehrkräfte brauchen solche normorientierten Ergebnisse, um den Lernerfolg nachzuvollziehen, um Schüler und Eltern zu beraten oder Schullaufbahneempfehlungen auszusprechen. In diesem, dem Genauigkeitsparadigma verhafteten Bereich diagnostischer Lehrerkompetenz geht es um die Beurteilung, Gruppierung oder Auswahl von Schülern (Selektionsdiagnostik). Von den Lehrkräften werden Konzepte zur Konstruktion und Bewertung diagnostischer Instrumentarien wie Aufgaben, Tests oder Klassenarbeiten erwartet. Hier spielen Kenntnisse aus der Leistungsmessung wie z.B. die Frage nach der verwendeten Bezugsnorm eine ebenso große Rolle wie testtheoretische Überlegungen oder die Anwendung von Gütekriterien (vgl. Schelten 1997, S. 6).

Der Blickwinkel der diagnostischen Kompetenz im Unterrichtsprozess misst der Urteilsgenauigkeit auf der anderen Seite einen anderen Stellenwert bei und zieht die pädagogischen Handlungen der Unterrichtsplanung und Durchführung stärker in die Betrachtung mit ein. Zu diesem Bereich von Diagnosekompetenz gehört es zum Beispiel, Diagnoseinventare situationsgerecht in den unterrichtlichen Alltag zu integrieren, Fehler im individuellen Lernvorgang auf Schülerseite zu erkennen, die von ihnen verwendeten Lernstrategien wahrzunehmen und die Unterrichtsdurchführung adaptiv an diese Entwicklungen anzupassen (vgl. Bromme 1997, S. 201; Helmke et al. 2004, S. 131; Baumert/Kunter 2006, S. 489). VAN BUER et al.

---

schlagen an dieser Stelle den Begriff der diagnostischen Expertise vor und verstehen darunter eine um kontinuierliche Evaluation erweiterte Perspektive der diagnostischen Kompetenz. Gemeint ist, dass die Lehrkraft den Unterrichtsverlauf, das eigene und das Schülerverhalten hinsichtlich des momentanen Zustandes und der Veränderung permanent und automatisch diagnostiziert und anpasst (vgl. van Buer/Zlatkin-Troitschanskaia 2007, S. 389 ff.).

Auch HELMKE et al. stellen einen Bezug zu den metakognitiven Fähigkeiten der Lehrkräfte her, indem häufig nur implizit vorhandene Urteile oder Auffassungen im Bildungsgangteam expliziert und reflektiert werden. Die Reflexion führt zur Erweiterung des Wissens und kann bei den Lehrkräften dazu beitragen, diagnostische Handlungen aus dem intuitiven oder informellen Vorgehen in ein formelles und planmäßiges Handeln zu überführen (vgl. Helmke/Hosenfeld/Schrader 2004, S. 128 ff.).

Das (selbst-)reflexive Element betonen ebenfalls DILGER/SLOANE, die über den Einsatz eines individualdiagnostischen Instrumentariums (wie z.B. Beobachtungsbögen, Selbsteinschätzungen, Portfolios) beim Lerner eine Vorstellung über den eigenen Lernprozess herstellen wollen. Lehrende erhalten durch ihre Fremdeinschätzungen (festgehalten z.B. in einem Lehrer-Logbuch) einen Einblick in die vom Einzelnen eingebrachten Lernkompetenzen, die zeitnah bei der didaktisch-methodischen Gestaltung von Unterricht Berücksichtigung finden können (vgl. Dilger/Sloane 2007, S. 8 ff.).

Im Zentrum dieser formativen Betrachtung steht eine Diagnostik, die die Lern- und Kompetenzentwicklung im Unterricht fokussiert. Sie ist nicht standardisiert, den individuellen Bezugsnormen der Lerner angepasst und führt über eine Annahme oder Arbeitshypothese des Bildungsgangteams zu zeitnahen Maßnahmen oder Interventionen. Bewertung spielt eine in den Hintergrund gedrängte Rolle, vordringlich geht es bei dieser differenzialdiagnostischen Betrachtung um die Frage, wie der wirksame Lernprozess des einzelnen Lernenden zu gestalten ist und wie Unterricht darauf zugeschnitten werden kann. Diese in der Vergangenheit wenig betrachtete Dimension von Diagnosekompetenz erfährt durch den Auftrag zur individuellen Förderung (vgl. § 1 Abs. 1 Schulgesetz NRW) eine besondere Aufwertung.

Die mit dem Begriff der Kompetenzdiagnostik vielfach in Zusammenhang gebrachten Schulvergleichsstudien, Lernstandserhebungen oder Vergleichsarbeiten sollen an dieser Stelle nicht weiter beleuchtet werden. Sie beziehen sich zwar auch

---

auf die Unterrichts- und Schulentwicklung, der primäre Blickwinkel ist bei diesen Untersuchungen aber stärker auf die Vorbereitung politischer Entscheidungen gerichtet (vgl. Leutner et al. 2007, S. 150 f.). Der Fokus dieser Arbeit ist vielmehr auf die formative Diagnostik gerichtet. Es soll zum einen die Kompetenz der Lehrenden für formative Diagnostik beschrieben, erfasst und gefördert werden (Kompetenzseite). Andererseits werden auch Ansätze für die Umsetzung im Unterricht und auf der Ebene der Bildungsgangteams aufgezeigt. Hier geht es z.B. um Instrumente für eine nicht-standardisierte Differentialdiagnose (Performative Bedingungen für Kompetenzdiagnose).

Zweites Zwischenfazit (Abschnitte 2.3.1 und 2.3.2) oder Arbeitsdefinition diagnostischer Kompetenz:

Diagnostische Kompetenz im Sinne der formativen Diagnostik ist die Bereitschaft und Fähigkeit von Lehrenden, unterrichtsnah und nicht-standardisiert Schülerverhalten mit Blick auf ihre individuelle Kompetenzentwicklung einzuordnen und darauf bezogene Aussagen für die Entwicklung von didaktischen Maßnahmen zu treffen. Die Maßnahmen werden mit den Lernenden und im Bildungsgangteam abgestimmt, reflektiert und entsprechen einem bildungsgangspezifischen Diagnose- und Förderkonzept. Das Förderkonzept enthält neben der Maßnahmendurchführung eine erneute Diagnose und das Redesign der Fördermaßnahmen in einem sich ständig wiederholenden Prozess.

Diese Arbeitsdefinition wird im Folgenden mit den Auffassungen der Lehrkräfte an beruflichen Schulen, der wissenschaftlichen Perspektive und den Standards der KMK in Beziehung gesetzt.

### 2.3.3 Diagnostische Kompetenz aus Sicht der Lehrkräfte und Stand der Lehrerbildung

Seit jeher fällen Lehrkräfte pädagogische Entscheidungen, die als das Ergebnis eines geschulten, diagnostischen Blicks auf den jeweiligen Sachverhalt anzusehen sind. Hierzu gehören die Einschätzung der Lernausgangslagen von Schülern ebenso wie die Beurteilung schriftlicher und sonstiger Leistungen oder die Beratung hinsichtlich einer schulischen bzw. beruflichen Laufbahn.

Neu ist allerdings die systematische Betrachtung der diagnostischen Kompetenz und der Anspruch, diesen Bereich der beruflichen Handlungskompetenz von Lehrenden gezielt zu fördern (vgl. Tramm et al. 2012, S. 1). Diese, für den wissenschaftlichen

Diskurs typische und von den Schulleistungsstudien unterstützte Perspektive wird - laut Aussagen der dazu vorliegenden empirischen Studien - von den Lehrenden bisher nur bedingt geteilt. In der Praxis des Schulalltags wird die pädagogische Diagnostik auch gegenwärtig mit Beurteilung und Benotung gleich gesetzt, im Vordergrund stehen die Selektionsfunktion und damit Abschlüsse und Zugänge (vgl. Schrader 2009, S. 237). Gespräche der Forscherin im Kollegium der Schule zeigen darüber hinaus, dass Bedenken bestehen, die medizinische Deutung des Diagnostikbegriffs pädagogisch umzuinterpretieren. In Frage gestellt wird zudem, ob Studium und Referendariat das benötigte Wissen zur Entwicklung, Durchführung und Auswertung standardisierter Tests nach wissenschaftlichen Gütekriterien geliefert haben. Dieser Blickwinkel hebt die Tätigkeit der Kompetenzdiagnose auf die Ebene der Fachleute und erziehungswissenschaftlich-psychologischen Forschung (vgl. Tramm et al. 2012, S. 2) und vergrößert gleichzeitig die bestehende Theorie-Praxis-Lücke. Genau genommen geht es aber um eine für Lehrkräfte durchführbare formative Diagnostik, die im Schulalltag eingesetzt werden kann. Die Selbsteinschätzungen der Lehrenden und die Bedenken gegenüber dem Diagnosebegriff im pädagogischen Feld gehören jedoch zu einer sozialen Wirklichkeit, die zur Kenntnis genommen werden muss, wenn es Ziel ist, diagnostische Kompetenz zu fördern und durchführbare Konzepte einzubringen.

Tatsächlich sind fast 30 % der Lehrenden an den allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen in Deutschland älter als 55 Jahre, knapp die Hälfte ist über 50 Jahre alt (vgl. Amendt 2010, S. 10). Inwiefern Kompetenz und Diagnostik zu den Inhalten ihrer Studienpläne und Seminarkonzepte in den Phasen der Ausbildung gehörten, müsste in einer Analyse dieser Ausbildungsunterlagen erforscht werden. Für den Bereich des Unterrichts bietet es sich an, Schulprogramme und Fort- oder Weiterbildungsmaßnahmen hinsichtlich der Berücksichtigung der Themen Kompetenzdiagnose oder diagnostischer Kompetenz zu durchleuchten. Eine bereits 2006 durchgeführte Analyse von Schulprogrammwürfen in Berliner beruflichen Schulen kam zu dem Ergebnis, dass in weniger als 20 % der Schulen ein Entwicklungsschwerpunkt in der Diagnostik der Lehrkräfte liegt (vgl. van Buer/Zlatkin-Troitschanskaia 2006, S. 104). Auch die 2009 veröffentlichten Ergebnisse der im Rahmen von PISA 2006 durchgeführten Schul- und Lehrerbefragungen unterstützen die Vermutung des Handlungsbedarfs in diesem Segment. Auf die Frage, ob sie im letzten Jahr eine Fortbildungsveranstaltung aus dem Bereich „Diagnostizieren/Lernprobleme behandeln“ besucht haben, antworteten

---

22,2 % der Befragten mit „Ja“, 72,7 % dagegen mit „Nein“, 5,1 % der antwortenden Lehrkräfte haben diese Frage nicht bearbeitet<sup>13</sup> (vgl. Frey et al. 2009, S. 274 f.).

Den tief greifenden Veränderungen durch Lernfeld- und Kompetenzorientierung sowie einer auf die Standards beruflicher Handlungskompetenz ausgerichteten Lehrkraftprofessionalität stehen häufig überalterte und durch den Innovationsdruck verunsicherte Lehrerkollegien gegenüber. Welcher Einfluss in diesem Entwicklungsprozess z.B. von der Schulleitung oder schulinternen Steuerungsgruppen ausgeht, müsste an anderer Stelle näher untersucht werden<sup>14</sup>. Aus Sicht vieler Lehrkräfte ist die wissenschaftlich-systematische Auseinandersetzung mit ihrer diagnostischen Kompetenz neu und kommt zu ihren vielfältigen Interpretations- und Orientierungsproblemen beispielsweise hinsichtlich des Lernfeldkonzepts (vgl. Tramm 2003, S. 2) hinzu.

Zusammenfassend lässt sich auch hier eine inhaltliche Diskrepanz zwischen den Einschätzungen der Lehrkräfte zu formativer Diagnostik, ihrem Schwerpunkt in Schulprogrammen und der Lehrerfortbildung und dem Anspruch auf individuelle Förderung erkennen. Diesen Problemzusammenhang greift die in Abschnitt 2.4 beschriebene schulinterne Fortbildungsmaßnahme auf. Ziele der Fortbildungsworkshops sind eine erste (theoretische) Annäherung der Lehrkräfte an diagnostische Kompetenz im Ganzen und die formative Diagnostik im Speziellen, die Auseinandersetzung und Reflexion im (Bildungsgang-)Team zum Thema und die dadurch erzielte Unterrichtsentwicklung. Darüber hinaus - und hiermit wird zum nächsten Abschnitt übergeleitet - geht es für die Forscherin darum, wissenschaftliche Erkenntnisse über den bisherigen Stellenwert von Förder- und Prozessdiagnostik bei Lehrenden an Berufsschulen zu generieren.

### 2.3.4 Diagnostische Kompetenz aus Sicht der Wissenschaft

Die wissenschaftlich geführte Beschäftigung mit der diagnostischen Kompetenz lässt sich zunächst in der Disziplin der „Pädagogischen Diagnostik“ verorten. Dieser 1968 von INGENKAMP geprägte Begriff stellte eine inhaltliche Abgrenzung zur

---

<sup>13</sup> Angeführt wurde nicht, ob Fortbildungsveranstaltungen in diesem Bereich überhaupt angeboten wurden.

<sup>14</sup> Im weiteren Verlauf dieser Untersuchung zeigt sich, dass die teilnehmenden Lehrkräfte eine stärkere Positionierung und Unterstützung durch die Schulleitung in Sachen individueller Förderung (und diagnostischer Kompetenz) erwarten und die eigene Motivation wächst, durch Mitarbeit in einer Steuergruppe zum Thema den schulinternen Entwicklungsprozess voranzutreiben (siehe z.B. Abschnitte 9.4 und 9.5).

---

psychologischen Diagnostik dar. Obwohl die pädagogische Diagnostik nach seiner Auffassung immer eigenständig im Hinblick auf ihre Ziele und Handlungsfelder war, lehnte sie sich in den Methoden und Paradigmen stark an die psychologische Diagnostik im engeren und an die Psychologie im weiteren Sinne an. Die Forschungsmethoden der pädagogischen Diagnostik waren im Wesentlichen quantitativ geprägt, die Definitionen der noch wenig wissenschaftlich etablierten pädagogischer Diagnostik umstritten und unklar (vgl. Ingenkamp et al. 2008, S. 12).

Auch gegenwärtig kommt SCHRADER in seinen Anmerkungen zu einem im Dezember 2009 erschienenen Themenheft zur diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften zu dem Schluss, dass die im Wesentlichen mit quantitativen Methoden arbeitende Forschung zur Urteils- und Diagnosegenauigkeit um qualitative Untersuchungen zum Urteilsprozess und der Entwicklung und Stabilität von Diagnosekompetenz erweitert werden könne. Er formuliert Forschungsdesiderate u.a. für die Bereiche der individualdiagnostischen Verfahren der Leistungsmessung, zum Umgang mit den Ergebnissen des Berufsbildungs-PISAS oder zur Selbst- und Fremddiagnose von Unterricht (vgl. Schrader 2009, S. 243 f.). Diese Ausführungen machen deutlich, dass der Schwerpunkt der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Thema in den vergangenen Jahrzehnten im Bereich der diagnostischen Urteilskompetenz lag. Die Berücksichtigung der formativen Diagnostik im Unterrichtsprozess erfuhr erst durch die systematische Betrachtung von Lehrerkompetenzen, das schlechte Abschneiden der Diagnosekompetenz von Lehrenden in einer PISA-Zusatzstudie 2001<sup>15</sup> und den Auftrag zur individuellen Förderung eine Aufwertung.

Der Notwendigkeit einer näheren wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Thema der diagnostischen Lehrkraftkompetenz wird in unterschiedlichen Forschungs- und Rahmenprogrammen Rechnung getragen. Einige der aktuellen Forschungsarbeiten werden in den folgenden Ausführungen in gebotener Kürze vorgestellt. Diese Darstellung erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit und beschreibt in der Hauptsache Vorhaben, die die auf den Unterrichtsprozess bezogenen Aspekte diagnostischer Lehrerkompetenz in das Zentrum der Betrachtung ziehen.

---

<sup>15</sup> Eine aus dem Jahr 2001 stammende PISA-Zusatzstudie kommt zu dem Ergebnis, dass annähernd 10 Prozent der im Wesentlichen männlichen Hauptschüler im Alter von 15 Jahren die Kompetenzstufe I auf der Lesekompetenzskala nicht erreichten. Diese Leseschwäche blieb von den für den Unterricht zuständigen Lehrkräften unerkannt (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 119 f.).

---

Das Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) initiiert und unterstützt beispielsweise Forschungsprojekte zur diagnostischen Kompetenz von Studierenden, Referendaren und Lehrkräften. Unter der organisatorischen Leitung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) befassen sich einige Vorhaben aus dem Forschungsschwerpunkt „Professionalisierung des pädagogischen Personals“ mit ausgewählten Teilaspekten der diagnostischen Kompetenz. Untersucht wird zum Beispiel, welche typischen Schülerfehler im kaufmännischen Rechnungswesen auftreten und wie Studierende, Referendare und Lehrkräfte mit diesen Fehlern umgehen. Ziele der Studie sind die Modellierung des Umgangs mit Schülerfehlern in Lehr-Lern-Situationen sowie nähere Erkenntnisse über die diesbezügliche Entwicklung der diagnostischen Kompetenz innerhalb der Lehrerausbildung (vgl. BMBF 2012a). Eine weitere Untersuchung widmet sich dem Aufbau der Diagnose- und Förderkompetenzen von Lehrenden hinsichtlich der Lernstrategien ihrer Schülerinnen und Schüler. Mit Hilfe einer gezielten Fortbildungsmaßnahme werden sowohl der diagnostische Kompetenzzuwachs der Lehrkräfte als auch die Kompetenzentwicklung der Lernenden im Hinblick auf die Verwendung von Lernstrategien überprüft (vgl. BMBF 2012a). Der simulierte Klassenraum wird an der Universität Kiel bei Lehramtsstudenten in unterschiedlichen Phasen der Ausbildung als Instrument eingesetzt, um die Entwicklung ihrer diagnostischen Kompetenz zu erfassen. Das Forschungsvorhaben zielt darauf ab, die Ergebnisse und Materialien in die universitäre Lehrerausbildung einzubringen, um die Diagnosekompetenz zukünftig gezielt zu entwickeln (vgl. BMBF 2012a).

Auch innerhalb der Promotionsförderung des BMBF-Rahmenprogramms geht es im Schwerpunktbereich Kompetenzdiagnostik um die Untersuchung unterschiedlicher Aspekte diagnostischer Lehrkraftkompetenz. Derzeitige Vorhaben thematisieren beispielsweise die Messung und Entwicklung diagnostischer Kompetenz von Lehramtsstudenten der Mathematik<sup>16</sup> jeweils zu Beginn und am Ende von Studium und Referendariat oder die Genauigkeit von Glaubwürdigkeitsurteilen über Schüler, deren Entstehung und Auswirkung auf die Schüler-Lehrer-Interaktion (vgl. BMBF 2012b).

---

<sup>16</sup> Die Untersuchung bezieht sich auf die Lehrämter Gymnasium und berufliche Schulen.

---

Neben dem Bundesministerium für Bildung und Forschung sieht auch die KMK einen Schwerpunkt der Professionalisierung von Lehrkräften in der Entwicklung ihrer diagnostischen Kompetenz. Das KMK-Projekt „Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte im Hinblick auf Verbesserung der Diagnosefähigkeit, Umgang mit Heterogenität, individuelle Förderung – UDiKom“<sup>17</sup> thematisiert die Diagnosekompetenz in der Lehreraus- und Fortbildung auf allen Ebenen und für alle Schulformen und Fächer (vgl. Haschke-Hirth/Kuhle 2010, S. 174). Entwickelt werden didaktisch aufgearbeitete Studienbriefe, die sich sowohl für das Selbststudium eignen als auch in moderatorengestützten Veranstaltungen der Lehreraus- und -fortbildung zum Einsatz kommen können. Die Studienbriefe beinhalten die vier Themenblöcke Individualdiagnostik, Bildungsmonitoring, Vergleichsarbeiten und Unterrichtsdiagnostik. Jeder Themenblock besteht aus einem Einstiegsfilm, dem Studienbrief in schriftlicher oder medial aufbereiteter Version, einer moderierten Internetplattform und einer netzbasierten Selbstevaluation (vgl. Bos/Howenga, 2010, S. 384 f.). Die Studienbriefe werden im Rahmen der Projektierung erprobt und überarbeitet und sollen dann in den 16 Bundesländern zur Verfügung stehen.

Der kurze Überblick trägt der Tatsache Rechnung, dass es im Moment an qualitativen Untersuchungen zur diagnostischen Kompetenz insgesamt und zum Bereich der Differentialdiagnostik im Besonderen mangelt. Hier knüpft diese Studie an, die zunächst ein Gesamtmoll diagnostischer Lehrkraftkompetenz aufstellt und sodann die differenzialdiagnostischen Tätigkeiten von Lehrkräften an Berufsschulen qualitativ untersucht und entwickelt. Bevor die zu diesem Zweck durchgeführten Workshops des Schulprojekts in Kapitel 2.4 vorgestellt werden, geht es im nächsten Abschnitt um die Position der Kultusministerkonferenz zum Thema. Dieser Blickwinkel schließt die unterschiedlichen Darstellungen zur diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften ab.

---

<sup>17</sup> Die Abkürzung „UDiKom“ steht für Unterricht – Diagnose – Kompetenz. Projektstart: 1. Januar 2009, Federführung: Nordrhein-Westfalen, beteiligt sind die Universitäten Bochum, Dortmund, Essen und Koblenz-Landau. Laufzeit: zweieinhalb Jahre (vgl. Bos/Howenga 2010, S. 383; Haschke-Hirth/Kuhle 2010, S. 173).

### 2.3.5 Diagnostische Kompetenz aus Sicht der Kultusministerkonferenz

Vor dem Hintergrund der Qualitätssicherung und Weiterentwicklung schulischer Bildung verabschiedete die Kultusministerkonferenz 2004 Standards für die Lehrerbildung im Fach der Bildungswissenschaften (vgl. KMK 2004). Für die Bereiche *Unterrichten*, *Erziehen*, *Beurteilen* und *Innovieren* werden insgesamt 11 Kompetenzen formuliert, die sich auf die unterschiedlichen Phasen der Lehrerausbildung beziehen und für die Berufspraxis von besonderer Bedeutung sind. Somit liegt eine Art Anforderungskatalog vor, der von den Ländern mit Beginn des Ausbildungsjahres 2005/06 für die Lehreraus- und -fortbildung übernommen und in die jeweiligen Rechtsvorschriften implementiert wurde.

Im Kompetenzbereich *Beurteilen* sind Hinweise zu finden, was diagnosekompetente Lehrende wissen und können sollen. Hier heißt es in einer Art Überschrift für die Kompetenzen 7 und 8: „Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Beurteilungsaufgabe gerecht und verantwortungsbewusst aus.“ (KMK 2004, S. 11).

Die hierfür benötigten diagnostischen Kompetenzen werden in Kompetenz 7 näher spezifiziert: „Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern; sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern.“ Weiter in Kompetenz 8: „Lehrerinnen und Lehrer erfassen Leistungen von Schülerinnen und Schülern auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe.“ (KMK 2004, S. 11).

Kompetenz 7 kann somit als diagnostische Kompetenz im Unterrichtsprozess (oder: Prozessdiagnostik) gedeutet werden, mit dem Ziel, das Lernen zu fördern. Lehrkräfte sollen in der Lage sein, Entwicklungsstände, Lernpotentiale, -hindernisse und -fortschritte zu erkennen, Lernmöglichkeiten und Lernanforderungen aufeinander abzustimmen und Aufgabenstellungen adressaten- und kriteriengerecht zu konzipieren. Unmittelbar verknüpft mit einer Steigerung der diagnostischen Kompetenz wird die daraus resultierende Beratung von Schülern und deren Eltern.

Kompetenz 8 ist eher als eine auf die Leistungsüberprüfung konzentrierte diagnostische Urteilskompetenz (oder: Zustands- und Ergebnisdiagnostik) zu bezeichnen, mit dem Ziel, Qualifikationen zu vergeben. Im Mittelpunkt stehen neben der adäquaten Aufgabenkonzeption das Wissen der Lehrenden über Bezugssysteme der Beurteilung und Bewertungsmodelle sowie dessen adressatengerechte Begründung. Darüber hinaus werden Lehrkräfte aufgefordert, Leistungsüber-

---

prüfungen als konstruktives Feedbackinstrument über die eigene, zurückliegende Unterrichtstätigkeit zu sehen.

Drittes Zwischenfazit (Abschnitt 2.3):

Diagnosekompetenz bewirkt bei Lehrkräften ein diagnostisches Handeln, von ihren diagnostischen Handlungen kann auf die diagnostische Kompetenz geschlossen werden. Diese wird unterteilt in die diagnostische Urteilskompetenz und die diagnostische Kompetenz im Unterrichtsprozess. Die bisherige Betrachtung dieser Facette beruflicher Lehrerkompetenz war in der Vergangenheit vielfach sowohl auf der wissenschaftlichen Ebene als auch aus dem Blickwinkel der Lehrenden auf die Urteilsgenauigkeit und die Leistungsbeurteilung fixiert. Der Kompetenzgedanke, die Entwicklung hin zu Qualitätssicherung und Standardisierung und nicht zuletzt der Auftrag zur individuellen Förderung verändern den Fokus stärker im Hinblick auf den Unterrichts- und Lernprozess sowie individuelle Lernvoraussetzungen und Lernwege. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesem Bereich diagnostischer Lehrkraftkompetenz entbehrt einer qualitativen Tradition und weist auch inhaltlich z.B. hinsichtlich der Stabilität und Spezifität der Diagnosekompetenz Forschungsdesiderate auf. Überlegungen zur diagnostischen Arbeit in den Bildungsgängen von Berufsschulen oder der diesbezüglichen Kompetenzentwicklung insbesondere der formativen Lehrkraftkompetenz spielen in den aufgeführten Untersuchungen und den Standards der KMK keine oder nur eine untergeordnete Rolle.

## 2.4 Schulprojekt und Fortbildungsangebot

Im Zentrum dieser ersten Annäherung an das Forschungs- und Entwicklungsfeld standen bisher Überlegungen zur beruflichen Handlungskompetenz und Lernfelddidaktik und den Veränderungen, die diese Paradigmen für das Lehrerhandeln mit sich bringen. Darüber hinaus wurde der Begriff der diagnostischen Kompetenz inhaltlich näher ausgeleuchtet und aus dem Blickwinkel von Lehrkräften, Wissenschaft und Kultusministerkonferenz heraus spezifiziert.

Bevor in Abschnitt 3 eine methodologische Positionsbestimmung der Forschungsarbeit vorgenommen wird, soll es zunächst um das Konzept des Schulprojekts, die Inhalte der Workshops und deren didaktisch-konzeptionelle Grundsätze gehen. Dem Leser wird dadurch die Möglichkeit eröffnet, die Ziele, Inhalte und zeitliche Organisation der Studie nachzuvollziehen und im weiteren

---

Verlauf mit den theoretischen Rahmenbedingungen zu verbinden. Auf dieser Basis können methodologische Entscheidungen verstanden und auf ihre Glaubwürdigkeit und Nachvollziehbarkeit hin überprüft werden.

#### 2.4.1 Ziele und Design des Schulversuchs

Die bisherigen Überlegungen weisen auf eine Theorie-Praxis-Lücke zwischen dem theoretischen Konstrukt der diagnostischen Kompetenz und den im täglichen Unterricht zur Anwendung kommenden diagnostischen Handlungen und Sinnkonstrukten der Lehrkräfte hin.

Hier setzt das vorliegende Forschungsvorhaben an. Es geht zunächst um die Beschreibung der Alltagsparadigmen<sup>18</sup> diagnostischer Kompetenz von Lehrkräften. Zu fragen ist demnach, welche Diagnosemaßnahmen im unterrichtlichen Alltag durchgeführt werden und welcher Bezug zum fachlichen, fachdidaktischen oder pädagogischen Wissen und Können der Lehrenden vorliegt. Von Interesse ist auch, ob die Arbeit in einem bestimmten Bildungsgang einen Einfluss auf die Diagnosekompetenz von Lehrern hat, welche Beziehungen zu persönlichen Vorstellungen oder subjektiven Theorien bestehen und wie die Resultate der Ergebnis- und Prozessdiagnostik in die Gestaltung von Unterricht oder die Förderung der Lernenden einfließen. Es können Alltagsparadigmen diagnostischer Kompetenz konstruiert werden, die sich für jede der am Schulprojekt teilnehmenden Lehrkraft unterschiedlich darstellen. Alltagsparadigma meint zu diesem Zeitpunkt das Amalgam aus den diagnostischen Wissensständen der Aus- und Weiterbildung, den subjektiven Theorien in diesem Bereich sowie den alltagstauglichen und Handlungssicherung versprechenden diagnostischen Problemlösungen und Routinen im Unterrichtsprozess (vgl. van Buer/Zlatkin-Troitschanskaia 2007, S. 381).

In einem weiteren Schritt geht es um die Entwicklung dieser Kompetenzdimension, die durch die Teilnahme der Lehrenden an einer schulinternen Fortbildungsreihe ausgelöst wird. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Workshops, die allesamt an einer gewerblichen Berufsschule beschäftigt sind, befassten sich in drei aufeinander aufbauenden Veranstaltungen mit den Themenkomplexen Kompetenzdiagnose, Eingangsdiagnostik und Förderzyklus/Fördermaßnahmen im

---

<sup>18</sup> Die Bedeutung des Begriffs Paradigma wird in Fußnote 6 erläutert. Eine erste Auslegung des Begriffs Alltagsparadigma erfolgt am Ende des Abschnittes dieser Fußnote. Die wissenschaftliche Deutung für Alltagsparadigma ist in den Abschnitten 5.1 und 5.2 zu finden.

Unterricht. Im Vordergrund standen dabei sowohl die Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Thema als auch der Austausch in der Gruppe, die Anwendung im Bildungsgang und die Reflexion über eigene Standpunkte und Entwicklungen.

Workshop 1 und Workshop 2 fanden im Frühsommer mit vierwöchigem Abstand statt. Die Durchführung des dritten Workshops erfolgte nach den Sommerferien des darauf folgenden Schuljahres. In die Studie wurden die Lehrkräfte einbezogen, die an allen Workshops teilnahmen und gleichzeitig die Bereitschaft äußerten, als Probanden für drei Interviewstaffeln zur Verfügung zu stehen. Darüber hinaus kamen die Teilnehmer der Bitte nach, eine Abschlussreflexion nach Beendigung der Fortbildungsreihe zu formulieren.

Die Untersuchung ist qualitativ angelegt, d.h. das anfängliche Alltagsparadigma diagnostischer Kompetenz und die diesbezüglichen Entwicklungsprozesse der teilnehmenden Lehrkräfte werden über problemzentrierte Leitfadeninterviews und Reflexionen erfasst, interpretiert und beschrieben.



Abbildung 4: Zeitliche Struktur und Elemente des Schulprojektes

#### 2.4.2 Zusammenfassung der Workshopinhalte

Die Workshops erstreckten sich jeweils über drei Zeitstunden, die Teilnahme war freiwillig. Es nahmen 9 bis 18 Lehrkräfte an den Veranstaltungen teil, das Interesse an Workshop 3 war von vornherein am größten. 12 der am letzten Workshop beteiligten Lehrenden hatten mindestens auch in einer der anderen Fortbildungen mitgearbeitet. Vertreten waren zwischen 3 und 10 unterschiedliche Bildungsgänge. Es gehörte nicht zu den vordringlichen Zielen der Fortbildungsreihe, fertige Konzepte oder einsatzreife Diagnoseinstrumente zu erstellen. Das hätte den

---

zeitlichen Rahmen der Workshops gesprengt. Der Anspruch bestand vielmehr darin, die unterschiedlichen Diagnose- bzw. Förderthemen und deren systematisches Design von den Teilnehmern als möglichen Schwerpunkt für die Bildungsgangarbeit zu reflektieren. Dazu war zunächst auch das benötigte diagnostische Handeln mit den in einem Bildungsgang vorhandenen Ressourcen an diagnostischer Kompetenz in ein Verhältnis zu setzen.

Das zentrale Anliegen von Workshop 1 zur Kompetenzdiagnose liegt in der Verknüpfung eines Tätigkeitsfeldes, in diesem Fall der Diagnose von Kompetenzen, mit den für die Ausübung dieses beruflichen Handelns benötigten - diagnostischen - Kompetenzen. Es geht um die Frage, welche Bereiche der diagnostischen Kompetenz für das jeweils gewünschte kompetenzdiagnostische Handeln im Unterricht vorhanden sein bzw. weiterentwickelt werden müssen. Dazu wird im Workshop zunächst der Kompetenzbegriff thematisiert und systematisiert. Der Unterschied zwischen Performanz und Kompetenz leitet in den zweiten Teil des Workshops über, der insbesondere die Prozessdiagnostik im Unterricht mit den dazu gehörenden Diagnoseinstrumenten fokussiert. In einem dritten Teil werden diese Überlegungen auf die Ebene der Diagnosekompetenz der Lehrkräfte übertragen. Die Teilnehmer sollen mit Hilfe des Modells zum diagnostischen Lehrerhandeln (siehe Tabelle 4) selbst einschätzen, in welchen Segmenten ein individueller Handlungsbedarf im Sinne von Weiterentwicklung gesehen wird.

Auch Workshop 2 zur Eingangsdiagnose verbindet die diagnostischen Tätigkeiten mit den bei den Lehrkräften diesbezüglich vorhandenen Kompetenzen und deren Entwicklung. Dieser schon in Workshop 1 angewandte Grundsatz wird jetzt auf das Design einer Eingangsdiagnostik zum Zeitpunkt des Eintritts in einen Bildungsgang der beruflichen Schule übertragen. Inhaltlich geht es um die Prozessschritte zur Gestaltung einer Eingangsdiagnose, die sich von der Festlegung der Zielebene (Selektions- oder Förderdiagnose), der Fächer und Kompetenzbereiche über die Eingangs- und Zielstandards sowie der Diagnoseinstrumente bis hin zu den individuellen Lernständen und den sich daraus abzuleitenden Selektionsentscheidungen oder Förderzielen erstrecken.

Der Fokus von Workshop 3 liegt auf den Maßnahmen der individuellen Förderung, die sich an die Kompetenzdiagnose und Eingangsdiagnose anschließen. Die Betrachtung der Unterrichtsebene steht im Vordergrund, die von der Schulleitung, der Schulaufsicht oder der Lehreraus- und -fortbildung zu treffenden

---

Voraussetzungen bleiben unberücksichtigt. Für den Bereich Unterricht werden sowohl die Gruppe der Schülerinnen und Schüler (SuS) als auch die Gruppe der Lehrerinnen und Lehrer (GL) thematisiert. Für beide Gruppen geht es inhaltlich um die Möglichkeiten der Arbeit im Team (z.B. kooperatives Lernen für SuS und Gesprächskultur für GL), um Reflexion über Selbst- und Fremdeinschätzung (z.B. Portfolioarbeit für SuS und Schulpraxisreflexion/kollegiale Fallberatung für GL) und um geeignete Lern- und Arbeitstechniken (z.B. Lernstrategien für SuS und Implementation einer Lernstrategiesystematik in die didaktische Jahresplanung für GL).

---

## **Teil II Methodologische Positionsbestimmung**

In diesem zweiten Teil der Arbeit gilt es, eine plausible Verbindung zwischen den unterschiedlichen Erkenntnisinteressen der Untersuchung und der methodologischen Begründung herzustellen. Es zeigt sich, dass ein qualitatives Vorgehen besonders geeignet ist, um einen engen Zugang zum sozialen Phänomen der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften an beruflichen Schulen zu erlangen. Der Schulversuch bietet in Anlehnung an das Konstrukt von Modellversuchen die Möglichkeit der Begegnung von Wissenschaft und Praxis, in dessen Rahmen die Begleitforschende die Lebenswelten Schule und Universität verbindet. Auf diesem Weg, methodisch durch eine schulinterne Fortbildung und flankierende Interviews gelöst, wird das empirische Erkenntnisinteresse verfolgt, das in der Beschreibung und Entwicklung der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften besteht. Die Frage nach den die Entwicklung auslösenden Persönlichkeitsmerkmalen der Probanden leitet zum entwicklungsbasierten Erkenntnisinteresse des Forschungsvorhabens über. Innerhalb der Forschungsvorstellung der responsiven Begleitforschung geht es im Konzept der responsiven Evaluation darum, durch die Untersuchung zur pädagogischen Forschung und damit zur Wissensmehrung beizutragen (siehe Abbildung 7). Das generierte Wissen soll einen Beitrag zur veränderten Fortbildungskonzeptionierung und Bildungsgangarbeit in Berufsschulen leisten.

Neben diesen Überlegungen stehen die Auswahl und Begründung der für diese Untersuchung heranzuziehenden wissenschaftlichen Gütekriterien im Zentrum der methodologischen Positionsbestimmung. Diskutiert wird das Qualitätsproblem in der qualitativen Forschung, dem durch Reformulierung der quantitativen Gütekriterien oder durch Neuformulierung methodenangemessener, qualitativer Kriterien zu begegnen ist. Die Vorstellung und Begründung der ausgewählten Qualitätsstandards beschließen die methodologische Betrachtung.

---

### 3 Zugänge und Positionen der Forschungsarbeit

#### 3.1 Das sozialwissenschaftliche Paradigma

Die Sozialwissenschaft befasst sich mit den Phänomenen der sozialen Wirklichkeit, die durch Interpretationsprozesse zustande kommen (vgl. Lamnek 2010, S. 32). Nach SOEFFNER verfährt der Sozialwissenschaftler dabei in zwei Prozessstufen. Zunächst geht es um die Konstruktionen erster Ordnung, die sich auf die alltäglichen Wahrnehmungen, Deutungen, Modelle und Interpretationen sowie das Handeln von Individuen beziehen (vgl. Soeffner 2009, S. 167). Die in der Lebenswelt entstandenen Konstrukte<sup>19</sup> werden von Wissenschaftlern auf einer zweiten Stufe neu konstruiert. Er schafft dadurch Rekonstruktion, die Konstruktionen zweiter Ordnung darstellen. Dabei unterscheidet sich das Konstruieren des Forschers von dem der Menschen in alltäglichen Zusammenhängen allerdings insofern, als er nach bestimmten wissenschaftlichen Methoden vorgeht, über die er sich klar ist und die lehr- und lernbar sind (vgl. Soeffner 2009, S. 167).

##### 3.1.1 Quantitative und qualitative Sozialforschung

In der Tradition der Sozialforschung wird zwischen der quantitativen und qualitativen Ausrichtung unterschieden. Die quantitative Sozialforschung geht von einem über soziale Normierungen vorgegebenen Wirklichkeitsverständnis aus und unterstellt eine objektiv existierende Realität (vgl. Lamnek 2010, S. 30 ff.). Im Gegensatz dazu stellt sich die soziale Realität in der qualitativ ausgerichteten Sozialforschung als ein von den Gesellschaftsmitgliedern interpretiertes, mehrdeutiges Konstrukt dar. Es gibt keinen vorgegebenen gesellschaftlichen Zusammenhang, dieser ist immer als Ergebnis eines Interpretationsprozesses zwischen bestimmten Individuen oder sozialen Gruppen zu verstehen. Der Mensch ist ferner sowohl Untersuchungsobjekt als auch handelndes Subjekt (vgl. Lamnek 2010, S. 30).

Die Frage nach der Wahl des quantitativen oder qualitativen Forschungszugangs ist kennzeichnend für die Sozialwissenschaften. Beide Positionen lassen sich über die

---

<sup>19</sup> Als Interpretationsformen führt SOEFFNER „...Typen, Modelle, Routinen, Plausibilitäten, Wissensformen, Wissensbestände und (oft implizite) Schlussverfahren.“ (Soeffner 2009, S. 167) an.

(a) theoretischen Grundannahmen, (b) Rolle des Forschers und (c) Standardisierung der Methoden unterscheiden.

#### Ad (a) Theoretische Grundannahmen

Die quantitative Forschung strebt an, theoriegeleitete Hypothesen an der Wirklichkeit zu prüfen und nomologische Aussagen über die soziale Realität zu gewinnen. Sie ist an der Grundlagenforschung orientiert und bevorzugt ein naturwissenschaftliches Erkenntnismodell (vgl. Sloane 2006a, S. 18).

Der Ausgangspunkt qualitativer Forschung ist demgegenüber die soziale Realität, deren Lebenswelten es in ihren Abläufen, Deutungsmustern und Strukturen nachzuzeichnen und zu interpretieren gilt (vgl. Flick et al. 2009, S. 14). Vom Einzelfall ausgehend werden verallgemeinerbare Erkenntnisse gewonnen und Theorien generiert. Das Leitbild der qualitativen Forschung ist handlungs- oder ingenieurwissenschaftlich geprägt (vgl. Sloane 2006a, S. 20).

#### Ad (b) Rolle des Forschenden

Die quantitative Sozialforschung geht vom Rationalitätsmodell<sup>20</sup> der rationalen Forschung aus. Vom Forscher wird eine durch Neutralität und Distanz zum Forschungsgegenstand geprägte Haltung gefordert (vgl. Lamnek 2010, S. 14). Auf die Berufsbildungsforschung gewendet bedeutet diese Orientierung, dass keine Interventionen in das System Schule stattfinden und „...die Umsetzung der gewonnenen Erkenntnisse den „Abnehmern“ didaktischer Theorien“ (Sloane 2006a, S. 18) überlassen bleibt.

---

<sup>20</sup> Rationalitätsmodelle treffen Aussagen hinsichtlich der Ziele und des Regelwerks wissenschaftlichen Handelns und damit der Standards einer Forschungsgemeinschaft (scientific community, siehe Fußnote 22) (vgl. Sloane 1992, S. 43 ff.; Sloane 2006b, S. 615). Innerhalb der Berufsbildungsforschung unterscheidet SLOANE nach den Rationalitätsmodellen rationale Forschung, rationale Praxis und reflexive Praxis (Sloane 2006b, S. 616 f.).

- Das Modell rationale Forschung folgt dem Paradigma des Kritischen Rationalismus und geht von der Distanz des Wissenschaftlers zum Forschungsgegenstand aus. Die Wissenschaftlergemeinschaft verfolgt das Ziel, Theorien zu überprüfen und orientiert sich vornehmlich an den Standards quantitativer Forschungsverfahren.
- Die rationale Praxis dagegen lehnt sich an die Kritische Theorie an, ist als Gegenentwurf zur rationalen Forschung aufzufassen und zielt mit ihrem emanzipatorischen Ansatz auf die Verbesserung des Rationalitätsanspruchs der (schulischen) Praxis ab. Praxisveränderung und Erkenntnisgewinnung gehören zusammen, Forscher stoßen diese Prozesse an und dokumentieren (vgl. Sloane 2006a, S. 31).
- Grundvorstellung der Rationalitätsidee reflexiver Praxis ist das epistemologische Subjektmodell (siehe Abschnitt 5.1), d.h. die Selbstreflexionsfähigkeit sozialer Phänomene. Wissenschaft und Praxis oder Berufsbildungsforschung und Berufsbildungssystem begegnen sich, reagieren aufeinander und reflektieren sich gegenseitig. Es entsteht eine Wechselwirkung zwischen Theoriebildung der Wissenschaft und Erfahrungshorizont der Praxis (vgl. Sloane/Twardy/-Buschfeld 2004, S. 362 f.; Sloane 2006b, S. 616).

---

Im Gegensatz dazu partizipiert der qualitativ vorgehende Forscher temporär an der Lebenswelt der Forschungssubjekte, er taucht in ihre soziale Realität mit ein und ist durch diesen unmittelbaren Zugang am untersuchten Phänomen „näher dran“ (Flick et al. 2009, S. 17). Der Grad der Partizipation im Forschungsfeld geht von der distanzierten Beobachtung über die partielle Beteiligung bis hin zur vollkommenen Einlassung (vgl. Sloane 2006b, S. 623). Qualitative Berufsbildungsforschung strebt mit dieser Partizipation die Entwicklung berufspädagogischer Produkte an. SLOANE spricht von curricularen Konzepten, Maßnahmen oder Prototypen, die es zu entwickeln und erproben gilt (vgl. Sloane 2006a, S. 18 f.).

#### Ad (c) Standardisierung der Methoden

Theoriegeleitete Hypothesen und ein genau umrissener Forschungsgegenstand werden bei quantitativer Forschung mit einem hoch standardisierten und formalisierten Erhebungsverfahren verbunden. Kennzeichen dieser mit hohen Fallzahlen operierenden Verfahren ist bspw. die Isolation der zu untersuchenden Sachverhalte oder die Reproduzierbarkeit der Ergebnisse. Typische Beispiele für quantitative Methoden sind Experimente, Befragungen über Fragebogen oder standardisierte Interviews sowie Beobachtungen (vgl. Flick et al., 2009, S. 24 f.). Für diese Verfahren wird weiterhin gefordert Reliabilität, Validität und Objektivität als Gütekriterien einzuhalten (siehe Kapitel 3.3.3).

Im Vergleich dazu zeichnet sich der qualitative Forschungskontext durch seine Offenheit gegenüber der Eigenart des Forschungsgegenstandes und der Forschungsziele aus. Diese Offenheit, auch im Verhältnis zu möglichen Entwicklungen im Forschungsprozess, verhindert den Einsatz eines standardisierten Methodensets. Die Forschungsmethoden werden dem zu untersuchenden gesellschaftlichen Phänomen angepasst (vgl. Lamnek 2010, S. 22 ff.). Typische Beispiele für qualitative Methoden sind alle Formen des qualitativen Interviews, die teilnehmende Beobachtung oder das ethnographische Vorgehen.

### 3.1.2 Begründung für ein qualitativ ausgerichtetes Vorgehen

Es stellt sich die grundsätzliche Frage, wann die Ausrichtung eines Forschungsvorhabens am quantitativen- und wann am qualitativen Vorgehen orientiert sein sollte. FLICK et al. führen die folgenden Argumente auf, mit deren Hilfe sie sich für die Anwendung eines qualitativen Forschungszugangs zu den

beschriebenen sozialwissenschaftlichen Fragestellungen aussprechen (Flick et al. 2009, S. 17):

- (1) „Sie [die qualitative Forschung, M.O.] ist in ihren Zugangsweisen zu den untersuchten Phänomenen häufig offener und dadurch <näher dran> als andere Forschungsstrategien, ... .
- (2) Gerade in Zeiten, in denen sich fest gefügte soziale Lebenswelten und –stile auflösen und sich das soziale Leben aus immer mehr und neueren Lebensformen und –weisen zusammensetzt, sind Forschungsstrategien gefragt, die zunächst genaue und dichte Beschreibungen liefern. Und die dabei die Sichtweisen der beteiligten Subjekte, die subjektiven und sozialen Konstruktionen ihrer Welt berücksichtigen.
- (3) Standardisierte Methoden benötigen für die Konzipierung ihrer Erhebungsinstrumente (z.B. ein Fragebogen) eine feste Vorstellung über den untersuchten Gegenstand, wogegen qualitative Forschung für das Neue im Untersuchten, das Unbekannte im scheinbar Bekannten offen sein kann.
- (4) Gerade diese Offenheit für Erfahrungswelten, ihre innere Verfasstheit und ihre Konstruktionsprinzipien sind für die qualitative Forschung nicht nur Selbstzweck für ein Panorama von <Sittenbildern> kleiner Lebenswelten, sondern zentraler Ausgangspunkt für gegenstands begründete Theoriebildung.“

Qualitative Sozialforschung bietet sich demnach an, wenn Sinnkonstrukte der erlebten Welt nachzuzeichnen sind. Es geht um Rekonstruktionen der vom Forschungssubjekt vorinterpretierten sozialen Realität, ausgegangen wird von Einzelfällen und der Alltagswelt der Individuen. Forschungsergebnisse im qualitativen Paradigma können zum Beispiel verallgemeinerbare Aussagen oder (didaktische) Theorien sein.

Die Entscheidung für die Orientierung an der qualitativen Sozialforschung ergibt sich aus der Gegenüberstellung des Zielhorizonts qualitativer Forschung und dem Erkenntnisinteresse des beschriebenen Forschungsvorhabens.

Ausgangspunkt der Untersuchung ist das Alltagsparadigma (zu diesem Begriff siehe Abschnitte 2.4.1 und 5) diagnostischer Kompetenz ausgewählter Lehrkräfte an einer Berufsschule. Es geht darum, die jeweilige Gestalt der alltäglichen Diagnosekompetenz zu rekonstruieren, d.h. nachzuzeichnen und zu interpretieren (Konstruktion zweiter Ordnung). Dabei soll keine Reduktion auf einzelne isolierte Bereiche des Gesamtsachverhaltes diagnostischer Kompetenz vorgenommen werden. Neben den individuellen Beschreibungen der diagnostischen Handlungen und des Diagnosewissens ist insbesondere von Interesse, welche diagnostischen Erfahrungen vorliegen und welche diesbezüglichen Routinen im Unterrichtsalltag zum Einsatz kommen. Darüber hinaus interessieren persönliche Einstellungen und Sichtweisen zu diesen Handlungen sowie zum Verhältnis bisheriger Diagnoseroutinen zu den neuen,

---

aus dem Anspruch der individuellen Förderung heraus resultierenden Anforderungen. Es geht neben den bewussten Wissensbeständen und Praxeologien um das implizite Wissen, die subjektiven Theorien und die motivationalen Strukturen, die aufzudecken sind und einen wesentlichen Beitrag zur Beschreibung des Gesamtkonstrukts diagnostischer Lehrerkompetenz leisten.

Wie von FLICK et al. beschrieben sind im qualitativen Paradigma gerade diese Sichtweisen und sozialen Konstrukte zu berücksichtigen. Zu diesem Zweck benötigt werden die Nähe zu den Forschungssubjekten und eine dichte Beschreibung ihrer Erfahrungswelten. Auf Seiten der Forscherin ist Offenheit gegenüber den persönlichen Berichten wesentlich, da erst die jeweiligen Erfahrungen und Werthaltungen zum individuellen Gesamtbild der diagnostischen Kompetenz beitragen. Das erforderliche Maß an Nähe und Offenheit wird über die eigene Partizipation an der Lebenswelt Schule und über die Untersuchungsmethode des qualitativen Interviews geschaffen. Obwohl auf Seiten der Forscherin ein theoriegeleitetes Vorverständnis zum Thema vorliegt, das das Gerüst für einen Interviewleitfaden darstellt, kann jeder Proband möglichst frei und narrativ über die subjektiven Erfahrungen und Erkenntnisse berichten. Ein Vorgehen über die Vorstrukturierung eines Fragebogens würde in diesem Fall Grundannahmen treffen, die die uneingeschränkte Berichterstattung der Interviewten beeinträchtigt. Auch eine wie im quantitativen Paradigma geforderte distanzierte Haltung der Forscherin könnte die Deutungsmuster und Strukturen der diagnostischen Kompetenz der Forschungssubjekte nicht erfassen.

Die aufgeführten Argumente für ein qualitatives Untersuchungsdesign gelten auch für das weitere Erkenntnisinteresse der Untersuchung. Nach der Beschreibung des anfänglichen Alltagsparadigmas diagnostischer Kompetenz soll im weiteren Verlauf die Veränderung dieser Dimension professioneller Lehrerkompetenz in ihren unterschiedlichen Facetten untersucht werden. Die teilnehmenden Lehrkräfte werden jeweils nach ihrer Mitarbeit in einem Workshop z.B. nach ihren neuen Erkenntnissen, den Auffassungen zu den beschriebenen Möglichkeiten und der Bereitschaft zur Implementation der Maßnahmen in die eigene Unterrichts- oder Bildungsgangarbeit befragt. Auch in diesem Fall stellt die Nähe und Offenheit der Forscherin gegenüber den Probanden die Voraussetzung dafür dar, dass implizite Sachverhalte, Vorbehalte und Meinungen angesprochen und beleuchtet werden. Gleichzeitig besteht im Laufe der drei Interviewbegegnungen die Möglichkeit, immer wieder auf persönliche diagnostische Kompetenzfacetten Bezug zu nehmen

---

oder über Auffassungen und potenzielle Entwicklungen zu reflektieren. Die neue Rolle der forschenden Kollegin in distanzierter Position bleibt zwar während des gesamten Untersuchungszeitraumes bestehen, weicht aber einer zunehmenden Vertrautheit der Interviewpartner.

Der vorliegende Forschungsgegenstand bedingt den Verzicht auf theoriegeleitete Hypothesen, wie im quantitativen Forschungszugang üblich. Das Vorhaben strebt keine Theorieüberprüfung an, im Vordergrund stehen vielmehr die Beschreibung der Veränderungsprozesse diagnostischer Kompetenz und die Frage, welche Bedingungen und Voraussetzungen zu diesen Entwicklungen führten. Diese auf Theorieaufbau ausgerichtete Forschungsorientierung arbeitet mit qualitativen Verfahren, die dem jeweiligen Untersuchungsverlauf und den Teilnehmerinteressen angepasst sind.

## 3.2 Modellversuche und Wissenschaftliche Begleitung

### 3.2.1 Begleitforschung im Schulversuchsfeld durch das Wirtschaftspädagogische Graduiertenkolleg

SLOANE beschreibt Modellversuche als „...raum-zeitliche abgegrenzte Ausschnitte der Erziehungswirklichkeit, in denen exemplarisch eine Veränderung herbeigeführt wird“ (Sloane 1992, S. 9). In diese Stoßrichtung ist auch das vom nordrhein-westfälischen Schulministerium in Zusammenarbeit mit der Universität Paderborn eingerichtete *Wirtschaftspädagogische Graduiertenkolleg* (weitere Ausführungen siehe in diesem Abschnitt unten) zu interpretieren. Es geht um die Unterstützung einer entwicklungsbasierten Forschung, die im Rahmen der politischen Vorgabe individueller Förderung eingesetzt wird. Das in Abschnitt 2.4.1 beschriebene Schulprojekt strebt als kleiner Modellversuch<sup>21</sup> auf der Zielebene an, Erkenntnisse für die Berufsbildungsforschung zu gewinnen und einen Beitrag für die Praxisgestaltung in Schule zu leisten. Insofern bietet sich der inhaltliche Vergleich mit Modellversuchen an, obwohl der Umfang des Schulprojektes, legt man die zur

---

<sup>21</sup> Modellversuche werden von SLOANE (1992) angesehen als „...exemplarische Veränderungen in sozialen Feldern, wobei gleichzeitig berücksichtigt werden muss: »Soziale Felder« sind von Personen und Institutionen beherrschte und durch sie gestaltbare Ausschnitte der Erziehungswirklichkeit.“ (Sloane 1992, S. 10). Institutionen mit Gestaltungsanspruch sind für Schulmodellversuche die so genannten „Modellversuchsträger“ wie z.B. die Kultusministerkonferenz oder die Bund-Länder-Kommission.

---

Verfügung stehenden Ressourcen als Maßstab zugrunde, als sehr viel geringer anzusehen sind.

Bei den im Schulversuch agierenden Personen handelt es sich in Anlehnung an die Begrifflichkeiten der Modellversuchsforschung um Feldagenten, Lernsubjekte und wissenschaftliche Begleitung (vgl. Sloane 1992, S. 12 f.).

Feldagenten sind die Lehrkräfte, deren diagnostisches Handeln zum eigentlichen Gegenstand des Schulversuchs gehört. Im vorliegenden Fall sind sie gleichzeitig Lernsubjekte, da die von den Lehrenden durchlaufenen Lern- und Entwicklungsprozesse untersucht werden. In den meisten Modellversuchen handelt es sich bei den Lernsubjekten allerdings um die Gruppe der Schülerinnen und Schüler, deren Lernergebnis als ein Gradmesser für den Erfolg des Versuchs anzusehen ist.

Die wissenschaftliche Begleitung ist „...eine Institution und/oder Person, die nach wissenschaftlichen Kriterien eine Reflexion des Modellversuches resp. der durch ihn bewirkten Veränderung in sozialen Feldern vornimmt.“ (Sloane 1992, S. 13). WEISHAUPT konkretisiert für die Begleitforschung, dass „...Wissenschaftler im Rahmen von Modellversuchen begleitend eine wissenschaftliche Studie erstellen.“ (Weishaupt 1980, S 1290).

In der vorliegenden Untersuchung handelt es sich bei der Wissenschaftlerin gleichzeitig um eine Lehrerin an einer berufsbildenden Schule, die über die Lebenswelt ‚Wissenschaft‘ die Möglichkeit der Erstellung einer wissenschaftlichen Studie zur diagnostischen Kompetenz umsetzt. Die Verfasserin ist also zugleich Forscherin und Akteurin. Sie kann jedoch nie beides gleichzeitig sein. Dies macht einen recht eng getackelten Wechsel zwischen den Lebenswelten Praxis/Schule und Wissenschaft/Graduiertenkolleg nötig (vgl. Sloane/Gössling 2014, S. 133 ff.). Der Zugang zum sozialen Feld erfolgt über die Lebenswelt der eigenen Schule. Die am Schulprojekt teilnehmenden Kolleginnen und Kollegen stellen als Feldagenten, Lern- und Forschungssubjekte die Grundlage des Versuchs dar.

Die Erschließung der Lebenswelt Wissenschaft wird durch das Wirtschaftspädagogischen Graduiertenkolleg der Universität Paderborn ermöglicht. Fest angestellte Lehrerinnen und Lehrer an Berufsschulen erhalten im Rahmen des Graduiertenkollegs die Möglichkeit, jeweils mit halber Stelle im System Schule und der Bildungsforschung zu arbeiten. Als Forscherin findet ein regelmäßiges Eintauchen in die Lebenswelt der Universität und Wissenschaft statt, für die Personen, eine bestimmte Arbeitskultur und institutionelle Ordnung kennzeichnend

sind. Als Begleiterin und Initiatorin des Schulprojekts erfolgt ein Perspektivwechsel in die Lebenswelt des Schulalltags, die sich über einen typischen Aufbau, bestimmte Ablaufprozesse, Regeln und Beziehungen konstituiert (vgl. Abbildung 5).

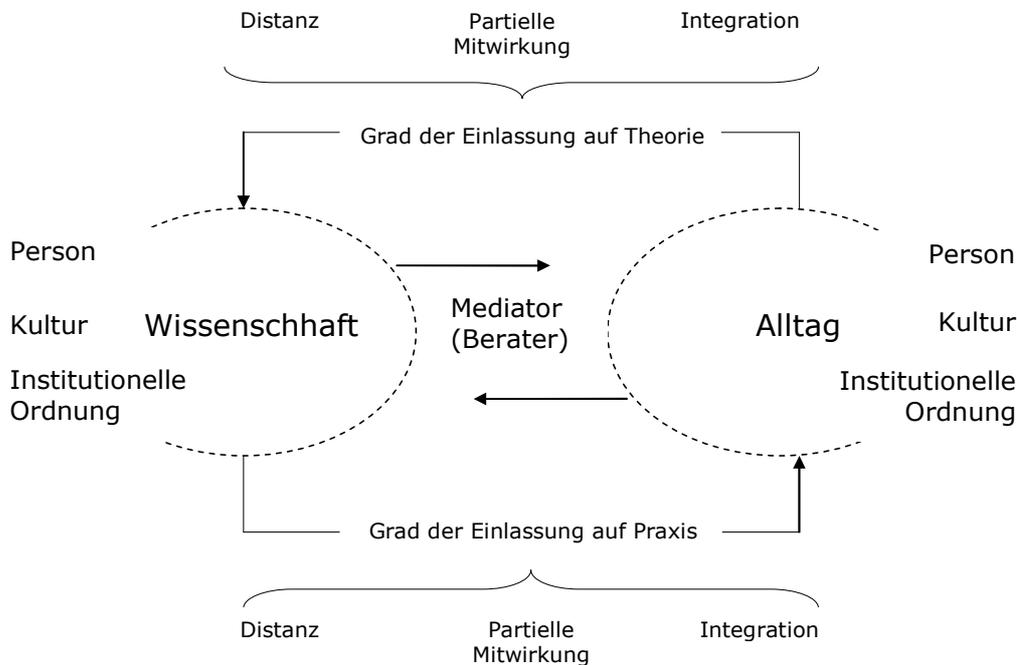


Abbildung 5: Modellversuche als Lebensweltwechsel (Sloane 2006c, S. 663)

Im vorliegenden Fall der Wechselwirkung von Wissenschaft und (Unterrichts-) Alltag ist die Forscherin mit der Lebenswelt Schule durch langjährige Beschäftigung intensiv vertraut. Die Anforderung besteht in einem ersten Schritt darin, die analytische Distanz und das Ordnungsgefüge der Wissenschaft nach lange zurückliegendem Studium wieder und neu kennen zu lernen. Aus dieser Position heraus erfolgt die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit einer aus der schulischen Praxis mitgebrachten Problemstellung, es entwickeln sich das Erkenntnisinteresse und die forschungsleitenden Fragestellungen. In einem weiteren Schritt wird ein Schulversuch initiiert, der auf der einen Seite Veränderungen im sozialen Feld Schule anstößt, auf der anderen Seite die Grundlage für die Erforschung der Regelmäßigkeit von Entwicklungs- und Veränderungsprozessen in diesem sozialen Feld darstellt. Forscherin und Teilnehmer am Schulprojekt begegnen sich in den Workshops und Interviews, reagieren aufeinander, reflektieren ihre Ergebnisse und sind als gleichberechtigte Akteure in ihrem rationalen Handeln aufzufassen.

### 3.2.1.1 Forschungsvorstellungen der Begleitforschung

Begleitforschung kann, in Anlehnung an SLOANE, abhängig davon wie sich die wissenschaftliche Begleitung im Modell- oder Schulversuchsfeld verhält, nach drei unterschiedlichen Forschungsvorstellungen unterschieden werden: (a) die distanzierte, (b) die intervenierende und (c) die responsive Begleitforschung (vgl. Sloane 2006b, S. 622).

#### Ad a) Die distanzierte Begleitforschung

Diese dem Modell rationaler Forschung (siehe Fußnote 20) zuzuordnende Forschungsvorstellung ist darauf ausgerichtet, konzeptionelle Annahmen empirisch zu prüfen (Theorieprüfung) und Handlungsempfehlungen, z.B. hinsichtlich einer Fortbildungskonzeption, auszusprechen (vgl. Abbildung 6). Im Vordergrund stehen die Dokumentation und Evaluation der Modellversuchsaktivitäten. Zu diesem Zweck bedient sich die distanzierte Begleitforschung empirisch-analytischer und phänomenologisch-textwissenschaftlicher Verfahren. Bei den empirisch-analytischen Methoden handelt es sich vorrangig um Befragungen und Beobachtungen. Beim phänomenologisch-textwissenschaftlichen Vorgehen werden Textdokumente des Modellversuchs interpretiert, die aus Interviews, Befragungen oder Beobachtungen hervorgehen (vgl. Sloane 2006b, S. 622; Hertle 2007, S. 52).

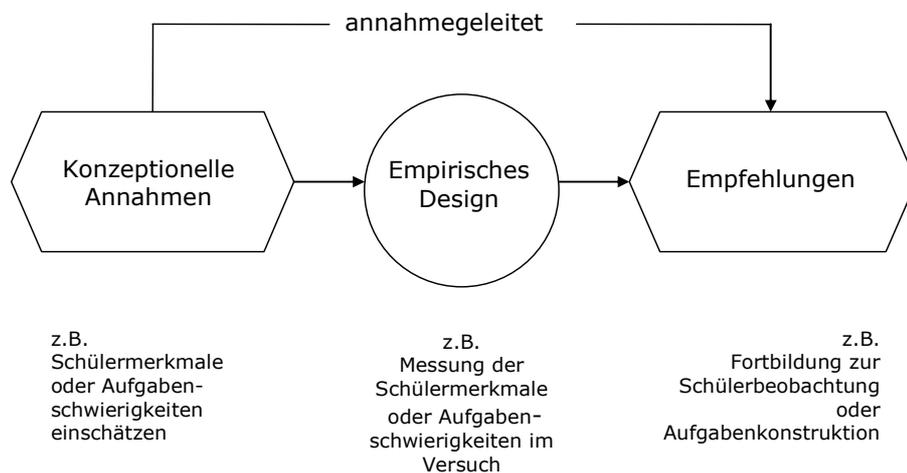


Abbildung 6: Empirisch-analytisches Forschungskonzept (in Anlehnung an Sloane 2006a, S. 36)

#### Ad b) Die intervenierende Begleitforschung

In Anlehnung an das Modell rationaler Praxis (siehe Fußnote 20) ist das Ziel der intervenierenden Forschung die Gestaltung und Veränderung von Praxis bzw. des

---

Forschungsfeldes. Zu unterscheiden ist in dieser Forschungsprogrammatisierung nach der Handlungsforschung und der Organisationsentwicklung.

Handlungsforschung ist dadurch gekennzeichnet, dass die Forscher in die Veränderungs- und Entscheidungsprozesse direkt einbezogen sind. Sie verzichten auf standardisierte Forschungsmethoden, im Mittelpunkt steht der Diskurs von Wissenschaft und Praxis. Betont werden die Entwicklungsprozesse der beteiligten Akteure (vgl. Sloane 1992, S. 91).

Die zu Aktionen führende diskursive Auseinandersetzung der Beteiligten stellt auch den Kern der Organisationsentwicklung dar. Das vorrangige Ziel ist nicht wie bei der Handlungsforschung der Lernprozess der Beteiligten, sondern die sinnvolle Integration von Mensch und Organisation. Die wissenschaftliche Begleitung schlüpft in die Rolle des ‚Change Agent‘ und Beraters, sie motiviert, überzeugt und setzt sich immer wieder neu mit den Anliegen der Individuen im Hinblick auf die Organisationsveränderung auseinander (vgl. Hertle 2007, S. 53 f.).

Ad c) Die responsive Begleitforschung

Der responsive Ansatz geht vom Modell reflexiver Praxis (siehe Fußnote 20) aus. Er verbindet Entwicklungs-, Implementations- und Evaluationsarbeiten, indem die Ergebnisse der Evaluationen in das Feld zurückgespiegelt werden (Responsivität). Es entsteht ein kontinuierlicher Prozess der verbesserten Praxis, der die Forschungsperspektive in jede Phase einbindet und gleichzeitig offen hält (vgl. Hertle/Sloane 2005, S. 60). Die Evaluation soll die Interessen der Beteiligten berücksichtigen und kann auf allen Ebenen stattfinden, wie zum Beispiel mit den beteiligten Lehrkräften, der Schulleitung, der Schulaufsicht oder dem Modellversuchsträger.

### 3.2.1.2 Begründung für eine responsiv orientierte Begleitforschung

Dieser Arbeit liegt die Forschungsvorstellung der responsiven Begleitforschung zugrunde, die an das Modell reflexiver Praxis geknüpft ist. Von den Feldagenten wird angenommen, dass sie eigene Theorien bilden können, rational vorgehen sowie zur Selbstreflexion befähigt sind. Die Forscherin lässt sich demgegenüber auf die Lebenswelten Schule und Universität mit ihren Personen, der Kultur und konstituierenden Rahmenbedingungen ein und wechselt diese Lebenswelten professionell. Responsivität mit Blick auf Begleitforschung bedeutet, dass die Forscherin die geäußerten Belange der Teilnehmer aufnimmt, dazu Informationen zur Verfügung stellt oder bei der Gestaltung der Workshops berücksichtigt, um auf

---

diese Weise einen Beitrag zur Lösung von Problemen und Fragen der Teilnehmer zu leisten. Im Forschungsprojekt wurden vor jedem Workshop bei den Probanden der Interviews die individuellen Erwartungen bezüglich der gewünschten Inhalte, Arbeitsformen und der eigenen Entwicklung thematisiert. Während der Workshopphasen ergaben sich zum Beispiel Gruppendiskussionen, in denen alle Beteiligten zu aufgeworfenen Fragestellungen Position bezogen, die Forscherin einen Informationsblock einsob oder die Lehrkräfte einen darüber hinaus gehenden Informationsbedarf einforderten. Am Ende der Workshops meldeten die Teilnehmer jeweils ihre Meinungen zum Programmverlauf, zu individuell aufgetretenen Problemen oder zum Maß der eigenen Zufriedenheit an die Begleitforscherin zurück. Hierzu wurden entweder die Rückmeldung per Email oder ein ausgehändigter Fragebogen genutzt. Auch in den Probandeninterviews zwischen den Workshops erfolgte eine Reflexion über deren didaktischen Aufbau, die Inhalte und Einsetzbarkeit vorgestellter Konzepte im eigenen Unterricht oder die dafür benötigte Bildungsgangarbeit. Über diesen Weg konnte das gewünschte Maß an Input durch die Forscherin, Erarbeitung oder Austausch im Kollegenkreis Berücksichtigung finden.

Darüber hinaus erstellten zehn regelmäßige Teilnehmer am Ende der Veranstaltungsreihe schriftliche Selbsteinschätzungen hinsichtlich der eigenen Entwicklung. Sie dienen ebenfalls als reflexives Element der Fortbildung, um z.B. im Fall einer erneuten Durchführung der Workshops Berücksichtigung zu finden. Zusätzlich bilden die Reflexionen die Grundlage für den Vergleich der selbst eingeschätzten Veränderung diagnostischer Kompetenz mit den Interpretationen der Forscherin aus den Interviews. Dieses Vorgehen wurde gewählt, um die Ergebnisse aus der interpretativen Gesprächsauswertung einer erneuten Prüfung zu unterziehen (Triangulation, siehe Fußnote 25 und Abschnitt 3.3.4).

### 3.2.2 Forschungskonzepte der responsiven Begleitforschung

Die Arbeit ist im qualitativen Paradigma verortet und orientiert sich am Rationalitätsmodell der reflexiven Praxis (siehe Fußnote 20). Im Rahmen einer an die Grundkonstellationen der Modellversuchsforschung angelehnten Studie wird die Forschungsvorstellung der responsiven Begleitforschung verwendet.

---

Für diese Form der Begleitforschung sind die Forschungskonzepte (a) Wissenschaft-Praxis-Kommunikation, (b) responsive Evaluation oder (c) design-based research typisch (vgl. Sloane 2006a, S. 32 ff.).

#### Ad (a) Wissenschaft-Praxis-Kommunikation

Kennzeichnend für die Organisationsform Wissenschaft-Praxis-Kommunikation sind ihre zeitliche Begrenzung und die unterschiedlichen Zieldefinitionen der teilnehmenden Gruppen. Die wissenschaftliche Begleitung muss sich beispielsweise vom Handlungsdruck der Feldagenten frei machen können und eigene Ziele verfolgen, die sich aus den Forschungsstandards der scientific community<sup>22</sup> ergeben und weniger von der gesellschaftlichen Relevanz bestimmt werden. Forscher und Erforschte handeln als reflexive Subjekte, treffen Kooperationsvereinbarungen, vereinbaren Arbeitsvorhaben und versuchen den jeweiligen Partner im Sinne der eigenen Zielbestimmung einzusetzen.

#### Ad (b) Responsive Evaluation

Dieser Forschungsansatz gehört zu den offenen Evaluationskonzepten, da sich das tatsächliche Evaluationsvorgehen und damit das zu verwendende Instrumentarium erst im Forschungsprozess ergeben. Auch die Ziele der responsiven Evaluation werden nicht vor der Untersuchung festgelegt und variieren von Dokumentationen über Entscheidungshilfen bis hin zu Verbesserungsmaßnahmen. Sie konkretisieren sich unterhalb dieser übergeordneten Ebene in Abhängigkeit vom Geschehen im Feld und den Interessen der Beteiligten, deren individuelle Selbstständigkeit zu unterstützen ist. Der Vorteil dieser nicht grundsätzlichen, aber im Detail bestehenden Zieloffenheit besteht darin, dass sich Forscher und Erforschte weniger auf die Zielerreichung konzentrieren und zugänglich bleiben für aktuelle Entwicklungen und Notwendigkeiten im Schul- oder Modellversuch. Responsivität bedeutet, dass die Begleitforschung sowohl Antworten auf Fragen der Feldagenten findet als auch ermittelte Evaluationsergebnisse kontinuierlich an die beteiligten Akteure zurückmeldet.

---

<sup>22</sup> Scientific communities sind nach SLOANE Forscher- oder Wissenschaftlertgemeinschaften, die bestimmte Forschungsmethoden verwenden und akzeptieren (vgl. Sloane 1992, S. 43). Auf die qualitative Sozialforschung gewendet werden damit Erhebungsmethoden wie z.B. das narrative Interview oder die teilnehmende Beobachtung angesprochen. Mit Blick auf qualitative Auswertungsverfahren sind z.B. die qualitative Inhaltsanalyse oder die dokumentarische Methode zu erwähnen. Die Akzeptanz bestimmter methodischer Standards führt zur Legitimation innerhalb der Forschergemeinschaft oder Binnenlegitimation. Dieser Legitimationsinstanz ist die Außenlegitimation gegenüber zu stellen, die sich über die gesellschaftliche Notwendigkeit der Forschungsziele eines Vorhabens ergibt (vgl. Sloane 1992, S. 43).

Die responsive Evaluation kann formativ oder summativ ausgerichtet sein. Formativ meint, dass es um die prozessbegleitende Beurteilung eines auf Verbesserung ausgerichteten Implementationsprozesses in die Praxis geht. Summativ bezieht sich auf die zusammenfassende Überprüfung am Ende eines Entwicklungsvorhabens. Das zuletzt aufgeführte Verfahren kann somit nicht mehr zur Veränderung des Vorhabens beitragen (vgl. Hertle/Sloane 2005, S. 63).

BEYWL differenziert im Konzept der responsiven Evaluation zwischen der pädagogischen Forschung auf der einen Seite und der pädagogischen Evaluation auf der anderen Seite (vgl. Abbildung 7). Die pädagogische Forschung zielt darauf ab, ausgehend von einem Praxisprojekt Schlussfolgerungen zu treffen, verallgemeinerungswürdige Erkenntnisse zu gewinnen und Theorien zu generieren. Die Ziele der pädagogischen Evaluation liegen demgegenüber in der Praxisverbesserung, es geht darum, Prozesse der Entscheidungsfindung herbeizuführen und die Nützlichkeit entwickelter Programme hinsichtlich ihrer Praxistauglichkeit zu überprüfen (vgl. Beywl 1988, S. 146). Mit Programmen sind in diesem Zusammenhang z.B. Curricula, didaktische Jahresplanungen, schulinterne Konzepte zur individuellen Förderung gemeint, die einen normativen Rahmen für die pädagogische Arbeit bilden.

	<b>Pädagogische Forschung</b>	<b>Pädagogische Evaluation</b>
<b>Ziel</b>	Wissensmehrung	Praxisverbesserung
<b>Schwerpunkt</b>	Schlussfolgerungen	Entscheidungen
<b>Wertbetonung</b>	Wahrheit	Nützlichkeit
<b>Verallgemeinerbarkeit</b>	Hoch	Niedrig

Abbildung 7: Pädagogische Forschung und Evaluation (Beywl 1988, S. 125)

Da die im Rahmen der pädagogischen Evaluation entwickelten Programme hinsichtlich ihrer Praxistauglichkeit überprüft werden sollen, werden Kriterien für eine derartige Bewertung notwendig. GUBA/LINCOLN schlagen als Evaluationskriterien für die Nützlichkeit von Programmen die Aspekte Güte und Verwendbarkeit vor (vgl. Guba/Lincoln 1981, S. 39 ff.). Güte als intrinsisches Kriterium bezieht sich z.B. auf die Plausibilität eines Gesamtkonzepts, die lerntheoretische oder

---

didaktische Fundierung oder die mit fachwissenschaftlichen Mitteln legitimierte Zielsetzung eines schulischen Programms. Der Wert der Maßnahme ist nicht an die tatsächliche Anwendung gebunden und existiert von ihr unabhängig (vgl. Beywl 1988, S. 147). Die Verwendbarkeit eines Programms ist als extrinsisches Bewertungskriterium anzusehen, da sie von den Rahmenbedingungen des Kontextes und den involvierten Personen abhängt (wie z.B. dem Ressourceneinsatz im Hinblick auf Zeit, Methoden, Medien oder Räumen oder der Abstimmung auf die Bedürfnisse der Lehrkräfte) (vgl. Beywl 1988, S. 147 ff.).

Die Deutsche Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) und die Schweizerische Evaluationsgesellschaft (SEVAL) arbeiten darüber hinaus mit den Kriterien Durchführbarkeit und Genauigkeit, genutzt werden auch die Standards Fairness und Korrektheit (vgl. Widmer/Landert/Bachmann 2000, S. 4 ff.; DeGEval 2008, S. 10 ff.).

#### Ad (c) Design-based research

Ausgangspunkt dieses Konzepts sind die Gestaltungsverfahren oder –methoden der Praktiker wie z.B. Lehrende, Lernende oder Auszubildende, die innovative Prozesse initiieren und entwickeln. Das „Design“ z.B. der Problemanalysen oder der Entscheidungsfindungsprozesse stellt die Grundlage für wissenschaftliche Analysen und die Entwicklung situationsspezifischer Theorien dar. „Design“ bezieht sich im Gegensatz zu „belief“<sup>23</sup> weniger auf die Überprüfung von Wahrheit oder Wissen. Im Vordergrund stehen vielmehr „...Nützlichkeit, Passung zu bestimmten Bedingungen und...künftige Potenziale...“ (Reinmann 2005, S. 58) sowie die Suche nach passenden Kontexten für die Anwendung von Gestaltungen (vgl. Reinmann 2005, S. 58). SLOANE spricht an dieser Stelle von Prototypen, die zwar auf Einzelfälle bezogen sind, aber einen Beitrag zur Lösung von Problemen der Berufsbildungspraxis leisten können (vgl. Sloane 2006a, S. 41). Der design-based research Ansatz trennt nicht nach Design und Forschung. Er nutzt vielmehr die zentralen Designprozesse für Forschung und Praxis gleichermaßen und bindet

---

<sup>23</sup> Nach REINMANN (2005) strebt der „belief mode“ [ihr Übersetzungsvorschlag: „begründete Überzeugung“ (Reinmann 2005, S. 58), M.O.] Beweisführung, Überprüfung von Wissen und Ausweis von Wahrheit an. Die ausschließliche Zielhaftigkeit, Wissen zu überprüfen und Annahmen zu bestätigen oder zu widerlegen, ist in ihrer Sicht zwar durchaus kennzeichnend für wissenschaftliches Handeln. Den komplexen Herausforderungen im Alltag von Schule, Hochschule und Gesellschaft wird der „belief mode“ aber nicht gerecht (vgl. Reinmann 2005, S. 58).

wissenschaftliches Denken und Handeln kontinuierlich ein. Forschung besitzt eine teilnehmende und beobachtende Rolle (vgl. Abbildung 8).

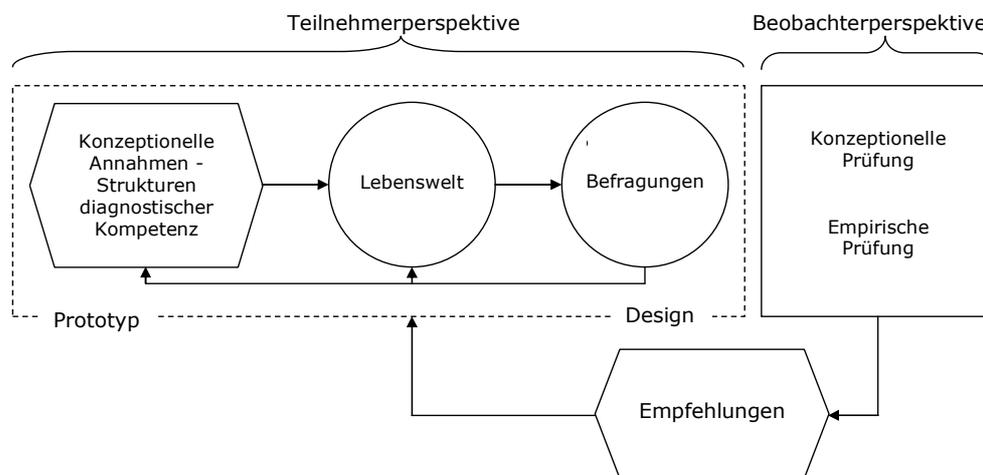


Abbildung 8: Verbindung von Teilnehmer- und Beobachterperspektive im design-based research Ansatz (in Anlehnung an Sloane 2006a, S. 39)

### 3.2.3 Begründung für die Konzepte Wissenschaft-Praxis-Kommunikation und responsive Evaluation

Die vorgestellten Forschungskonzepte innerhalb der responsiven Begleitforschung stellen keine Gegensätze dar. Gemeinsame Grundannahmen sind beispielsweise das epistemologische Subjektmodell, die Reflexivität der Beteiligten oder die Kooperation von Wissenschaft und Praxis, die in der Dualität der Beobachter- und Teilnehmerperspektive der Forschenden (vgl. Abbildung 8) zum Ausdruck kommt. Eine präzise Grenzziehung kann kaum vorgenommen werden, da die Verfahren nicht standardisiert sind und sich durch ihre Offenheit im Hinblick auf Entwicklungsziele, Forschungsgegenstand oder Problemstellungen auszeichnen.

Ein wesentlicher Unterschied zwischen den Ansätzen der Wissenschaft-Praxis-Kommunikation (WPK), der responsiven Evaluation und des design-based research (DBR) liegt in ihrem Blick auf die Forschungstätigkeit. Während bei der WPK die Klärung der Beziehung zwischen Forscher und Erforschtem im Vordergrund steht, zielt die responsive Evaluation auf die Bestimmung relevanter Themen sowie die Bewertung eines zu implementierenden Programms im Hinblick auf dessen Praxistauglichkeit ab. DBR dagegen nimmt ein Entwicklungsfeld der Praxis in den Fokus, setzt daran die Entwicklungsarbeit an und generiert Forschungsinteressen (vgl. Hertle 2007, S. 54 f.).

---

Für das beschriebene Schulprojekt und das Forschungsvorhaben werden Grundsätze der Konzepte Wissenschaft-Praxis-Kommunikation und responsive Evaluation rezipiert.

Kennzeichnend für den WPK-Ansatz sind die unterschiedlichen Ziele der Beforschten und der Forscherin. Während es den Beforschten also z.B. um das Kennenlernen und Entwickeln einsatzfähiger Diagnoseverfahren für den Unterricht geht, stehen für die Forscherin die Beschreibung der diagnostischen Alltagsparadigmen und deren Veränderung durch die Workshopteilnahme im Vordergrund. Die Entwicklungen gilt es im Verhältnis zu den anfänglichen Denkmustern festzustellen und zu interpretieren. Dabei werden auf der Zielebene Begründungen und Hintergründe für diesen Entwicklungsprozess herausgearbeitet, die zu allgemeinen Schlussfolgerungen z.B. hinsichtlich der Gestaltung von Fortbildungsmaßnahmen im Berufsschulbereich führen. Die Beziehung zwischen den Teilnehmern und der Forscherin stellt sich als responsiv dar, es werden gegenseitige Vereinbarungen getroffen, Termine und zusätzliche Arbeitstreffen vereinbart oder Material beschafft. Die Lehrkräfte nutzen den Wissens- und Erfahrungsvorsprung ihrer forschenden Kollegin zur Umsetzung eigener oder bildungsgangrelevanter Interessen. Für die Wissenschaftlerin stellen die Workshops, Interviews und schriftlichen Reflexionen die Grundlage ihrer pädagogischen Forschung dar.

Das Forschungsvorhaben nutzt daneben Strukturen der responsiven Evaluation, die einerseits mit Hilfe eines Praxisprojekts zur Theorieentwicklung beiträgt (pädagogische Forschung) und andererseits die Nützlichkeit einer Programmimplementation für die Praxis überprüft (pädagogische Evaluation).

Das Ziel der pädagogischen Evaluation besteht darin, mit Hilfe der Workshops Entwicklungen in der schulischen Praxis anzustoßen, wie z.B. die Durchführung eines pädagogischen Tages zur individuellen Förderung und Diagnostik oder die Entstehung diesbezüglicher bildungsgangübergreifender Netzwerke zur Kommunikation und Information<sup>24</sup>. Entspreche das vordringliche Erkenntnisinteresse der

---

<sup>24</sup> Die Bündelschule des Schulprojekts besteht aus 29 unterschiedlichen Bildungsgängen des gewerblich-technischen und hauswirtschaftlich-sozialen Bereichs. Die Bildungsgänge arbeiten in 8 Abteilungen relativ unabhängig voneinander, es liegen große Unterschiede hinsichtlich der konzeptionellen Schwerpunkte und der Umsetzung individueller Förderung vor. Eine Kultur der bildungsgangübergreifenden Information und Kommunikation z.B. über Konzepte und Maßnahmen könnte Synergien schaffen und personelle Ressourcen schonen.

---

Arbeit dem Anliegen der pädagogischen Evaluation, müssten die Workshops und die sich daran anschließenden Maßnahmen mit Hilfe von Evaluationsstandards z.B. hinsichtlich ihrer Nützlichkeit und Verwendbarkeit ausgewertet werden.

Das Forschungsanliegen ist aber weniger auf diese Form von Evaluationsforschung mit Blick auf das Workshop-Design und die Überprüfung der Workshops oder weiterer Praxisimplementationen gerichtet. Im Zentrum des Forschungsprojektes liegt eher die Wirkungsforschung. Es geht um die Frage, ob sich die Teilnehmer der Fortbildungsreihe ihrer diagnostischen Handlungen und Überzeugungen (Alltagsparadigmen) bewusst werden und Möglichkeiten einer Veränderung im Sinne von Weiterentwicklung (Veränderung und Entwicklung) erkennen und umsetzen. Das Ziel dieser pädagogischen Forschung wird z.B. in den forschungsleitenden Fragen gesehen, inwieweit die Chance der Veränderung konstruktiv umgesetzt wird und von welchen persönlichen Merkmalen oder Bedingungen eine Entwicklung abhängig ist (Begründung der Entwicklung). Gefundene Zusammenhänge zwischen einer individuellen Veränderung und deren Begründung führen idealtypischerweise zu Schlussfolgerungen z.B. hinsichtlich der Konzeption und Gestaltung von Lehrerfortbildungsveranstaltungen oder der stärkeren Berücksichtigung der auf Lehrkraftseite vorhandenen Lernausgangslagen und Kompetenzen.

### 3.3 Standards und Gütekriterien im qualitativen Paradigma

#### 3.3.1 Das Qualitätsproblem in der qualitativen Forschung

Ein Maßstab für die Qualität der Ergebnisse eines Forschungsvorhabens sind dessen Standards und Gütekriterien. Während die Wissenschaftlichkeit und Güte der quantitativen sozialwissenschaftlichen Forschung aufgrund ihrer langen Tradition und der standardisierten Verfahren nicht angezweifelt werden, muss sich der qualitative Forschungszweig immer wieder durch eine erneute Qualitätsbestimmung legitimieren. Hintergrund dieser Infragestellung sind zum einen das Problem der Übertragbarkeit der standardisierten quantitativen Gütekriterien auf eine qualitative Herangehensweise an Forschung und zum anderen die wenig systematische und uneinheitliche Literatur zu qualitativen Gütekriterien und Standards (vgl. Steinke 2009, S. 319).

Eine mögliche Ursache für diesen Sachverhalt stellt die Offenheit der qualitativen Forschung für die Lebens- und Erfahrungswelten ihrer Forschungssubjekte und die

---

Nähe zum untersuchten Phänomen dar (vgl. Flick et al. 2009, S. 17), die an das Forschungsdesign angepasste Verfahren bedingen. Diese Orientierung zieht eine stärker argumentative und auf das Vorgehen sowie die Ziele der Analyse bezogene Geltungsbegründung nach sich (vgl. Mayring 2002, S. 140). Der auf diese Weise geknüpfte Zusammenhang zwischen den Gütekriterien, dem wissenschaftstheoretischen Konzept, der Methode und dem Untersuchungsgegenstand bedeutet, dass eine Bewertung der wissenschaftsanalytischen Qualität nur im Kontext der Bedingungsfaktoren und individuell vorgenommen werden kann (Lamnek 2010, S. 143), die Anwendung von „Einheitskriterien“ (Steinke 2009, S. 319) liegt nicht auf der Hand.

Der zunächst konfrontativen Haltung zwischen den Vertretern der „...etablierten Forschungsansätze...“ (Lamnek 2010, S. 5) und den „...qualitativen Alternativvorschlägen...“ (ebd., S. 5) folgt seit einigen Jahren die Bereitschaft zur Annäherung. LAMNEK schlägt vor, die Betrachtung der Unvereinbarkeit der Methoden aufzugeben und sich als „...ergänzende Alternativen im Feld...“ (ebd., S. 5) zu verstehen. FLICK/KARDOFF/STEINKE betonen die zweckmäßige Ergänzung beider Forschungsausrichtungen, wenn z.B. qualitative Verfahren in bisher nur unzureichend untersuchten und sensiblen Wirklichkeitsbereichen zu ersten Hypothesen führen und die Grundlage für darauf aufbauende, standardisierte Erhebungen darstellen (vgl. Flick et al. 2009, S. 25). KELLE/ERZBERGER verweisen zwar auf die grundsätzlichen Schwierigkeiten der Methodenintegration, unterstreichen aber gleichzeitig die Möglichkeiten der Triangulation<sup>25</sup> und der ganzheitlicheren Betrachtung eines Untersuchungsgegenstandes (vgl. Kelle/Erzberger 2009, S. 300 ff.). GLÄSER-ZIKUDA et al. verweisen auf die Möglichkeiten der Verknüpfung unterschiedlicher Forschungsmethoden im Sinne von Mixed Methods<sup>26</sup>, die gerade der Komplexität der Vorgänge und Interaktionen im Schul- und Bildungsbereich besonders gerecht werden (vgl. Gläser-Zikuda et al. 2012, S. 9 f.).

---

<sup>25</sup> Triangulation ermöglicht nach PÄTZOLD und MAYRING den Vergleich von Ergebnissen, wenn verschiedene Lösungswege für die gleiche Fragestellung herangezogen wurden. Unterschieden wird nach der Triangulation von Daten, Interpreten, Theorien oder Methoden (vgl. Pätzold 1995, S. 66; Mayring 2002, S. 147 f.).

<sup>26</sup> Mixed Methods wird von MAYRING beschrieben als die „...Triangulation qualitativer und quantitativer Studien, ...“ (Mayring 2012, S. 291). Mixed Models meint im Gegensatz dazu die „...Vermischung von Aspekten qualitativer und quantitativer Analyse in verschiedenen Schritten eines Forschungsprozesses.“ (ebd., 2012, S. 291).

---

### 3.3.2 Forschungsrahmen für ein qualitatives Vorgehen

#### 3.3.2.1 Kennzeichen, Grundannahmen und Thesen

Trotz der Tendenz, qualitative Forschungsvorhaben in ein weniger starkes Formkorsett zu stecken, besteht die Notwendigkeit der Konstruktion eines konsistenten, erkenntnis- und meta-theoretischen sowie methodologischen Hintergrundes (vgl. Bohnsack/Krüger 2005, S. 187; Steinke 2009, S. 322). FLICK begründet die Schwierigkeit in der Festlegung eines gemeinsamen Konsenses damit, dass sich qualitative Forschung in unterschiedlichen Kontexten entwickelte (von der grounded theory über die objektive Hermeneutik und hermeneutische Wissenssoziologie bis hin zur Diskursanalyse) und in ebenso unterschiedlichen Anwendungsfeldern zum Einsatz kommt (von der Gesundheits- über die Management- und Organisationsforschung bis hin zur qualitativen Evaluationsforschung) (vgl. Flick 2005, S. 192 f.).

Einigkeit in der Betrachtung dieses Umstandes besteht darin, dass die Qualitätsfrage auch in der qualitativen Forschung zu stellen ist und einer dringenden Beantwortung bedarf. Zusätzlich müssen die Standards dem besonderen Profil dieses Forschungszweigs bezüglich der Kennzeichen, forschungsleitenden Fragen und Zielen sowie dem wissenschaftstheoretischen Rahmen gerecht werden (vgl. Flick 2005, S. 193; Steinke 2009, S. 322).

Hinsichtlich der besonderen Standards in der qualitativen Forschung formuliert STEINKE 1999 acht Kennzeichen, BOHNSACK stellt 2005 neun Thesen als verbindliche Maßstäbe auf (vgl. Steinke 1999, S. 15 ff.; Bohnsack 2005, S. 64 ff.). Übereinstimmung besteht bezüglich der Orientierung am Alltagsgeschehen bzw. der (Re-)Konstruktion von Common Sense-Konstruktionen (Konstruktionen zweiten Grades) und der kontextuierten Erhebung und Analyse der zu untersuchenden Äußerungen oder Akteurshandlungen im Forschungsfeld. Auch der Verzicht auf gegenstandsbezogene theoretische Vorannahmen führt aus Sicht beider Wissenschaftler zu einer Theoriegenerierung mittels induktiver oder abduktiver Schlüsse.

Darüber hinaus fordert STEINKE eine offenes und fallbezogenes Vorgehen sowie die Konsistenz von Zielen, Theorien und Methoden innerhalb einer zirkulär ausgerichteten qualitativen Forschung (vgl. Steinke 1999, S. 15 ff.).

---

BOHNSACK erwähnt als weitere Qualitätsmerkmale die Explikation von Standards erst nach einer erfolgreichen Forschungspraxis und grenzt sich insbesondere in diesem Punkt stark vom hypothesengeleiteten Primat der Methode innerhalb der quantitativen Forschung ab (siehe Abschnitt 3.1.1). Mit dieser Form von Offenheit begründet er die vertieften Kenntnisse des Forschers in den Grundlagentheorien, die erst den Zugang zum Forschungsgegenstand eröffnen und die Basis für den Wechsel der Analyseinstellung vom *Was* (Beobachtung erster Ordnung) zum *Wie* (Beobachtung zweiter Ordnung) darstellen sowie die Generalisierbarkeit der Interpretationen ermöglichen (vgl. Bohnsack 2005, S. 65 ff.).

Auch die von FLICK/KARDOFF/STEINKE 2009 formulierten Grundannahmen der qualitativen Forschung und Kennzeichen der qualitativen Forschungspraxis gehen in die Richtung der bisher beschriebenen Qualitätsmerkmale (vgl. Flick et al. 2009, S. 20 ff.).

### 3.3.2.2 Standardisierung des Forschungsprozesses

Nicht unerwähnt sollen bei diesem Problemaufriss weitergehende Überlegungen hinsichtlich der Qualität des gesamten Forschungsprozesses bleiben. FLICK verweist zum Beispiel auf das Dilemma der Existenz von Standards im Paradigma nicht-standardisierter Forschung sowie auf das Problem der Übertragbarkeit von Geltungsbegründungen aus der Forschungspraxis auf ganze Forschungsprogramme (Flick 2005, S. 195). Vorgeschlagen werden von ihm zusätzliche Strategien der Geltungsbegründung (Analytische Induktion, Triangulation, Qualitätsmanagement in der qualitativen Forschung und Indikation qualitativer Forschung). Im Vordergrund bei den zuletzt aufgeführten Strategien stehen neben der Qualität der Daten und Erkenntnisse die Prozessperspektive und damit die Geltungsbegründung des gesamten Forschungsprozesses (vgl. Flick 2005, S. 204 ff.). Darüber hinaus empfiehlt FLICK ähnlich wie BOHNSACK, die Qualitätsstandards und –kriterien dieses Forschungszweigs aus der Forschungspraxis heraus abzuleiten (ebd., S. 208).

MAYRING entwickelt in der Diskussion um qualitative Standards ein am Vorgehen der quantitativen Forschung orientiertes Ablaufmodell, das die Besonderheiten der qualitativen Forschung berücksichtigt. Hierzu zählen z.B. die prinzipielle Offenheit des Verfahrens (bei gleichzeitigem Redesign des Ablaufs, wenn z.B. eine neue Fragestellung auftaucht), die begründete Verwendung von nur kleinen Stichproben,

das textanalytische Vorgehen oder die Theoriegenerierung (vgl. Mayring 2012, S. 291 ff.).

### 3.3.2.3 Ebenenbetrachtung von Legitimation und Qualität

Bereits STEINKE (2009) verweist auf die uneinheitliche Literatur und die fehlende Systematisierung zu den Themen der Legitimation und Geltungsbegründung qualitativer Forschung (vgl. Steinke 2009, S. 319). Standards und Gütekriterien, die dem Forschungsgegenstand angepasst werden und erst aus der Forschungspraxis hervorgehen, entziehen sich gleichsam einer Form von Standardisierung und Übertragbarkeit.

Dennoch wird ein vom Großteil der Wissenschaftsvertreter getragener Legitimationskonsens auf drei unterschiedlichen Ebenen der Betrachtung deutlich.

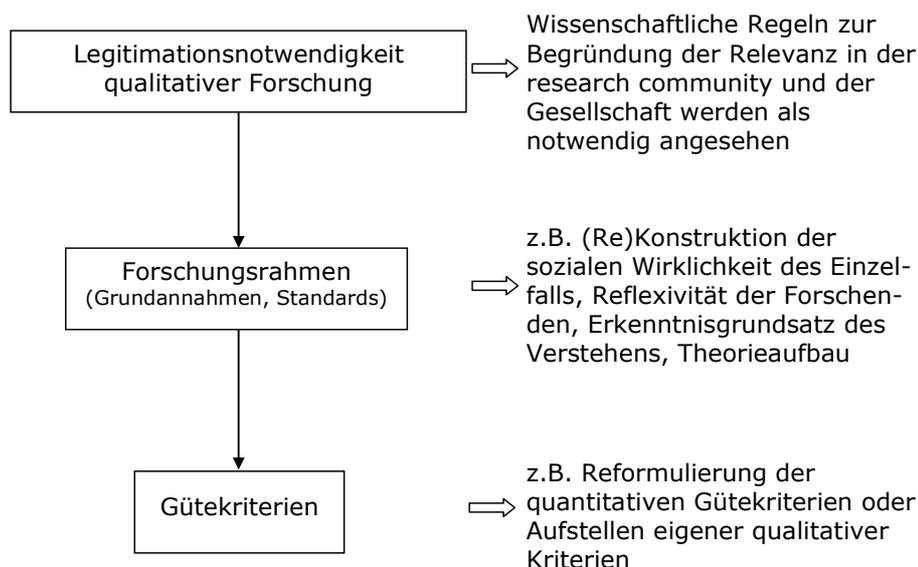


Abbildung 9: Standardebenen qualitativer Forschung (eigene Darstellung)

Grundsätzlich und auf einer Makroebene geht es um die Legitimation der qualitativen Forschung, die ohne eine theoriegeleitete und methodologische Geltungsbegründung innerhalb von Gesellschaft und Wissenschaft nicht bestehen kann. Die Forschungsziele müssen gesellschaftlich zu begründen sein (Außenlegitimation von Forschung), die Standards und Methoden der Forschung sind von einer Wissenschaftlergemeinschaft zu akzeptieren (Binnenlegitimation von Forschung) (vgl. Sloane 1992, S. 43).

Die in Abbildung 9 wie auch in Abschnitt 3.3.2.1 beschriebenen typischen Grundannahmen, Kennzeichen, Strategien oder Standards qualitativer Forschung

---

charakterisieren auf der Mesoebene den Forschungsrahmen. Hierzu zählen z.B. die Interpretation und Rekonstruktion sozialer Handlungen als Ausgangspunkt qualitativer Forschung, das offene, kontextuierte und fallbezogene Vorgehen, die zeitweilige Kooperation von Forschungssubjekt und -objekt, das Verstehen als Grundsatz der Erkenntnisgewinnung oder die Theorieentwicklung auf der Zielebene.

Wird nach der Qualität und Güte der Forschung gefragt, geht es mit einem noch spezielleren Blickwinkel und auf der Mikroebene um die Frage der methodischen Passung von theoretischem Hintergrund und empirischem Vorgehen. Konkret wird darüber nachgedacht, wie und vor welchem Hintergrund Daten gewonnen und interpretiert werden und ob die daraus generierten Ergebnisse „gut“ sind, d.h. eine bestimmte Güte aufweisen. Bevor in Abschnitt 3.3.3.3 die Gütekriterien der qualitativen Forschung näher diskutiert und in Abschnitt 3.3.4 auf das vorgestellte Forschungsprojekt bezogen werden, befassen sich die folgenden Ausführungen zunächst mit der Anwendung der klassischen quantitativen Gütekriterien Reliabilität, Validität und Objektivität auf qualitative Forschung.

### 3.3.3 Gütekriterien in der qualitativen Forschung

#### 3.3.3.1 Zum Verhältnis quantitativer und qualitativer Gütekriterien

Die quantitative Forschung beruht auf anderen wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Grundannahmen, Methodologien und Methoden (vgl. Steinke 2009, S. 322) als das qualitative Forschungsparadigma. Fest macht sich dieser Sachverhalt neben den zuvor aufgeführten Rahmenbedingungen am Maß der Standardisierung und Formalisierung der Datenerhebung und -auswertung (vgl. Flick et al. 2009, S. 24 f.).

Als Zielvorgabe einer methodisch kontrollierten Forschung gilt ihre Reproduzierbarkeit, Messbarkeit und Standardisierbarkeit, die in den quantitativen Gütekriterien Reliabilität, Validität und Objektivität ihren Ausdruck finden (vgl. Lamnek 2010, S. 142 f.). Für einen Fragebogen bedeutet dies beispielsweise, dass die Fragen in der immer gleichen Reihenfolge gestellt werden, vorgegebene Antwortformate zum Einsatz kommen und die Kontextbedingungen während der Befragung bei den Probanden konstant zu halten sind (vgl. Flick et al. 2009, S. 25). Interviews in der qualitativen Forschung sind demgegenüber flexibler und werden

---

z.B. von der Ausgangslage der Interviewpartner oder dem Kontext der Situation geprägt.

Deshalb können z.B. qualitative Interviews im herkömmlichen Verständnis weder reliabel noch valide sein. Reliabilität würde bedeuten, die Inhalte und subjektiven Bedeutungen des Gesagten in einem zweiten Interview zuverlässig reproduzieren zu können. Validität wäre als Kriterium dann erfüllt, „...wenn das, was gemessen werden soll auch gemessen wurde...“ (Pätzold 1995, S. 62) und die jeweilige Fragen immer gültig die gewünschten Antwortkategorien ansprechen. Eine solche Interviewwiederholung bzw. Standardisierung der Gesprächssituation widerspräche den Grundsätzen und Stärken der qualitativen Methoden, die sich durch das offene, fall- und subjektbezogene Vorgehen auszeichnen.

Auch das letzte der klassischen Gütekriterien, die Objektivität, kann aufgrund der partizipativen und reflexiven Rolle des Forschers im qualitativen Forschungsgeschehen nicht im quantitativen Sinne eingehalten werden. Objektivität bedeutet z.B. bezogen auf das qualitative Interview, dass verschiedene Interviewende bei denselben Interviewpartnern gleiche Ergebnisse erzielen, unabhängig von individuellen Deutungen oder dem besonderen Expertenwissen (vgl. Bortz/Döring 2009, S. 195). Der dafür nötige Formalisierungs- und Standardisierungsgrad würde die Besonderheiten des Interviews, insbesondere in der narrativen Form, mehr als in Frage stellen.

In der Diskussion um die Verwendung der quantitativen Kriterien in der qualitativen Forschung gibt es drei wesentliche Positionen.

Vertreter der ersten Position plädieren für die Reformulierung der klassischen Gütekriterien und damit für die Anpassung an die Grundannahmen des qualitativen Paradigmas (vgl. Flick 2005, S. 196 ff.; Lamnek 2010, S. 143; Bortz/Döring 2009, S. 326; Steinke 2009, S. 319). Objektivität würde beispielsweise reformuliert nicht mehr die Unabhängigkeit der Resultate vom jeweiligen Forscher bedeuten. Sie wäre stattdessen und im Sinne einer Durchführungsobjektivität darauf gerichtet, bei den Befragten durch standardisierte oder oft umformulierte Fragen ein vergleichbares inneres Erleben zu erzeugen (vgl. Bortz/Döring 2009, S. 326).

Demgegenüber plädieren Vertreter der zweiten Position für die Formulierung und Entwicklung neuer, den Erfordernissen der qualitativen Forschung angepassten und methodenangemessenen Gütekriterien wie z.B. kommunikative Validierung, Triangulation, Validierung der Interviewsituation oder Authentizität (vgl. Pätzold

---

1995, S. 62 ff.; Flick 2005, S. 198 ff.; Steinke 2009, S. 320 ff.). STEINKE schlägt in diesem Zusammenhang ein zweistufiges Verfahren vor. Auf einer ersten Stufe wird zunächst ein breit angelegter Katalog von Kernkriterien für die Qualitätsprüfung in der qualitativen Forschung formuliert. Diese Prüfverfahren und Kernkriterien sollen in Stufe zwei auf jedes Forschungsprojekt spezifisch und in Abhängigkeit vom Forschungsgegenstand und der Methode zur Anwendung kommen. Somit kann eine Konkretisierung oder Ergänzung eines bestehenden Kriteriums erfolgen (vgl. Steinke 2009, S. 323 f.).

LUDWIG kombiniert in einer dritten Sicht die beschriebenen Positionen und befürwortet die Anwendung zusätzlicher, methodenspezifischer Qualitätskriterien, die als Ergänzung zu den klassischen Kriterien zum Einsatz kommen (vgl. Ludwig 2012, S. 83 ff.).

Insgesamt drängt sich auch hier der Eindruck auf, dass innerhalb der Diskussion um die Geltungsbegründung in der qualitativen Forschung die Begrifflichkeiten und Ebenen der Betrachtung keiner einheitlichen Deutung und Zuordnung unterliegen. Das gilt auf der Makroebene sowohl für die Bezeichnung qualitative, nicht-standardisierte oder rekonstruktive Forschung (vgl. Flick 2005, S. 194), als auch für die aus unterschiedlichen Richtungen vorgeschlagenen Standards (oder Grundannahmen, Kennzeichen, Qualitätsmerkmal, Strategien usw.) auf der Mesoebene und die Gütekriterien (oder Gütestandards, Qualitätskriterien usw.) auf der Mikroebene. Obwohl bestimmte wissenschaftliche Strukturmerkmale wie z.B. eigene Zeitschriften, Fachtagungen oder das Erscheinen von Hand- oder Lehrbüchern zur Bedeutung der scientific community beitragen, erschwert das „nicht-standardisierte“ Auftreten der Gruppe die lückenlose Anerkennung durch die Out-Group (vgl. Ludwig 2012, S. 80 f.).

Auf das eigene Forschungsprojekt gewendet bedeutet dieses uneinheitliche Erscheinungsbild einerseits, dass aus einer Vielzahl möglicher Vorgehensweisen die geeigneten und auf die Ziele der Studie abgestimmten Methoden z.B. der Datenerhebung und –auswertung auszuwählen sind. Die Auswahl der dokumentarischen Methode für den Zweck der Interviewinterpretation erfolgt beispielsweise mit der Zielsetzung, auch den impliziten, aber nicht unmittelbar zur Verfügung stehenden Sichtweisen der Gesprächspartner auf die Spur zu kommen. Auf diese Weise besteht die Möglichkeit, ein möglichst umfassendes

---

Alltagsparadigma diagnostischer Lehrkraftkompetenz zu rekonstruieren, das nicht auf den Kompetenzbereich des Professionswissens beschränkt bleibt.

Mit Blick auf die qualitativen Gütekriterien bedeutet diese Uneinheitlichkeit andererseits, dass die auch in diesem Bereich zu treffende Auswahl in einem engen Wechselverhältnis zu den Prinzipien des qualitativen Paradigmas, der responsiven Begleitforschung und den Verfahren der Datenerhebung und -interpretation stehen muss. Vor diesem Hintergrund werden in Abschnitt 3.3.3.3 die von PÄTZOLD und SLOANE in der Modellversuchsforschung sowie die von BOHNSACK angestellten Betrachtungen zum qualitativen Vorgehen synoptisch gegenübergestellt und mit einem aus der Mixed Methods Diskussion stammenden Vorschlag MAYRINGS verglichen.

### 3.3.3.2 Reformulierung der quantitativen Gütekriterien

In diesem Exkurs soll zunächst überlegt werden, wie die klassischen Gütekriterien (a) Validität, (b) Reliabilität und (c) Objektivität reformuliert werden können, bevor es im weiteren Verlauf um alternative, den qualitativen Grundannahmen angepasste Qualitätsaspekte geht.

Reformulierung bedeutet, die klassischen Gütekriterien mit neuen, an die qualitative Forschung angepassten und prozeduralen Konzepten zu füllen (vgl. Pätzold 1995, S. 62; Flick 2005, S. 196). An dieser Stelle ist die Frage zu stellen, ob solche Vorschläge dennoch mit den in der quantitativen Forschung verwendeten Begrifflichkeiten bezeichnet werden sollen. Vergleicht man nämlich die Verfahren der reformulierten Gütekriterien mit den qualitativen Alternativen, kommt es inhaltlich zu vielfältigen Überschneidungen.

#### Ad (a) Validität

FLICK führt neben dem Validitätsbegriff die Verfahren der kommunikativen und prozeduralen Validierung auf (vgl. Flick 2005, S. 196 ff.). Kommunikative Validierung (auch member checks) bedeutet die Zustimmung der Interviewten zu den Auswertungsergebnissen, prozedurale Validierung bezieht sich auf die Herstellung von Vertrauenswürdigkeit hinsichtlich der erhobenen und ausgewerteten Daten (ebd., S. 196 f.). Die kommunikative Validierung taucht in den alternativen Konzepten auch bei STEINKE, PÄTZOLD und SLOANE auf (vgl. Pätzold 1995, S. 65; Sloane 1995, S. 30; Steinke 1999, S. 225; Steinke 2009, S. 329).

#### Ad (b) Reliabilität

In der qualitativen Bedeutung meint Reliabilität die genaue Explikation der Grenzziehung zwischen den Äußerungen der Forschungssubjekte und den Interpretationen der Forscher. Darüber hinaus ist damit die reflexive Dokumentation des gesamten Forschungsprozesses angesprochen (vgl. Flick 2005, S. 196). Vergleichbare Kriterien werden in den alternativen Konzepten mit Verfahrensdokumentation oder intersubjektiver Nachvollziehbarkeit bezeichnet (vgl. Pätzold 1995, S. 63; Steinke 2009, S. 324 ff.).

#### Ad (c) Objektivität

BORTZ/DÖRING führen für dieses Kriterium die Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität an (vgl. Bortz/Döring 2009, S. 195 und 326 f.). Während sich die Auswertungs- und Interpretationsobjektivität im qualitativen Verständnis eher auf das Validitätsproblem beziehen, ist mit Durchführungsobjektivität die unterschiedliche Präsentation von Fragen gemeint, um ein vergleichbares Verständnis der Interviewten zu gewährleisten (ebd., S. 326).

FLICK betont demgegenüber, dass es in der qualitativen Forschung kaum Anwendungsbeispiele für das Objektivitätskriterium gibt (vgl. Flick 2005, S. 196).

### 3.3.3.3 Formulierung methodenangemessener, qualitativer Gütekriterien

Die Formulierung methodenangemessener, qualitativer Gütekriterien wird z.B. in Betrachtungen von PÄTZOLD und SLOANE vorgenommen. Daneben werden in der synoptischen Darstellung Tabelle 1 die Ausführungen von BOHNSACK und MAYRING gestellt. Inhaltlich vergleichbare, wenn auch anders bezeichnete Kriterien stehen in den Zeilen jeweils nebeneinander und werden in den einzelnen Zellen mit den Worten des jeweiligen Wissenschaftlers näher beschrieben.

Sowohl PÄTZOLD als auch SLOANE beschreiben das Potenzial und die qualitativen Anforderungen an das Forschungsvorgehen in Modellversuchsfeldern (vgl. Sloane 1992, S. 38 ff.; Pätzold 1995, S. 45 ff.; Sloane 1995, S. 11 ff.). Da das Schulprojekt eine diesem Forschungsvorgehen vergleichbare Struktur aufweist (z.B. Erforschung der Strukturen und Prozesse der Schule mit den Zielen der Praxisverbesserung und Theoriegenerierung, direkter Zugang zum Praxisfeld, offene kommunikative und reflexive Ebene zwischen der Forscherin und den Lehrkräften), werden die von diesen Wissenschaftlern für die Modellversuchsforschung

---

vorgeschlagenen Gütekriterien in Tabelle 1 zusammen gefasst und in Abschnitt 3.3.4 hinsichtlich ihrer Eignung für die vorliegende Untersuchung beleuchtet.

PÄTZOLD geht in seinen Ausführungen zu den Ansprüchen an die pädagogische Begleitforschung explizit auf die Gütekriterien qualitativer Forschung ein und betont die Notwendigkeit ihrer argumentativen Absicherung. Als Gütekriterien des wissenschaftlichen Vorgehens führt er Verfahrensdokumentation, Nähe zum Gegenstand, Kommunikative Validierung und Triangulation an (Pätzold 1995, S. 62 ff.).

In seiner Habilitationsschrift zur Modellversuchsforschung<sup>27</sup> weist SLOANE als Gütekriterien Intersubjektivität, Transparenz, Widerspruchsfreiheit und Problemadäquatheit aus (vgl. Sloane 1992, S. 46 f.). Problemadäquatheit bezieht sich hierbei zum einen auf das problembezogene, methodisch richtige Vorgehen und zum anderen auf die gesellschaftliche Relevanz des Forschungsthemas (Außenlegitimation, siehe Fußnote 22). Dieses Kriterium wird in der Tabelle nicht explizit erwähnt, da es aus Sicht der Forscherin in den anderen Punkten enthalten ist und sich als verbindende Klammer durch die restlichen Gütekriterien hindurch zieht. Aussagen in dieser klaren und auf die Güte des qualitativen Vorgehens bezogenen Form sind in späteren Schriften SLOANES nicht mehr zu finden. Kontextualisiert formuliert SLOANE aber später noch den Aspekt Wissenschaft-Praxis-Kommunikation, der von anderen Wissenschaftlern als Nähe zum Gegenstand bezeichnet wird. Darüber hinaus nennt er die Kriterien Kommunikative Validierung und Netzwerk verschiedener Methoden, von anderen als Triangulation benannt (siehe Tabelle 1) (vgl. Sloane 1995, S. 11 ff.).

Neben die Ausführungen aus dem Feld der Modellversuche werden die Überlegungen von BOHNSACK und MAYRING gestellt.

Die Berücksichtigung der von BOHNSACK genannten Kriterien erfolgt vor dem Hintergrund, dass die im Wesentlichen auf ihn zurückgehende dokumentarische Methode im späteren Verlauf der Studie für die Auswertung der problemzentrierten Interviews herangezogen wird. Die Konsistenz seiner Überlegungen mit den Zielen des vorgestellten Forschungsvorhabens begründet die Auswahl der dokumentarischen Methode als Verfahren der Dateninterpretation. Er formuliert nicht wie

---

<sup>27</sup> Sloane, Peter F.E. (1992): Modellversuchsforschung : Überlegungen zu einem wirtschaftspädagogischen Forschungsansatz. Köln

---

PÄTZOLD oder SLOANE ausdrücklich Gütekriterien für das qualitative Vorgehen auf der Mikroebene, sondern bezieht sich in seinen Ausführungen eher auf den Forschungsrahmen der Mesoebene qualitativer Forschung.

Auch BOHNSACK betont die Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses (siehe Tabelle 1: Erhebung und Auswertung methodisch kontrolliert), die präzise Kenntnis der Grundlagentheorien, die Nähe zu sozialen Erfahrungsräumen und die Gültigkeit der Kommunikation (vgl. Bohnsack 2005, S. 64 ff.). Als neues Kriterium fügt er die Verallgemeinerung der Ergebnisse hinzu, die aus seiner Sicht in der qualitativen Forschung durch den Bezug auf die beobachteten Strukturen in nur wenigen Einzelfällen ein Problem darstellt<sup>28</sup> (vgl. Bohnsack 2005, S. 76 f.).

Darüber hinaus wird in der letzten Spalte das von MAYRING vorgeschlagene Ablaufmodell einer qualitativen und quantitativen mixed Forschung vorgestellt. Dieses Ablaufmodell folgt zunächst der prozeduralen, quantitativen Forschungsstruktur, wird aber im Hinblick auf gemeinsame Wissenschaftsstandards auf der Mesoebene an die Besonderheiten der qualitativen Forschung (wie z.B. kleine Stichproben, begründete Auswahl qualitativer Erhebungsmethoden und textanalytischer Auswertungen) angepasst. Auf der Mikroebene reformuliert MAYRING die klassischen quantitativen Gütekriterien, die durch dieses Prozedere mit denen der anderen Wissenschaftler vergleichbar werden (vgl. Mayring 2012, S. 292 ff.). Das Kriterium der qualitativen und/oder quantitativen Erhebung und Auswertung lässt sich ähnlich auch bei PÄTZOLD und SLOANE finden, die diesen Aspekt mit Triangulation oder Netzwerk verschiedener Methoden bezeichnen. Darüber hinaus führt MAYRING ähnlich wie auch BOHNSACK das Generalisierungsargument ins Feld. Im Verallgemeinerungsprozess müssen nach ihm Argumente angeführt werden, die diesen Vorgang begründen und zu einem Theorieanschluss führen.

---

<sup>28</sup> BOHNSACK beklagt den zuweilen aufgestellten Verzicht auf Generalisierbarkeit im qualitativen Paradigma und schlägt einen methodisch kontrollierten Zugang über bestimmte Aspekte und Dimensionen des Einzelfalles vor, der dann den Schlüssel zur Generalisierung darstellt (vgl. Bohnsack 2005, S. 76 f.).

<b>Pätzold (1995)</b> Modellversuchsforschung	<b>Sloane (1995)</b> Modellversuchsforschung	<b>Bohnsack (2005)</b> Erziehungs- und Sozialwissenschaften	<b>Mayring (2012)</b> Mixed Methods
<b>Verfahrensdokumentation</b>  Nachvollziehbarkeit für andere – Offenlegung der Sichtweisen des Forschers	<b>Intersubjektivität Transparenz</b>  Nachvollziehbarkeit – Glaubwürdigkeit	<b>Erhebung und Auswertung methodisch kontrolliert</b>  Kenntnis der natürlichen Kommunikationsstandards – komparative Analyse	<b>Reliabilität</b>  Regelgeleitetheit – intersubjektive Nachvollziehbarkeit des methodischen Vorgehens
	<b>Widerspruchsfreiheit</b>  rationale Forschungspraxis – metatheoretische und methodologische Vergewisserung	<b>Grundlagentheorie</b>  präzise Kenntnisse im Bereich der Meta-Theorien und Grundlagentheorien	<b>Theorieeinordnung</b>  Stand der Forschung – Theorieansatz – Vorverständnis des Interpreten
<b>Nähe zum Gegenstand</b>  Nachvollziehbarkeit der pädagogischen Wirklichkeit, ohne viele Merkmale zu reduzieren	<b>Wissenschaft – Praxis – Kommunikation</b>  soziale Kontakte mit dem Untersuchungsfeld – Konstruktion sozialer Wirklichkeit	<b>Methodisch kontrolliertes Fremdverstehen</b>  kontrollierter Zugriff auf fremde Erfahrungsräume und Weltanschauungen	<b>Validität</b>  Gegenstandsnahe – Feldforschungsansatz
<b>Kommunikative Validierung</b>  wechselseitige und zuverlässige Aufklärung zwischen Beforschten und Forscher	<b>Kommunikative Validierung</b>  Interpretierter und Interpret einigen sich auf eine Interpretation (hermeneutisches Feld I)	<b>Gültigkeit</b>  Rekonstruktion der „natürlichen Standards“ in fallspezifischer Konstellation – Orientierungen	<b>Validität (Objektivität)</b>  subjektorientierte Methoden – Diskussion der Subjekt-Objekt-Beziehung
<b>Triangulation</b>  Entwurf unterschiedlicher Lösungen (Daten, Methoden, Interpreten) für die Fragestellung	<b>Netzwerk verschiedener Methoden</b>  Anwendungsfeld unterschiedlicher, sozialwissenschaftlicher Methoden		<b>Qualitative und/oder quantitative Erhebung und Auswertung</b>  begründete Auswahl adäquater Verfahren
		<b>Generalisierbarkeit</b>  Typenbildung durch komparative Analyse	<b>Generalisierung</b>  argumentative Verallgemeinerung der Ergebnisse – erneute Anknüpfung an Theorie

Tabelle 1: Vergleich der Gütekriterien: Pätzold – Sloane – Bohnsack - Mayring

---

Bereits angedeutet wurde, dass die aufgeführten Gütekriterien pro Zeile zwar inhaltlich verglichen werden können, aber unterschiedlichen Benennungen unterliegen. Zu Beginn des nächsten Abschnitts wird zunächst der Vorschlag einer begrifflichen Vereinheitlichung vorgenommen, bevor die Kriterien dann auf die Studie zur diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften zur Anwendung kommen.

### 3.3.4 Begründung der Gütekriterien im vorliegenden Forschungsprojekt

Für das vorliegende Forschungsvorhaben erfolgt eine Binnenlegitimation über die Gütekriterien (a) Regelgeleitetheit und Transparenz des Verfahrens, (b) Theoretische Grundlagen, (c) Zugang zum Forschungsgegenstand, (d) Kommunikative Validierung/Gültigkeit, (e) Triangulation und (f) Schlussfolgerungen. Für die Kriterien (a) bis (c) und (f) werden Begrifflichkeiten gewählt, die die Erläuterungen der vorgestellten Wissenschaftler aus Forscherinnensicht in einem Querschnitt gut zusammenfassen. Die Kriterien (d) und (e) sind begrifflich aus der vorliegenden Literatur übernommen, da sie dort eine starke Verbreitung gefunden haben und Triangulation eine alte, bereits in der quantitativen Sozialforschung genutzte Forschungsstrategie bezeichnet.

#### Ad (a) Regelgeleitetheit und Transparenz des Verfahrens

Regelgeleitetheit und Transparenz des Verfahrens bedeuten zum einen den forschungslogischen Aufbau von Studien sowie die Anpassung von Forschungsdesign und methodischen Verfahrensgrundsätzen an den Forschungsgegenstand. Kommen beispielsweise leitfadengestützte Interviews<sup>29</sup> zum Einsatz, müssen im Vorfeld der Gespräche entsprechende Interviewleitfäden entwickelt werden. Die Leitfäden bauen auf den Theorien zur Fragestellung auf (z.B. Professionsmodelle für Lehrende, Struktur der diagnostischen Lehrkraftkompetenz, Forschungsprogramm Subjektive Theorien) und speisen den Wissensvorsprung der Forscherin. Das leitfadengestützte Vorgehen in dieser Form soll das Gespräch thematisch eingrenzen, vergleichbar machen und gezielt auf bestimmte Gesprächsthemen hinführen.

---

<sup>29</sup> Die leitfadengestützten Interviews sind in dieser Arbeit zudem problemzentriert aufgebaut. Das Verfahren des problemzentrierten Interviews nach WITZEL wird im nächsten Absatz kurz angesprochen und im Abschnitt zum methodischen Bezugsrahmen (siehe Abschnitte 8.1.2 und 8.1.3.1) beschrieben.

---

Dieses Gütekriterium bedeutet zum anderen, dass das Vorgehen auch durch eine transparente Dokumentation intersubjektiv nachvollziehbar und glaubwürdig wird. Zu diesem Zweck wurden z.B. die problemzentrierten Interviewleitfäden der drei Gesprächsstaffeln aus der Grundlagentheorie zum Thema abgeleitet, die Interviews nach Transkriptionsregeln vertextlicht und die Auswertung des Textmaterials nach dem Verfahren der dokumentarischen Methode vorgenommen. Diese Vorgehensweisen basieren auf bestimmten Regelwerken, die sich hinsichtlich der Erstellung problemzentrierter Interviews auf die Ausführungen WITZELS und der Textinterpretation auf die Überlegungen BOHNSACKS beziehen. Alle Verfahrensschritte werden in der Beschreibung des methodischen Bezugsrahmens aufgeführt (siehe Abschnitt 8) und sind im Anhang der Arbeit dokumentiert. Darüber hinaus wurden die Interviewleitfäden an Experten aus dem Graduiertenkolleg geprüft und im Anschluss daran überarbeitet. Es geht also darum Verfahrensregeln theoriebasiert zu entwickeln, durch Kooperation mit anderen Wissenschaftlern zu überprüfen und diese in der vorliegenden Schrift explizit auszuweisen.

#### Ad (b) Theoretische Grundlagen

Um das Alltagsparadigma der Probanden beschreiben, einordnen und zum Ausgangspunkt für didaktische Maßnahmen der Lehrerfortbildung machen zu können, ist ein theoretischer Referenzrahmen notwendig. Er entsteht durch die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Modellen der beruflichen Handlungskompetenz von Lehrkräften, der Verortung und inneren Struktur der diagnostischen Kompetenz und den Überlegungen und Einflüssen der subjektiven Theorien auf das Lehrerhandeln (siehe Abschnitte 4 und 5). Durch das Übereinanderlegen dieser Betrachtungsfolien entsteht ein kategoriales Modell diagnostischer Lehrkraftkompetenz (siehe Tabelle 4), das die Grundlage für die Selbsteinschätzung und Weiterentwicklung von Diagnosekompetenz darstellt.

Über diesen theoretischen Bezug hinaus muss eine Verknüpfung mit wissenschaftstheoretischen Betrachtungen vorgenommen werden. Es geht in diesem Zusammenhang um eine begründete Einordnung in einen methodologischen Rahmen hinsichtlich der wissenschaftlichen Begleitforschung und des Forschungskonzepts (siehe Abschnitte 3.2.1 und 3.2.2). Auf der Grundlage dieser metatheoretischen Überlegungen entstehen die Entscheidungen hinsichtlich eines an die Forschungsfragen angepassten methodischen Vorgehen wie z.B. die Datengenerierung über problemzentrierte Interviews oder die regelgeleitete formulierende und reflektierende Interpretation. Eine Beschreibung und Begründung

---

der ausgewählten Methoden erfolgt in Abschnitt 8 zum methodischen Bezugsrahmen.

#### Ad (c) Zugang zum Forschungsgegenstand

Die Nähe zum Forschungsgegenstand und die sozialen Kontakte im Untersuchungsfeld ergeben sich für diese Untersuchung aus dem Arbeitszusammenhang des wirtschaftspädagogischen Graduiertenkollegs. Wie in Abschnitt 3.2.1 beschrieben und in Abbildung 5 dargestellt, existieren für die Lehrerin und Forscherin die Lebenswelten Schule und Universität. Die Forschungsfrage resultiert aus einem Praxisproblem, wird durch die wissenschaftliche Tätigkeit theoretisch aufgearbeitet und in Gestalt des Schulprojekts in die Schule zurückgetragen. Hier fungiert die Forscherin als wissenschaftliche Begleitung mit dem Ziel, die Forschungsergebnisse erneut an die Theorie anzuschließen und Schlussfolgerungen für eine veränderte Praxis abzuleiten. Die Rekonstruktion der sozialen pädagogischen Wirklichkeit ist durch die schulische Lebenswelt der Forscherin gegeben und es gehen durch den Feldzugang einer externen wissenschaftlichen Begleitung keine sozialen Daten und Merkmale in zu großem Umfang verloren.

#### Ad (d) Kommunikative Validierung/Gültigkeit

Die kommunikative Validierung als „...zuverlässiger und wechselseitiger Aufklärungsprozess zwischen Forschern und Beforschten.“ (Pätzold 1995, S. 65) stellt ein weiteres, von allen vier Wissenschaftlern aufgeführtes Gütekriterium dar. Grundlage dieser Form von Validierung ist die Überzeugung, dass die an die Interviewpartner im Forschungsprozess zurückgemeldeten Interpretationsergebnisse z.B. von anderen Personen oder Mitgliedern der scientific community abgesichert werden (vgl. Lamnek 2010, S. 155 f.). Hiermit wird der Vermutung Rechnung getragen, dass eine Gültigkeitsgefährdung in der qualitativen Sozialforschung insbesondere durch gravierende Auswertungs- und Interpretationsunterschiede entstehen kann (ebd., S. 148 f.).

In den Interviews und Workshops des Schulprojekts fand eine kommunikative Validierung dadurch statt, dass Statements und Aussagen der Interviewten in den Folgegesprächen wieder in das Gespräch eingebracht wurden und einer erneuten Betrachtung unterlagen. Auch die Rückmeldung der Workshopergebnisse in die Folgeveranstaltung stellt einen Beitrag zu diesem Gütekriterium dar. Darüber hinaus wird in der Interpretation der Reflexionen der Probanden nach Workshop 3 und dem

---

Vergleich zu den Analysen der Interviewstaffeln eine Möglichkeit der kommunikativen Validierung gesehen. Im zuletzt genannten Fall wird gleichzeitig das Gütekriterium der Triangulation (hier: Datentriangulation) angesprochen.

#### Ad (e) Triangulation

Dieser aus der quantitativen Methodenlehre entlehnte Begriff bezieht sich auf den Versuch, die Validität der Ergebnisse durch die Verwendung unterschiedlicher Lösungswege oder Methoden zu erhöhen (vgl. Kelle/Erzberger 2009, S. 303). Unterschieden wird zwischen der Daten-, Methoden-, Theorien- und Forschertriangulation (vgl. Flick 2009b, S. 311 ff.)

Der Triangulationsgedanke wird in diesem Forschungsprojekt in Form einer Daten- und Forschertriangulation umgesetzt.

Datentriangulation meint, dass die interpretierten Daten aus unterschiedlichen Quellen stammen, (z.B. Interviews, Reflexionen, Feedbacks), zu verschiedenen Zeitpunkten und an unterschiedlichen Orten erhoben wurden (z.B. am Ende des jeweiligen Workshops, in den Interviews zwischen den Workshops oder nach Workshop 3) und ein Vergleich hinsichtlich der Ergebnisse erfolgt (vgl. Pätzold 1995, S. 66; Lamnek 2005, S. 159).

Von Forschertriangulation ist zu sprechen, wenn die Durchführung und Auswertung des Schulprojekts in enger Abstimmung und Evaluation mit Forscherkollegen der eigenen Wissenschaftlergemeinschaft erfolgt. Gemeint ist damit, dass die Forscherin z.B. das Vorgehen der Dateninterpretation im Kollegenkreis des Graduiertenkollegs vorgestellt und die Auswertungsergebnisse zur Diskussion gestellt hat. Darüber hinaus wird insbesondere die Regelgeleitetheit und Plausibilität des Vorgehens regelmäßig durch die Kooperation mit einem Forscherkollegen aus dieser Forschergemeinschaft geprüft und gewährleistet.

#### Ad (f) Schlussfolgerungen

BOHNSACK und MAYRING weisen – wie in Tabelle 1 dargestellt – auf die Notwendigkeit der Generalisierung durch Typenbildung (vgl. Bohnsack 2005, S. 76 f.) bzw. der argumentativen Verallgemeinerung der Forschungsergebnisse (vgl. Mayring 2012, S. 297) hin. Hierbei handelt es sich nicht mehr um Gütekriterien im engeren Sinn, sondern um einen Standard im qualitativen Forschungsprozess, der in vielen Beiträgen zum qualitativen Paradigma vernachlässigt wird. Da die Qualität eines Forschungsvorhabens auch und in einem nicht zu vernachlässigenden Ausmaß von der Übertragbarkeit der Ergebnisse und den daraus abzuleitenden

---

Praxiskonsequenzen abhängt, wird diese Anforderung an dieser Stelle angeführt. Durch die Verwendung der dokumentarischen Methode BOHNSACKS (zur Begründung siehe Abschnitt 8.3), die auf einer letzten Stufe durch die Typenbildung die Grundlage für eine Verallgemeinerung und den Theorieanschluss liefert, wird versucht, dieser Anforderung gerecht zu werden.

### **Teil III: Theoretische Rekonstruktion des Forschungsgegenstandes**

Dieser dritte Teil der Arbeit verfolgt das Ziel, ein Strukturmodell diagnostischer Lehrkraftkompetenz zu rekonstruieren. Zu diesem Zweck werden zunächst in Kapitel 4 unterschiedliche Modelle beruflicher Handlungskompetenz von Lehrkräften vorgestellt und diskutiert. Diagnosekompetenz wird in den Modellen unterschiedlich verortet und es zeigt sich, dass zurzeit noch keine einheitliche Vorstellung dieser Teilfacette beruflicher Lehrkraftkompetenz besteht. Die Auswahl des kategorialen Kompetenzmodells nach SLOANE wird als Grundfolie für die umfassenden und in Kapitel 6 vorgestellten diagnostischen Handlungen begründet. Das Einarbeiten der Handlungen in die Kategorien der ausgewählten Grundfigur lässt das Strukturmodell diagnostischer Lehrkraftkompetenz entstehen. Es fungiert im weiteren Verlauf der Untersuchung als normativer Vergleich für die diagnostischen Alltagsparadigmen der Lehrkräfte. Eine Diskussion des im bisherigen Verlauf der Arbeit bereits mehrfach erwähnten Begriffs Alltagsparadigma (diagnostischer Kompetenz) erfolgt in Kapitel 5. Er trägt der Überlegung Rechnung, dass Kompetenz nicht nur dem Einfluss der wissenschaftlichen Theorien und damit der Wissensbestände der Aus- und Weiterbildung unterliegt. Weitere Einflussfaktoren stellen z.B. Überzeugungen, das implizite Wissen oder Routinehandeln dar, die in ihrer Gesamtwirkung eben mit Alltagsparadigmen bezeichnet werden und bei der Betrachtung diagnostischer Kompetenz zu berücksichtigen sind (siehe Abbildung 18).

## 4 Modelle beruflicher Handlungskompetenz von Lehrkräften

In diesem ersten Teil der theoretischen Rekonstruktion des Forschungsgegenstandes wird zunächst das Leitziel der Berufsbildung, die berufliche Handlungskompetenz - in ihrer Anwendung auf Lehrkräfte - diskutiert. In einem weiteren Schritt geht es um die Darstellung unterschiedlicher Modelle von Lehrkraftkompetenz. Hier gilt es, bestimmte Entwicklungslinien und Forschungsstränge in der Professionalisierungsdebatte vorzustellen und zu vergleichen. Die Auswahl des kategorialen Kompetenzmodells als Grundfolie für die diagnostische Lehrkraftkompetenz erfolgt aufgrund der Möglichkeit, Kompetenz zu kategorisieren und damit verschiedene Teilfacetten eines umfassenden Begriffs betrachten zu können. Darüber hinaus enthält dieses Modell mit der ethischen Kompetenz eine Kategorie, die z.B. die Haltungen oder Überzeugungen der Lehrenden abbildet. Eine Option, die von den anderen Modellen nicht vorgehalten wird. Der letzte Abschnitt des Kapitels befasst sich mit der unterschiedlichen Einordnung der diagnostischen Lehrerkompetenz in die zuvor beschriebenen Modelle beruflicher Lehrerkompetenz. Diese Überlegungen stellen zugleich das verbindende Element zu Kapitel 6 des Theorieteils dar, der die innere Gestalt der diagnostischen Lehrerkompetenz thematisiert.

### 4.1 Berufliche Handlungskompetenz für Lernende und Lehrende

Berufliche Handlungskompetenz stellt das auf die Befähigung einer Person ausgerichtete Handeln in das Zentrum der Betrachtung und verändert die bis zu diesem Zeitpunkt geführte, von der Auseinandersetzung mit den Arbeitsplatzanforderungen geprägte Auseinandersetzung mit dem Qualifikationsbegriff. Handeln bezieht sich auf betriebliche Anwendungssituationen im Lebens- bzw. Wirkungsraum und vollzieht sich ganzheitlich in den Schritten der selbstständigen Planung, Durchführung und Kontrolle. Der Blickwinkel der beruflichen Bildung und Bildungsforschung ist nun auf das Vermögen des Individuums gerichtet, typische Handlungssituationen bewältigen zu können. Diesem Subjektbezug kann mit den beruflichen Anforderungen eine Struktur auf Objektseite entgegengesetzt werden. Abbildung 10 verdeutlicht, wie das Handlungsvermögen auf Subjektseite den jeweiligen Anforderungen auf Objektseite im beruflichen Wirkungsraum begegnet (vgl. Sloane/Twardy/Buschfeld 2004, S. 116):

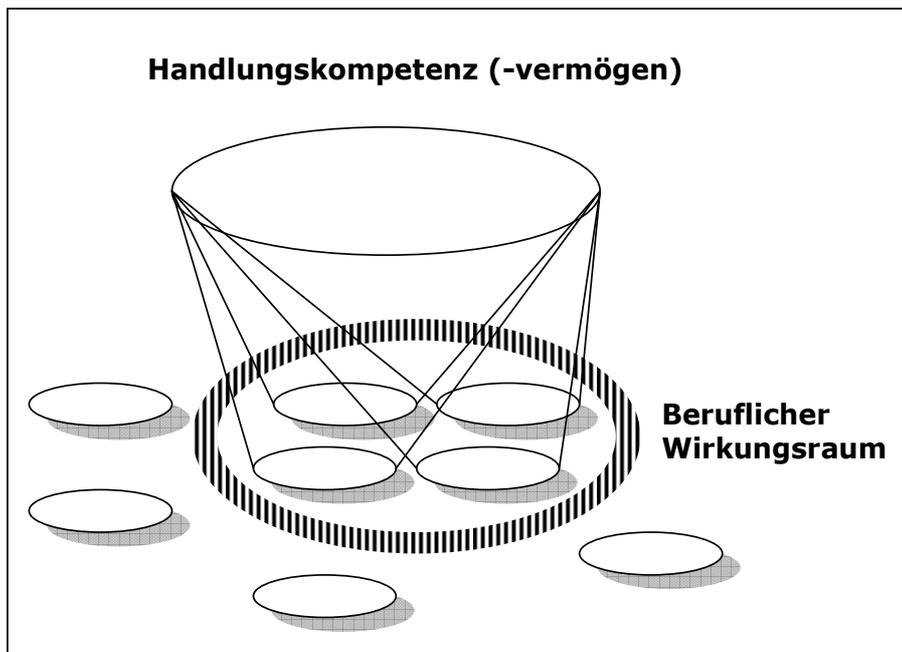


Abbildung 10: Subjekt- und Objektbezug des Berufes (Sloane et al. 2004, S. 116)

Der Begriff der beruflichen Handlungskompetenz taucht das erste Mal in den neuen Ausbildungsverordnungen der Büro-, Metall- und Elektroberufe am Ende der achtziger Jahre auf (vgl. Sloane/Twardy/Buschfeld 2004, S. 161). Ihre Vermittlung gehört seit dieser Zeit genau wie die Erweiterung der Allgemeinbildung zum Bildungsauftrag der Berufsschule (vgl. KMK 2011, S. 10). Die Kultusministerkonferenz legt ab 1996 in allen durch ihre Mitwirkung entstandenen Rahmenlehrplänen für die Berufsschule die Entwicklung von Handlungskompetenz als zentrales Ziel fest (vgl. Sloane/Twardy/Buschfeld 2004, S. 162). Sie wird verstanden als „...die Bereitschaft und Fähigkeit des Einzelnen, sich in gesellschaftlichen, beruflichen und privaten Situationen sachgerecht, durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten.“ (vgl. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder NRW 2004, S. 31).

Diese Beschreibung bezieht sich auf das allgemeine, also auch gesellschaftliche und private Situationen implizierende, kompetente Handeln von Auszubildenden und zukünftigen Beschäftigten. In einer enger gefassten und auf die Ausübung beruflicher Tätigkeiten bezogenen Auslegung formuliert PÄTZOLD für berufliche Handlungskompetenz die „...zielgerichtete, bewusste, zwischen Alternativen unterscheidende und adäquate Mittel auswählende, verantwortbare Tätigkeit.“ (Pätzold 1996, S. 24). In dieser Deutung beschreibt der Begriff das Handeln aller in Berufen oder Tätigkeiten aktiven Individuen und lässt sich auf die Berufsgruppe der Lehrkräfte in gleichem Ausmaß beziehen. Es entstehen unterschiedliche

---

Vorstellungen beruflicher Handlungskompetenz von Lehrkräften, die die kognitiven und mentalen Merkmale von Lehrenden thematisieren und modellieren. Die Modelle kennzeichnen die ab Mitte der 90er Jahre des letzten Jahrhunderts geführte und durch die Ergebnisse der Schulleistungsstudien vertiefte Debatte um die Professionalisierung von Lehrenden und die Entwicklung von (Aus-) Bildungsstandards.

#### 4.2 Modellvorstellungen beruflicher Lehrerkompetenz

Folgt man der Grundannahme, dass persönliche Ausprägungen die Grundlage für Handeln darstellen (vgl. Baumert/Kunter 2011, S. 46), ist zu konkretisieren, welche kognitiven Dispositionen, persönlichen Merkmale oder mentalen Repräsentationen für das erfolgreiche Handeln als Lehrkraft verantwortlich sind. Von Interesse ist auch, in welcher Wechselwirkung individuelle Kompetenzaspekte und -facetten zueinander stehen und wie es gelingen kann, diese Überlegungen zu operationalisieren und einer empirischen Prüfung zu unterziehen. Zu diesem Zweck werden seit einigen Jahren die bereits oben angedeuteten Modelle beruflicher Handlungskompetenz von Lehrkräften aufgestellt, die helfen sollen, dieses Konstrukt einer genaueren Betrachtung und Konzeptualisierung zu unterziehen.

Die im Folgenden beschriebenen Vorstellungen von Lehrkraftkompetenz beziehen sich in der dargestellten Reihenfolge auf die Konzepte von SHULMAN (1986 und 1987), BROMME (1997), WEINERT (2001), BAUMERT/KUNTER (2006), LEHMANN-GRUBE/NICKOLAUS (2009 und 2010), OSER und TERHART (2001 und 2002) sowie SLOANE (2004). Sie zeichnen zum einen den historischen Verlauf der Entwicklungen nach, zum anderen spiegeln sie andere, parallele Entwicklungslinien wider.

SHULMANN beginnt die Modellierung mit einer Wissenstopologie und stellt eine Basis für BROMMES Überlegungen dar. WEINERT erweitert die Betrachtung der Wissensdimensionen durch einen psychologischen Zugang und bietet sich als Grundlage für die Kompetenzmodelle von BAUMERT/KUNTER und LEHMANN-GRUBE/ NICKOLAUS an. Parallel dazu fokussieren OSER und TERHART in der Professionalisierungsforschung stärker die Standards und die Strukturen zu ihrer Erreichung, während der Blickwinkel von SLOANES Kompetenzraster eher auf die Selbsteinschätzung und Entwicklung von Lehrerkompetenzen gerichtet ist.

---

#### 4.2.1 Wissenstopologie nach SHULMAN

Vor über 20 Jahren legte SHULMAN seine Überlegungen zum Lehrerwissen und zu den Lehrerkompetenzen vor. Ausgangspunkt seiner Modellierung ist die bereits zu diesem Zeitpunkt im englischsprachigen Raum angeregte Auseinandersetzung über Wissen und Kompetenzen von Lehrenden. Die Analyse fußt auf den beruflichen Anforderungsstrukturen von Lehrkräften.

SHULMAN Wissenstopologie unterscheidet in den 1986 und 1987 erschienenen Beiträgen (vgl. Shulman 1986 und 1987) nach

- allgemeinem pädagogischen Wissen (general pedagogical knowledge),
- Fachwissen (subject-matter content knowledge),
- fachdidaktischem Wissen (pedagogical content knowledge),
- Wissen über das Fachcurriculum (curriculum knowledge),
- Psychologie des Lernalers (Knowledge of learners)
- Organisationswissen (knowledge of educational context) und
- erziehungsphilosophischem, bildungstheoretischem und bildungshistorischem Wissen.

Auf SHULMANS Wissensdomänen beziehen sich in ihrer Grundstruktur oder Erweiterung die Modelle von BROMME, WEINERT, BAUMERT/KUNTER und LEHMANN-GRUBE/NICKOLAUS. Seine Wissenstopologie hat sich mit den Kompetenzfacetten allgemeines pädagogisches Wissen, Fachwissen und fachdidaktisches Wissen weitgehend durchgesetzt (vgl. Baumert/Kunter 2006, S. 482).

#### 4.2.2 Professionelles Wissen und Können nach BROMME

Auch BROMME beruft sich 1997 auf ein normatives Anforderungsgerüst an den Lehrerberuf. Er zieht diesen Ausgangspunkt den subjektiven Zielsetzungen oder dem Handeln von Lehrkräften in seinem Modellvorschlag vor (vgl. Bromme 1997, S. 180).

Ähnlich wie auch SHULMAN betont BROMME zunächst die große Bedeutung der Fachkenntnisse für die Lehrtätigkeit. Verfügen Lehrende über fundierte Fachkenntnisse, haben Erläuterungen eine höhere Qualität, können Schülerbeiträge anders eingeordnet werden, der Unterrichtsgegenstand wird stärker mit ähnlichen

---

Stoffgebieten vernetzt und auch die Fragetechnik ist komplexer (vgl. Bromme 1997, S. 194 f.). Seine „Topologie des professionellen Wissens“ ist in den Bereichen

- fachliches Wissen,
- curriculares Wissen,
- pädagogisches Wissen und
- fachspezifisch-pädagogisches Wissen

mit dem Vorschlag von SHULMAN begrifflich und inhaltlich vergleichbar (vgl. Bromme 1997, S. 196 ff.). Ein weiterer Wissensbereich, die „Philosophie des Schulfachs“, bezieht sich auf die impliziten Unterrichtsinhalte und thematisiert zusätzlich zum wertfreien Wissen in einem Fach die subjektive Perspektive der Lehrenden mit ihren individuellen Neigungen und Abneigungen gegenüber dem Stoff.

Über dieses professionelle Wissen von Lehrkräften hinaus betrachtet BROMME zwei weitere Kompetenzen als subjektive Voraussetzungen für die erfolgreiche Bewältigung ihrer beruflichen Anforderungen (vgl. Bromme 1997, S. 198 ff.).

Zum einen wird die Kompetenz zum raschen und situationsangemessenen Handeln aufgeführt, die neben die bisher beschriebenen deklarativen, prozeduralen (siehe Fußnoten 37 und 38) und strategischen Wissensaspekte die situationsübergreifenden Wertvorstellungen, Überzeugungen oder Wahrnehmungen stellt. Gemeint sind damit Einstellungsmuster oder Handlungsrouninen, die das Handeln der Lehrenden beeinflussen und in der Wirkungskette Wissen-Handeln-Lernerfolg berücksichtigt werden müssen.

In späteren Beiträgen bezeichnet BROMME diese Kategorie als subjektive Theorie, der dann das routinierte Handeln untergeordnet wird (vgl. Bromme et al. 2006, S. 318 ff.).

Zum anderen handelt es sich um die diagnostische Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern, die auf eine Ebene mit dem professionellen Wissen und der Kompetenz zum raschen und situationsangemessenen Handeln gestellt wird. Die Beschreibung von Brommes Vorstellungen zur inneren Struktur diagnostischer Kompetenz erfolgt in detaillierter Form in Abschnitt 6.2.1 und 6.3.

Abbildung 11 fasst die unterschiedlichen Bereiche des Wissens und Könnens zusammen.

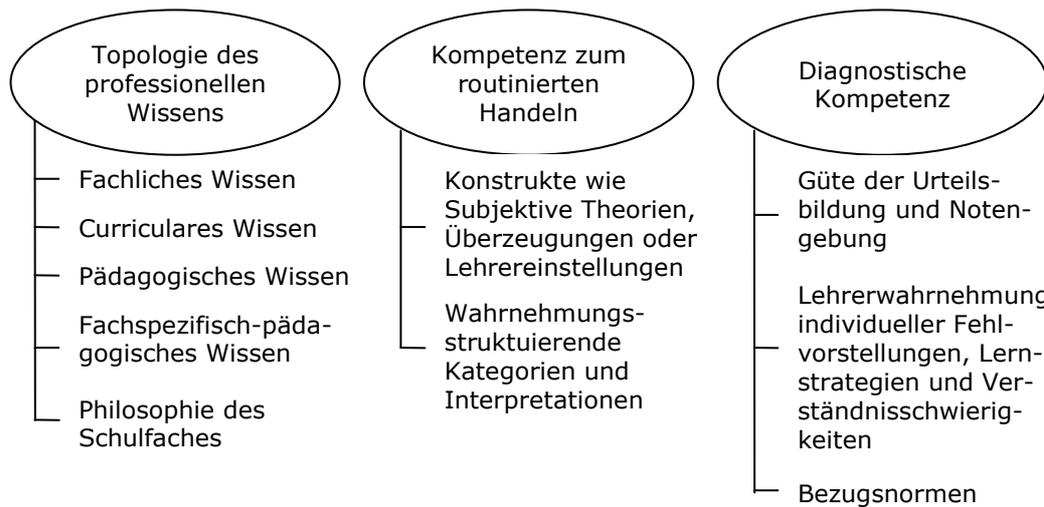


Abbildung 11: Lehrerkompetenz nach BROMME (eigene Darstellung der Verfasserin in Anlehnung an Bromme 1997, S. 194 ff.)

Ein Vorzug der Überlegungen BROMMES liegt darin, dass er neben dem überwiegend deklarativen und prozeduralen professionellen Wissen weitere kognitionspsychologische Konstrukte wie die Subjektiven Theorien, die Einstellungen oder den Zusammenhang aus Wissen und Wahrnehmung in seine Modellierung integriert (vgl. Bromme 1997, S. 198 f.). Darüber hinaus charakterisiert er den „Lehrer als Experten“<sup>30</sup> und es gelingt damit, den Expertenansatz im weiteren Sinne auf den Bereich der Lehrerforschung im engeren Sinne zu übertragen (vgl. Besser/Krauss 2009, S. 75).

#### 4.2.3 Allgemein-psychologisches Kompetenzmodell nach WEINERT

WEINERT kritisiert in seinem Kompetenzkonzept die bisherige Betonung der Wissenskomponente als spezielle kognitive Anforderung für das Handeln. In einer konzeptionellen Studie entwickelt er 2001 ein psychologisches Modell von Handlungskompetenz, bei dem sich das professionelle Wissen und Können erst durch das Zusammenwirken mit Überzeugungen, motivationalen Orientierungen, und selbstregulativen Fähigkeiten entfaltet (vgl. Weinert 2001, S. 51).

<sup>30</sup> So titelte BROMME sein 1992 erschienenes Buch: Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens.

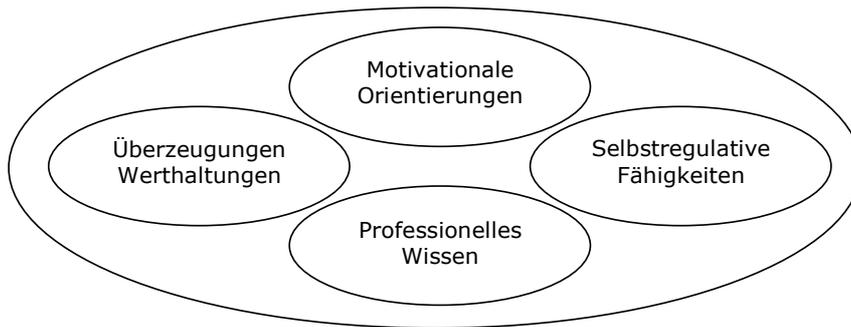


Abbildung 12: Psychologisches Modell von Handlungskompetenz nach WEINERT (eigene Darstellung der Verfasserin in Anlehnung an Weinert 2001, S. 51)

WEINERTs Verdienst liegt in der Prägung des Begriffs der professionellen Handlungskompetenz sowie in der Anwendung dieses Gedankens auf die Professionalität von Lehrkräften. Darüber hinaus differenziert er Kompetenz nach kognitiven Aspekten auf der einen Seite und motivationalen sowie selbstregulierenden Merkmalen auf der anderen Seite. In diesem Verständnis wird Handlungsbereitschaft nicht nur durch Wissen und Überzeugungen hervorgerufen sondern ebenso von motivationalen Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten beeinflusst. Auch die Erlern- oder Veränderbarkeit von Kompetenz ist eine von Weinerts Grundannahmen, die in anderen Professionsmodellen keine Erwähnung findet (vgl. Baumert/Kunter 2011, S. 31 f.). Auf sein generisches Professionsmodell beziehen sich später BAUMERT/KUNTER und LEHRMANN-GRUBE/NICKOLAUS.

#### 4.2.4 Professionelle Handlungskompetenz nach BAUMERT/KUNTER

Der Kompetenzbegriff des von BAUMERT/KUNTER verwendeten Rahmenmodells unterliegt zwei unterschiedlichen Deutungen (vgl. Baumert/Kunter 2006, 481 ff.; Kunter et al. 2009, 154 ff.). Kompetenz weit gefasst im Sinne beruflicher Handlungskompetenz beschreibt in Anlehnung an WEINERT (2001) das vielschichtige Zusammenspiel von Professionswissen, Überzeugungen, motivationalen Orientierungen und Selbstregulation. Das Professionswissen als kognitive Kompetenzdimension im engeren Sinne verfolgt die bereits von SHULMAN (1986) eingeführte und von BROMME (1997) fortgesetzte Unterscheidung von Fachwissen, fachdidaktischem Wissen und pädagogischem

Wissen. BAUMERT/KUNTER ergänzen als weitere Kompetenzbereiche das Organisations- und Beratungswissen. Das Organisationswissen wurde schon von SHULMAN thematisiert, die Bedeutung des Beratungswissens wird in der Notwendigkeit der Kommunikation des professionell Lehrenden mit Laien gesehen [wie z.B. Eltern, M.O.] (vgl. Baumert/Kunter 2006, S. 482).

Abbildung 13 stellt die Verbindung der bisherigen Professionsüberlegungen bei SHULMAN, BROMME und WEINERT modellhaft dar. Jeder Wissensbereich ist in weitere Wissensfacetten untergliedert.

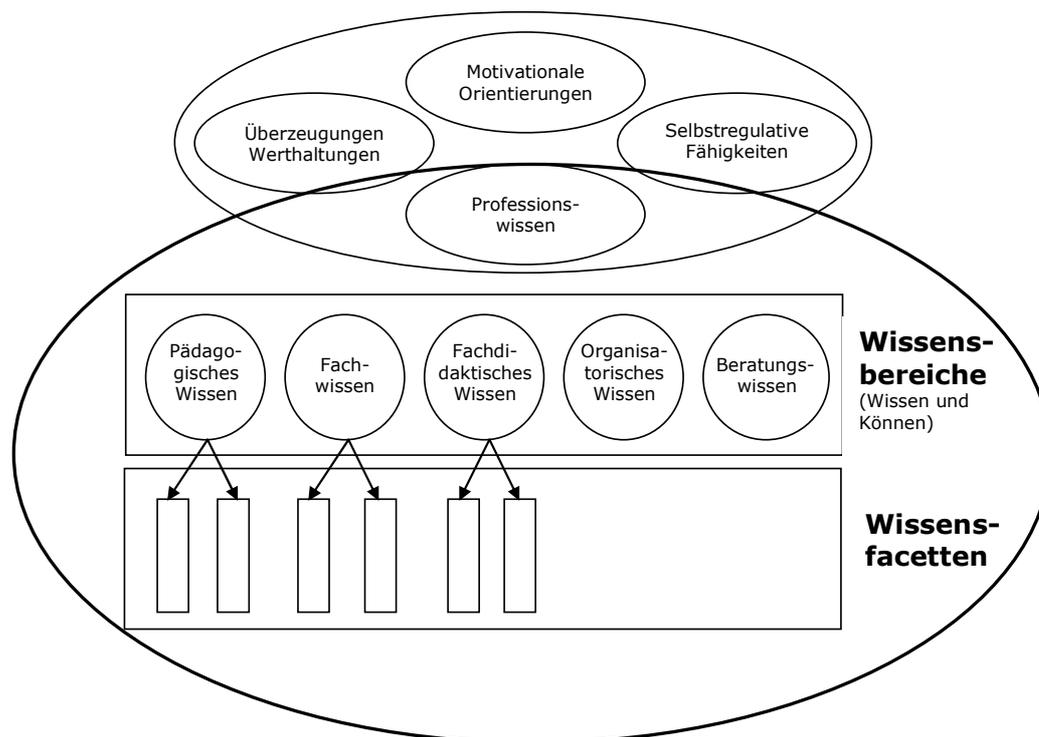


Abbildung 13: Modell professioneller Handlungskompetenz – Professionswissen (Baumert/Kunter 2006, S. 482)

Auf das von BAUMERT/KUNTER vorgestellte generische Strukturmodell professioneller Kompetenz (vgl. Baumert/Kunter 2011, S. 29 ff.) bezieht sich das u.a. von diesem Wissenschaftlerteam begleitete Forschungsprogramm COACTIV. Ziel von COACTIV ist die Identifikation und empirische Prüfung von Lehrerkompetenzen im Hinblick auf ihre Wechselwirkungen, den Einfluss auf das Lehrerhandeln, die Lernerfolge bei Schülerinnen und Schülern und ihre interindividuellen Unterschiede (ebd., S. 46).

Der Vorzug dieses viel beachteten Kompetenzmodells liegt zum einen in der Verbindung der theoretischen Ansätze zum professionellen Wissen z.B. bei

---

SHULMANN und BROMME und zur professionellen Kompetenz z.B. bei WEINERT (vgl. Baumert/Kunter 2011, S. 31). Der Kompetenzbegriff wird zum anderen speziell auf die Domäne der Lehrenden bezogen und im Rahmen von COATIV insbesondere für die Wissens- bzw. Kompetenzbereiche<sup>31</sup> des fachlichen und fachdidaktischen Wissens operationalisiert (vgl. Lehmann-Grube/Nickolaus 2009, S. 61).

Trotz der mehrdimensionalen Perspektive dieses Kompetenzmodells bleibt kritisch anzumerken, dass die Wechselwirkungen der kognitiven Bereiche Wissen und Überzeugungen sowie der weiteren personenbezogenen Merkmale motivationale Orientierungen und Selbstregulation (vgl. Baumert/Kunter 2011, S. 46) unberücksichtigt bleiben. Es fehlen deutlichere Ausdifferenzierungen und Bezugnahmen der Kompetenzaspekte und -bereiche aufeinander (vgl. Lehmann-Grube/Nickolaus 2009, S. 61 f.), wie z.B. der Zusammenhang von unreflektierten Überzeugungen und reflektiertem Wissen oder der Einfluss subjektiver Theorien auf die Ebenen kognitiver Handlungsphasen (vgl. Lehmann-Grube 2010, S. 63 f.). BAUMERT/KUNTER nehmen diese kategoriale Trennung der Kompetenzaspekte bewusst in Kauf und begründen ihren Standpunkt mit dem unterschiedlichen epistemologischen Status der Kompetenzaspekte. Trotz fließender Übergänge beanspruchen z.B. Wissen und Überzeugungen aus ihrer Sicht differenzierte mentale Repräsentationen und machen somit eine grundsätzliche, in der Lehrerforschung nicht immer durchgehaltene Unterscheidung im wissenschaftlichen Zugang und der Rechtfertigung erforderlich (vgl. Baumert/Kunter 2006, S. 496, Baumert/Kunter 2011, S. 41). Forschungsinteressen zum jeweiligen Kompetenzaspekt sind, folgt man dieser Argumentation, in unterschiedlichen Untersuchungen und Forschungsdesigns zu behandeln.

---

<sup>31</sup> KRAUSS et al. (2004), KUNTER/KLUSMANN/BAUMERT (2009) oder BAUMERT/KUNTER (2011) ersetzen den Begriff Wissen durch Kompetenz und sprechen von Kompetenzaspekten auf der höchsten Ebene ihrer Modellierung (Kompetenzaspekte: Professionswissen, Überzeugungen/Werthaltungen/Ziele, Motivationale Orientierungen, Selbstregulation). Auf den Ebenen darunter wird nach Kompetenzbereichen und Kompetenzfacetten unterschieden.

#### 4.2.5 Kognitive Dimensionen professioneller Lehrerkompetenz nach LEHMANN-GRUBE/NICKOLAUS

Auch das von LEHMANN-GRUBE/NICKOLAUS vorgestellte und von LEHMANN-GRUBE weiterentwickelte Modell professioneller Kompetenzen von Lehrkräften nimmt zunächst auf den Kompetenzaspekt des Professionswissens Bezug, ergänzt diese Vorstellung aber durch die kognitive Dimension der Überzeugungen und Werthaltungen (vgl. Lehmann-Grube/Nickolaus 2009, S. 62; Lehmann-Grube 2010, S. 65). Damit wird dem komplexen Wechselspiel der unreflektierten Überzeugungen (s. Abbildung 14 [„Ü.z.“ entspricht „Überzeugungen zu“, M.O.]) und reflektierten Wissensbeständen Rechnung getragen (vgl. Lehmann-Grube 2010, S. 64). Darüber hinaus integriert LEHMANN-GRUBE das Konstrukt der Subjektiven Theorien in das Kompetenzmodell und stellt damit eine Verknüpfung dieser „subjektiv theoretischen Argumentationsstrukturen“ (Lehmann-Grube 2010, S. 64) zu allen Handlungsphasen her, von der Zielbildung bis zur Handlungsplanung, -durchführung und -bewertung.

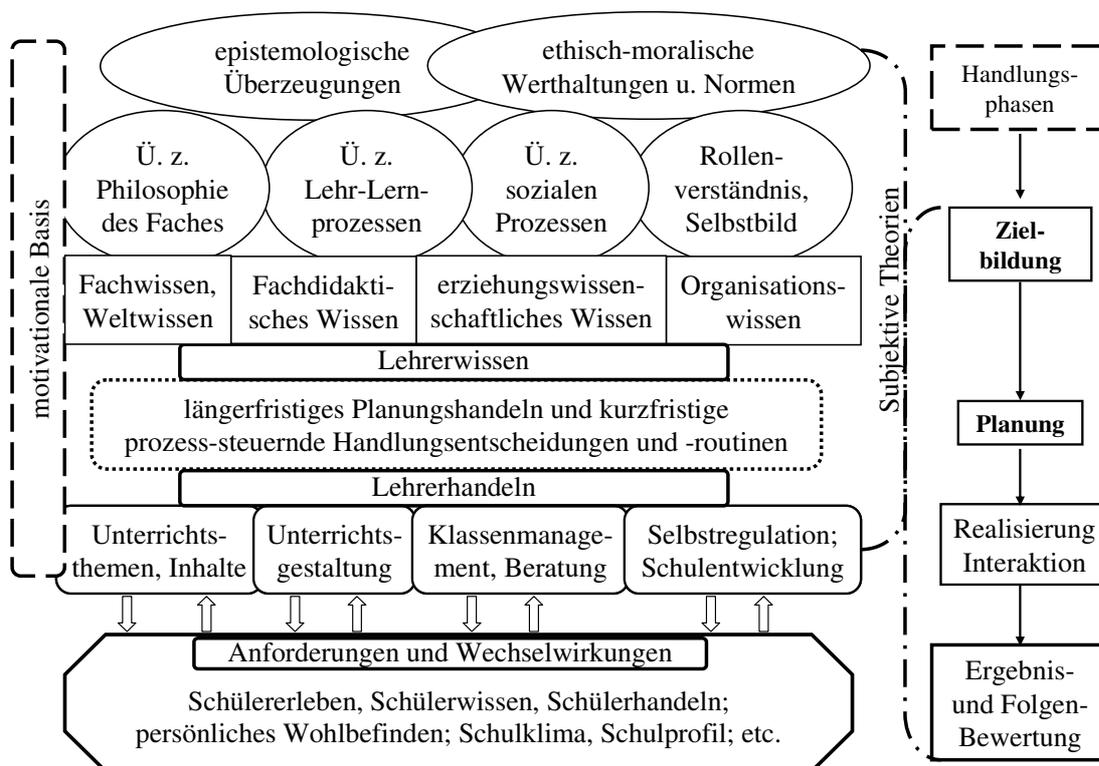


Abbildung 14: Kognitive Dimensionen professioneller Kompetenzen von Lehrkräften in ihrem Entwicklungs- und Wirkungszusammenhang (vgl. Lehmann-Grube 2010, S. 65, dort modifiziert aus Lehmann-Grube & Nickolaus 2009, S. 63)

---

Das u.a. aus dem Modell BAUMERT/KUNTER bekannte Beratungswissen wird in dem Modellvorschlag professioneller Lehrkraftkompetenz der Kompetenzfacette des erzieherischen Wissens zugeordnet (vgl. Lehmann-Grube/Nickolaus 2009, S. 62). Auch Selbstregulation und Motivation erscheinen nicht als übergeordnete Kompetenzaspekte. Selbstregulation findet sich als eine Anforderung an das Lehrerhandeln wieder und die motivationale Basis bleibt trotz ihrer auf den Handlungsprozess bezogenen Darstellung weitgehend unberücksichtigt.

LEHMANN-GRUBE stellt bei diesem Modell die Integration sowohl kognitions- als auch handlungstheoretischer Überlegungen in den Vordergrund und betont, dass Wissen und Überzeugungen zu jedem Zeitpunkt der vollständigen Handlung miteinander verknüpft werden (vgl. Lehmann-Grube 2010, S. 63). Darüber hinaus ist in dieser Modellierung die Integration der Überzeugungen und subjektiven Theorien wertzuschätzen. Obwohl LEHMANN-GRUBE/NICKOLAUS ähnlich wie BAUMERT/KUNTER auf den im Vergleich zu wissenschaftlichen Aussagesystemen anderen Geltungsanspruch subjektiver Theorien verweisen, vertreten sie gleichzeitig die Auffassung, dass letztere deshalb nicht in ihrem Aussagegehalt zu vernachlässigen seien. Vor dieser Argumentationslinie begründen sie den Einfluss subjektiver Theorien auf alle Theorieebenen und stellen sie als Konstrukt über den Aspekt der Überzeugungen (vgl. Lehmann-Grube/Nickolaus 2009, S. 62). Damit wird der Tatsache Rechnung getragen, dass subjektive Theorien und Überzeugungen neben den Domänen des Professionswissens für das Lehrerhandeln eine entscheidende Rolle übernehmen.

#### 4.2.6 Lehrer(aus)bildungsstandards nach OSER und TERHART

Die bisher vorgestellten Kompetenzmodelle entstammen der Auseinandersetzung um die Professionalisierung von Lehrkräften. Die Modellierungen bauen aufeinander auf und beziehen sich auf eine Diskussionslinie.

Im kommenden Abschnitt wird eine parallele, auf die Qualitätssicherung durch Lehrerbildungsstandards ausgerichtete Entwicklung vorgestellt. Die Ergänzung der bisherigen Ausführungen erfolgt vor dem Hintergrund, die unterschiedlichen und zum Teil uneinheitlichen Ausrichtungen innerhalb der Bildungsforschung zum Thema darzustellen.

OSER und OELKERS bringen in einer Schweizer Studie (1994-2000) zum ersten Mal im deutschsprachigen Raum den Begriff der Standards mit der Wirksamkeit von

Lehrerbildungssystemen in Verbindung (vgl. Terhart 2002, S. 22). TERHART veröffentlicht 2002 in einer Expertise für die Kultusministerkonferenz Standards für die Lehrerbildung (vgl. Terhart 2002). Ihr vorrangiges Ziel innerhalb der Qualitäts- und Professionalisierungsforschung liegt in der Festlegung kriterialer Normen bzw. in der Beschreibung der Voraussetzungen zur Standarderreichung für die Lehrer(aus)bildung (vgl. Baumert/Kunter 2011, S. 46).

OSER meint mit Standard „...eine besondere Qualität; und man akzeptiert gleichzeitig, dass sie mehr oder weniger gut bzw. optimal erreichbar sind“ (Oser 2001, S. 216). Mit Standard ist damit sowohl professionelle Kompetenz als auch ihre optimale Erreichung angesprochen. Das Kompetenzmodell entsteht aus zunächst 88, durch Expertenbefragung und Selbsteinschätzung entstandenen Kompetenzprofilen besonderer Güte, die in Abhängigkeit von ihrer Relevanz für das praktische Lehrerhandeln zu 12 pädagogisch-psychologischen Standardgruppen<sup>32</sup> zusammengefasst werden (vgl. Baumert/Kunter 2006, S. 478).

Der Vorzug dieses Modells besteht darin, dass sich die Profile und Standards an empirisch bewährte Theorien anschließen und am praktischen Lehrerhandeln orientieren (vgl. Baumert/Kunter 2006, S. 479). Eine Modellkritik erfolgt aufgrund der Beliebigkeit der auf induktivem Weg ermittelten Kompetenzprofile, der nicht ausreichenden Beachtung fachdidaktischer Kompetenzen und des fehlenden (meta-)theoretischen Begründungszusammenhangs (vgl. Terhart 2002, S. 24; Baumert/Kunter 2006, S. 479; Schwandt 2008, S. 28).

Das Fehlen eines metatheoretischen Rahmens professioneller Lehrkraftkompetenz ist auch die Kritik an dem von TERHART 2002 für die Kultusministerkonferenz entwickelten, mehrdimensionalen Modells der Lehrbildungsstandards (vgl.

---

<sup>32</sup> Die 12 von OSER formulierten pädagogisch-psychologischen Standardgruppen (Oser 2001, S. 230) lauten:

1. Lehrer-Schüler-Beziehungen und fördernde Rückmeldung
2. Diagnose und Schüler-unterstützendes Handeln
3. Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken
4. Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten
5. Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten
6. Gestaltung und Methoden des Unterrichts
7. Leistungsmessung
8. Medien
9. Zusammenarbeit in der Schule
10. Schule und Öffentlichkeit
11. Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft
12. Allgemeindidaktische und fachdidaktische Kompetenzen

---

Baumert/Kunter 2006, S. 479; Schwandt 2008, S. 30). Die Dimensionen entfalten sich zunächst auf einer inhaltlichen Ebene über die Struktur eines Kerncurriculums, in einer zweiten Dimension werden Kompetenzen nach taxonomischen Gesichtspunkten klassifiziert und für die dritte Dimension verwendet Terhart die Perspektive der qualitativ gestuften Kompetenzentwicklung.

Von Vorteil ist bei seinen Überlegungen, dass die Kompetenzen inhaltlich an die Curricula der Lehrerbildung anknüpfen und die Entwicklung von Lehrprofessionalität aus einer berufsbiographischen Entwicklungsperspektive betrachtet wird. Können wird nach dieser Vorstellung erst in der Praxis der zweiten Ausbildungsphase ein Entwicklungsziel (vgl. Baumert/Kunter 2006, S. 479).

#### 4.2.7 Kategoriales Kompetenzmodell nach SLOANE

##### 4.2.7.1 Einordnung in die Professionalisierungs- und Qualitätsdebatte

Die bisher beschriebenen Modelle beruflicher Handlungskompetenz von Lehrenden können als generisch bezeichnet werden. Sie beziehen in ihre Betrachtung sowohl die Kompetenzbereiche und -facetten des Professionswissens (SHULMANN) als auch das routinierte Handeln und die diagnostische Kompetenz (BROMME) oder weitere Merkmale wie Überzeugungen, Motivation und selbstregulative Fähigkeiten (BAUMERT/KUNTER und LEHMANN-GRUBE/NICKOLAUS) ein (vgl. Ohlms 2012, S. 7). Hierbei wird insbesondere der epistemologische Status von Wissen einerseits und Überzeugungen andererseits einer unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Betrachtung unterzogen.

Zusätzlich zu diesen aufeinander aufbauenden Professionalisierungsmodellen von Lehrkräften wurden zwei, stärker auf Qualität und Standardisierung in der Lehrerbildung ausgerichtete Überlegungen vorgestellt (OSER und TERHART).

Das im Folgenden zu beschreibende und von SLOANE vorgeschlagene Kompetenzmodell integriert mit einer ethischen Dimension sowohl Überzeugungen als auch Motivation in den Prozess der vollständigen Handlung von Lehrenden. Es schließt an das von BADER/MÜLLER entwickelte Modell an, das die bereits von ROTH und WEINERT vorgeschlagenen und von der Kultusministerkonferenz verwendeten Kompetenzdimensionen miteinander verschränkt. BADER/MÜLLER differenzieren in den Spaltenüberschriften nach Fach-, Human- und Sozialkompetenz, auf der Zeilenebene wird zwischen Methoden-, Lern- und

kommunikativer Kompetenz unterschieden. Eine moralische Dimension ist nicht vorgesehen. Abbildung 15 verdeutlicht die Vorgehensweise, allerdings mit den von SLOANE verwendeten Begrifflichkeiten.

#### 4.2.7.2 Merkmale des kategorialen Kompetenzmodells

SLOANE nutzt in seinem Vorschlag zur Erfassung beruflicher Handlungskompetenz einen anderen als den in den bisher vorgestellten Modellen gewählten Ausgangspunkt. Er setzt auf einer materialen Ebene die Kompetenzen, die den Lerngegenstand widerspiegeln (Fach oder Domäne, Person und Gruppe), in Beziehung zu den formalen Kategorien Methode/Lernen, Sprache/Text und Ethik (vgl. Sloane/Dilger 2005, S. 13 f.; Gerholz/Sloane 2010, S. 102). Es entsteht eine Matrix mit neun Feldern, die über die Beziehungen der Zeilen und Spalten zueinander in der Lage ist, berufliche Handlungskompetenz oder einzelne Kompetenzdimensionen<sup>33</sup> des Lehrerhandelns ganzheitlich abzubilden (vgl. Sloane 2004, S. 38 f.).

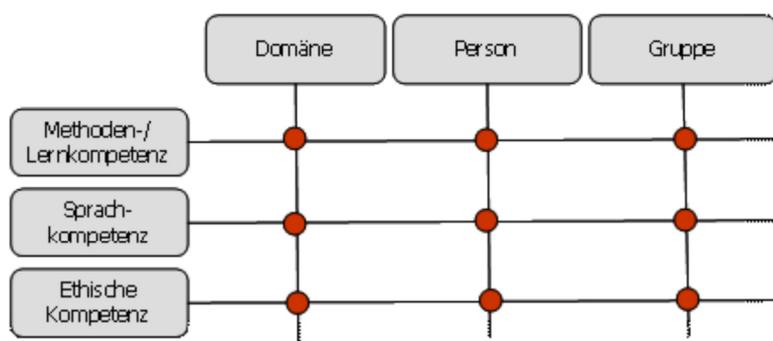


Abbildung 15: Kategoriales Kompetenzraster nach Sloane (Sloane/Dilger 2005, S. 14)

Die Teilkompetenzen sind nicht trennscharf voneinander abzugrenzen, sondern stehen in Beziehung zueinander. Mit Hilfe dieses als Gesamtmodell bezeichneten Kompetenzrasters (vgl. Hensge et al. 2008, S. 11) können berufliche Handlungen in ihrer Komplexität systematisiert und vollständig abgebildet werden. Es besteht die

<sup>33</sup> Eine den Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz entnommene Definition der Kompetenzdimensionen erfolgt in Teil 9 der Arbeit. Sie werden auf der materialen Ebene mit Fach-, Human- oder Personal- und Sozialkompetenz bezeichnet. Bei den formalen Kompetenzdimensionen differenzieren die neueren Rahmenlehrpläne nach Methoden-, Kommunikativer- und Lernkompetenz (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2006, S. 22). Diese werden explizit mit den Bereichen der ersten Kompetenzgruppe verschränkt. Eine ethische Kompetenz existiert nicht. Die Erläuterung dieser Kompetenzfacette erfolgt in Anlehnung an SLOANE weiter unten in diesem Abschnitt.

---

Möglichkeit, die Matrix als Folie anzuwenden, um einzelne Kompetenzaspekte, wie z.B. die diagnostische Lehrkraftkompetenz, oder die berufliche Lehrerkompetenz als Ganzes zu systematisieren und in den einzelnen Bereichen und Facetten inhaltlich näher zu bestimmen. Sie entspricht damit dem in Abschnitt 4.1 vorgestellten Anspruch an berufliche Handlungskompetenz.

Wird das Kompetenzraster in den einzelnen Zellen inhaltlich mit Indikatoren der zu beschreibenden Lehrkraftkompetenz bestimmt, kann es als Perspektivmodell genutzt werden (Indikatoren siehe Anhang Abschnitt 2.2.2). Es zielt dann darauf ab, die Zellen mit ihren Beschreibungen als Gestaltungshinweise für die Qualifizierung von Lehrkräften zu interpretieren. In dieser Auslegung fungiert das Modell als Grundlage für eine Selbsteinschätzung der individuellen Fähigkeiten und ist als Rahmen für die Personalentwicklung mit entsprechenden Qualifizierungsmaßnahmen in Schulen anzusehen (vgl. Sloane 2004, 38 f.). Das Kompetenzraster bietet in diesem Zusammenhang die Möglichkeit der Schwerpunktsetzung, da nicht alle Felder der Matrix gleichzeitig und gleich intensiv anzusprechen sind.

Die Systematisierung der Diagnosekompetenz von Lehrenden unter zur Hilfenahme des kategorialen Kompetenzrasters erfolgt weiter unten in Abschnitt 6.

Tabelle 2 veranschaulicht die Anwendung des kategorialen Kompetenzrasters auf die Lehrerkompetenz.

	<b>Domäne (Fach)</b>	<b>Person</b>	<b>Gruppe</b>
<b>Methodenkompetenz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Erkennen und Lösen pädagogisch-didaktischer Probleme</li> <li>- Anwendung und ggf. Revision wissenschaftlicher Methoden</li> <li>- Erkundung von Fachpraxis</li> <li>- usw.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Thematisierung der eigenen Fähigkeiten</li> <li>- Lernfähigkeit</li> <li>- Selbstreflexion</li> <li>- Karriereplanung</li> <li>- usw.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Arbeit in Gruppen</li> <li>- Steuerung und Moderation von Gruppen</li> <li>- Anwendung und ggf. Revision von Kommunikationsmethoden</li> <li>- usw.</li> </ul>
<b>Sprach- u. Textkompetenz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pädagogisches und fachdidaktisches Wissen</li> <li>- Schreiben und Lesen von pädagogischen, fachdidaktischen und fachlichen Texten</li> <li>- Konzeptionelles Schreiben</li> <li>- usw.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Thematisierung und Vertextlichung eigener Fähigkeiten</li> <li>- Planung von Karrierewegen</li> <li>- usw.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wissen um Kommunikation</li> <li>- Vertextlichung von Kommunikationsprozessen</li> <li>- Reden über Gruppenprozesse</li> <li>- usw.</li> </ul>
<b>Ethische Kompetenz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ethische Grundlagen pädagogischen und fachdidaktischen Handelns</li> <li>- usw.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eigenverantwortung</li> <li>- Risikobereitschaft</li> <li>- Selbständigkeit</li> <li>- usw.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kooperationsbereitschaft</li> <li>- Solidarität</li> <li>- Toleranz</li> <li>- usw.</li> </ul>

Tabelle 2: Kompetenzmodell des Lehrerhandelns (Sloane 2004, S. 39)

SLOANES Kompetenzmodell liegt das berufs- und wirtschaftspädagogische Verständnis von Handlung zu Grunde, das auf diese Weise in seiner Komplexität vollständig erfasst und operationalisiert werden kann (vgl. Sloane/Twardy/Buschfeld 2004, 163). Bezug genommen wird damit auf die in beruflichen Situationen angelegten Prozesse der Planung, Durchführung und Kontrolle, die auch die handelnde Person auf einer reflexiven Ebene in den Prozess einbezieht. Die Berücksichtigung dieser handlungstheoretischen Ebene bei der Modellierung beruflicher Lehrkraftkompetenz war bisher auch bei LEHMANN-GRUBE/NICKOLAUS zu finden.

---

Darüber hinaus bezieht SLOANE die Dimension der ethischen Kompetenz als integralen Bestandteil in jede Handlung ein. Ethische Kompetenz meint in diesem Zusammenhang, dass eine berufliche (oder private) Situation nicht nur vor dem Hintergrund des Wissens, sondern auch bezüglich der eigenen Werthaltungen und motivationalen Orientierungen reflektiert wird (vgl. Gerholz/Sloane 2010, S. 108 f.). Werthaltungen, Überzeugungen oder Orientierungen zeichnen sich analog zu den subjektiven oder individuellen Theorien dadurch aus, dass sie als relativ stabil, in der Regel unzugänglich, aber handlungsleitend bezeichnet werden können (vgl. Dann 1994, S. 166 f.). Die Berücksichtigung der ethischen Kompetenz trägt damit der Tatsache Rechnung, dass subjektive Theorien und selbstbezogene Kognitionen neben dem pädagogischen, fachdidaktischen und fachlichen Wissen von Lehrkräften für die Wahrnehmung, Planung und Durchführung von Unterricht eine wichtige Rolle spielen (vgl. Lipowsky 2006, S. 54; Müller/Paechter/Rebmann 2008, S. 2 f.). Während SLOANE diese Kompetenzdimension in seine Kompetenzmodellierung integriert, plädieren z.B. BAUMERT/KUNTER für eine kategoriale Trennung von Wissen einerseits und Überzeugungen, motivationalen Orientierungen und Selbstregulation andererseits (siehe Abschnitt 4.2.4). Sie begründen ihre Auffassung mit dem unterschiedlichen epistemologischen Status dieser Kompetenzen (vgl. Baumert/Kunter 2006, S. 496).

Die Vorzüge des kategorialen Kompetenzmodells liegen in der für die Berufs- und Wirtschaftspädagogen typischen Deutung von Handlungskompetenz und der Integration einer ethischen Betrachtungsebene. Spezielle Lehrerkompetenzen werden durch die unterschiedlichen Perspektiven der Matrixfelder, von den Wissensdomänen über die subjektiven Theorien bis hin zu Fragen der Selbstregulation, vollständig abgebildet und beschrieben. Das Kompetenzmodell kann darüber hinaus als Instrument der Selbsteinschätzung und Qualifizierung in der Lehrerbildung zum Einsatz kommen.

Kritisch bleibt anzumerken, dass SLOANES Modell in seiner Anwendung immer nur eine spezielle Kompetenz von Lehrenden oder die professionelle Lehrerkompetenz in Gänze anspricht und wenig über das Wechselspiel zu anderen Kompetenzbereichen oder -facetten aussagt. Sein Vorschlag leistet damit keinen Beitrag im Hinblick auf eine genauere Beschreibung der äußeren Struktur von Kompetenzen und Kompetenzebenen. Der Anspruch, ein neues Strukturmodell aufzustellen, wird allerdings auch nicht erhoben.

#### 4.2.7.3 Kategoriales Kompetenzmodell und diagnostische Kompetenz

In der im weiteren Verlauf beschriebenen Untersuchung dient das Kompetenzmodell des Lehrerhandelns als normatives Grundgerüst für die Einordnung der diagnostischen Handlungen und Vorstellungen von Lehrkräften und deren Entwicklung.

Das Modell bietet wie in Abschnitt 4.2.7.2 beschrieben die Möglichkeit, einzelne Kompetenzen in ihrer inhaltlichen Ausdeutung systematisch und ganzheitlich abzubilden. Dieses Ziel verfolgt auch die vorliegende Studie. Zunächst geht es um die normative Beschreibung der Facetten diagnostischer Lehrerkompetenz. Zu diesem Zweck wird im dritten Teil der theoretischen Rekonstruktion das diagnostische Handeln von Lehrkräften näher nach seiner inneren Gestalt durchleuchtet. Gefragt wird, welche unterschiedlichen Dimensionen der diagnostischen Urteilskompetenz und der diagnostischen Kompetenz im Unterrichtsprozess zum Gesamtkonstrukt der diagnostischen Lehrerkompetenz beitragen. Die unterschiedlichen Kompetenzkategorien werden sodann als Folie auf das Kompetenzraster gelegt und in die Neun-Felder-Matrix eingeordnet. Es entsteht ein normativer Rahmen von Diagnosekompetenz, zu dem die bei den untersuchten Lehrkräften vorliegen Ausprägungen von Diagnosekompetenz in ein Verhältnis gesetzt werden. Die individuellen Ausprägungen wurden in ihrer Gesamtheit bisher als Alltagsparadigma diagnostischer Kompetenz, als Amalgam z.B. aus diagnostischem Wissen, subjektiven Theorien und den Routinen zur Unterrichtssicherung beschrieben. Die auf diese Art und Weise operationalisierten Alltagsparadigmen der Probanden sind dann als Ausgangspunkt für die Entwicklung der diagnostischen Kompetenz anzusehen. Untersucht wird, welche Veränderungen und Entwicklungen durch die Workshopteilnahme in den einzelnen Segmenten der diagnostischen Lehrkraftkompetenz festzustellen sind. Neben den möglichen Entwicklungen von Diagnosekompetenz ist zu analysieren, auf welche individuellen Ausgangslagen der Lernzuwachs zurückzuführen ist und wie gefundene Schlussfolgerungen in der Lehrerfortbildung zu berücksichtigen sind.

Das von SLOANE vorgeschlagene Kompetenzmodell wurde als Untersuchungsrahmen ausgewählt, weil es die Möglichkeit bietet, die innere Gestalt einer ausgewählten Lehrkraftkompetenz möglichst vollständig und ganzheitlich darzustellen. Es beinhaltet eine handlungstheoretische Komponente und bezieht neben dem individuellen Wissen weitere persönliche Dispositionen in die Betrachtung ein. Die anderen Professionalisierungsmodelle verfolgen im Vergleich

---

hierzu eher das Ziel, eine Gesamtstruktur beruflicher Handlungskompetenz von Lehrkräften aufzuzeigen und nach unterschiedlichen Gesichtspunkten zu operationalisieren.

In Abschnitt 6, der Rekonstruktion geht es um die unterschiedlichen Zusammenhänge und Auslegungen von Diagnosekompetenz als Teilfacette beruflicher Lehrkraftkompetenz. Zunächst sollen jedoch in einem weiteren Zwischenfazit die Ergebnisse dieses Theorieabschnitts zusammengefasst werden. Die Ausführungen in Kapitel 4.3 streben zudem an, die Diagnosekompetenz von Lehrkräften, stärker als bisher in Abschnitt 2.3.1 vorgenommen, in die äußere Struktur der vorgestellten Professionalisierungsmodelle einzuordnen. Dieser Teil ist als Gelenkstelle zwischen den Modellierungsüberlegungen von Lehrkraftkompetenz in Kapitel 4 und den Inhalten von Diagnosekompetenz in Kapitel 6 anzusehen.

Viertes Zwischenfazit (Abschnitte 4.1 und 4.2):

In der Professionalisierungs- und Qualitätsdebatte um die „gute Lehrkraft“ wird nach den Strukturen und den Inhalten der beruflichen Handlungskompetenz von Lehrenden gefragt. Die zu diesem Zweck aufgestellten Modellvorschläge professioneller Lehrerkompetenz stammen aus unterschiedlichen Entwicklungszusammenhängen und Forschungssträngen. SHULMAN begann seine Überlegungen im englischsprachigen Raum und bezieht sich ähnlich wie später auch BROMME auf die berufliche Anforderungsstruktur von Lehrkräften. Beide Wissenschaftler betonen die Bedeutung des professionellen Wissens von Lehrenden. WEINERT kritisiert die Beschränkung auf die speziellen kognitiven Anforderungen und ergänzt unter anderem um die Bereiche der motivationalen Orientierungen und selbstregulativen Fähigkeiten. BAUMERT/KUNTER nutzen die von Weinert vorgeschlagene Modellvorstellung und entwickeln das Professionswissen in der Form spezieller Wissensbereiche und Wissensfacetten weiter. LEHMANN-GRUBE ergänzt das von Baumert/Kunter vorgestellte Modell professioneller Handlungskompetenz – Professionswissen um das kognitive Merkmal der Überzeugungen und subjektiven Theorien. OSER und TERHART verfolgen einen grundsätzlich anderen Zugang und bringen den Standardbegriff das erste Mal im deutschsprachigen Raum in den Zusammenhang mit der Lehrerbildung. SLOANE führt mit dem kategorialen Kompetenzmodell des Lehrerhandelns schließlich eine weitere Vorstellung ein, die die berufliche Handlungskompetenz von Lehrern in unterschiedlichen Kompetenzdimensionen zu erfassen vermag.

---

### 4.3 Diagnostische Kompetenz innerhalb der Modelle beruflicher Lehrerkompetenz

Um diagnostische Kompetenz innerhalb der bereits aufgearbeiteten Modelle zur Lehrerkompetenz einzuordnen, muss zunächst der Diagnosebegriff weiter präzisiert werden.

Diagnose medizinisch gedeutet meint, mit Hilfe bestimmter Verfahren Befunde wie beispielsweise Migräne in Relation zu einem Bezugssystem wie z. B. dem „Migräne-Kranksein“ zu setzen und daran ein therapeutisches Verfahren zu knüpfen. Die pädagogische Diagnose, die lange Zeit ein Schattendasein neben der medizinischen und psychologischen Diagnostik führte, umfasst „...alle diagnostischen Tätigkeiten, durch die ... Bedingungen planmäßiger Lehr- und Lernprozesse ermittelt, Lernprozesse analysiert und Lernergebnisse festgestellt werden, um individuelles Lernen zu optimieren...“ (Ingenkamp et al. 2008, S. 13).

Diagnose im Sinne der vorliegenden Studie wird im Anschluss an INGENKAMP et al. verstanden und entsprechend auf die Arbeit von Lehrern an beruflichen Schulen bezogen.

Zu untersuchen ist die Verortung der diagnostischen Kompetenz in den Modellen professioneller Handlungskompetenz. Hierzu finden sich bei BROMME, WEINERT, BAUMERT/KUNTER und HELMKE<sup>34</sup> nähere Hinweise. Auch in den von OSER vorgeschlagenen Standardgruppen findet das diagnostische Handeln Erwähnung.

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass BROMME die diagnostische Kompetenz nicht als Teilkompetenz des Professionswissens betrachtet. Für ihn gehört sie, wie in Abbildung 11 dargestellt, gleichberechtigt neben das professionelle Wissen und routinierte Handeln (vgl. Bromme 1997, S. 195 ff.).

Auch WEINERT siedelt die diagnostischen Kompetenzen der Lehrkräfte gleichrangig neben den Sachkompetenzen, didaktischen Kompetenzen und Klassenführungskompetenzen als wichtige Voraussetzung für eine gute Unterrichtsführung an. Mit seinen Hinweisen auf die notwendige Lehrkraftwahrnehmung z.B. von Lernschwierigkeiten oder Lernfortschritten bei den Schülern lenkt er das

---

<sup>34</sup> HELMKES Angebots-Nutzungs-Modell ist keine auf die berufliche Lehrerkompetenz konzentrierte Vorstellung und wurde aus diesem Grund in Abschnitt 4.2 nicht besprochen. Die Erwähnung der diagnostischen Kompetenz begründet aber eine Darstellung seiner Überlegungen.

Augenmerk verstärkt auf einen individualisierten Unterricht und die formative Diagnostik (vgl. Weinert 2000, S. 15 ff.).

BAUMERT/KUNTER positionieren Diagnosekompetenz innerhalb des Professionswissens in den Bereich des allgemeinen pädagogischen Wissens. Sie gehört als Wissensfacette zu den fachübergreifenden Prinzipien des Diagnostizierens, Prüfens und Bewertens. In der u. a. von BAUMERT/KUNTER begleiteten COACTIV-Studie erscheint Diagnosekompetenz dagegen aufgrund des speziellen mathematischen Blickwinkels im Kompetenzbereich des fachdidaktischen Wissens (vgl. Krauss et al. 2004, S. 6.).

Auch für HELMKE gehört der diagnostische Blickwinkel im Angebots-Nutzungs-Modell zum professionellen Wissen der Lehrperson. Er gruppiert die diagnostische Kompetenz gleichberechtigt mit der fachlichen, didaktischen und Klassenführungs-Kompetenz in das Professionswissen der Lehrperson (vgl. Helmke 2012, S. 73).

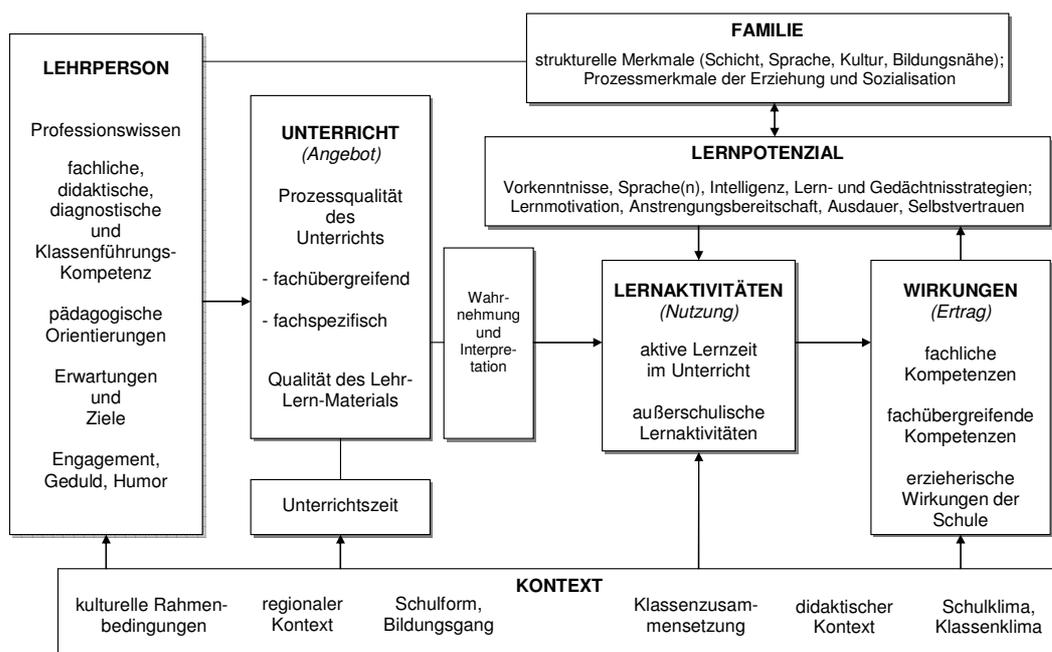


Abbildung 16: Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts (Helmke 2012, S. 73)

Pädagogische Orientierungen, Erwartungen und Ziele sowie Engagement, Geduld und Humor sind weitere Merkmale der Lehrperson für HELMKE. Hier lässt sich eine Nähe zu den von WEINERT vorgeschlagenen Überzeugungen und Werthaltungen feststellen.

Das Angebots-Nutzungs-Modell bezieht sich nicht wie die anderen Modellierungen ausschließlich auf die professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften. Es stellt

---

den Zusammenhang zwischen bestimmten Unterrichts- und Lehrkraftmerkmalen sowie dem Lernzuwachs und den Einstellungsänderungen bei Lernenden dar.

Auch in den von OSER zusammengefassten Lehrbildungsstandards lassen sich in Gruppe 2: Diagnose und Schüler unterstützendes Handeln und Gruppe 7: Leistungsmessung Hinweise auf das diagnostische Handeln von Lehrkräften finden. Gruppe 2 zählt zu den sozialkognitiv und entwicklungspsychologisch geprägten Unterstützungsmaßnahmen der Lehrkraft, Gruppe 7 wird in die allgemeinen unterrichtsbezogenen Kompetenzen eingeordnet (vgl. Baumert/Kunter 2006, S. 478).

Der Vollständigkeit halber aufgeführt seien an dieser Stelle noch EDELENBOS/KUBANEK-GERMAN und JÄGER mit ihrem Verortungsvorschlag der diagnostischen Kompetenz.

ABS interpretiert EDELENBOS und KUBANEK-GERMANs Perspektive als (fach-)didaktische Positionierung, wenn er zitiert: „the ability to interpret students' foreign language growth, to skilfully deal with assessment material and to provide students with appropriate help in response to this diagnosis.“ (Edelenbos/Kubaneck-German 2004, S. 260).

JÄGER nutzt eine andere Kompetenzvorstellung, in die er die diagnostische Kompetenz integriert. Aus den deklarativen, prozeduralen und metakognitiven Wissensstrukturen<sup>35</sup> von Lehrkräften entwickeln sich die Fach-, Methoden-, Sozialkompetenz sowie persönliche Kompetenzen, die sich insgesamt in der beruflichen Handlungskompetenz entfalten (vgl. Jäger 2007, S. 158). Die diagnostische Kompetenz wird in Abhängigkeit vom Blickwinkel in die Fach- oder Methodenkompetenz eingeordnet.

Die unterschiedliche Einordnung der diagnostischen Kompetenz ergibt sich aufgrund der bisher noch fehlenden Theorie in diesem Bereich (vgl. Abs 2007, S. 74). Für BROMME und WEINERT stellt die diagnostische Lehrkraftkompetenz eine gleichberechtigte Basiskompetenz dar, die auch qualitativ im Hinblick auf den Unterrichtsprozess beschrieben wird. In anderen Modellen wird Diagnosekompetenz eher als Teilfacette einem übergeordneten Bereich wie z.B. dem Professionswissen oder dem fachdidaktischen Wissen zugeordnet. Die Auswahl des kategorialen Kompetenzmodells nach SLOANE als Grundfigur zur Abbildung der diagnostischen

---

<sup>35</sup> Zur Erläuterung dieser Begriffe siehe Fußnoten 37 und 38.

---

Kompetenz erfolgt aufgrund der Möglichkeit, eine Kompetenz kategorisiert und unter Einbezug der Haltungskategorie (in diesem Fall der ethischen Kompetenz) abbilden zu können. Damit wird dem konzeptionellen Erkenntnisinteresse, der Rekonstruktion eines Modells diagnostischer Lehrkraftkompetenz, Rechnung getragen. Dabei geht es weniger um die Frage der Positionierung von Diagnosekompetenz in einem Modell beruflicher Handlungskompetenz von Lehrenden. Auch das Verhältnis zu weiteren notwendigen Lehrkraftkompetenzen bleibt unberücksichtigt. Im Vordergrund steht vielmehr der Entwurf einer inneren Gestalt diagnostischer Kompetenz. Zu diesem Zweck werden in Kapitel 6 die unterschiedlichen Forschungsbemühungen, Ergebnisse und Schlussfolgerungen zur Diagnosekompetenz synoptisch verglichen und in das kategoriale Grundmodell eingearbeitet. Zuvor steht in Kapitel 5 jedoch die Betrachtung und Rekonstruktion der Begriffe Alltagsparadigmen und subjektive Theorien im Vordergrund. Ihre Relevanz ergibt sich aus der in Kapitel 2 dargestellten Lücke zwischen wissenschaftlichen Theorien und pädagogischer Praxis. Subjektive Theorien, Haltungen, Überzeugungen oder Orientierungen haben einen nicht zu vernachlässigenden Einfluss auf Kompetenz und müssen bei der Rekonstruktion eines Diagnosemodells Berücksichtigung finden. In diesem Fall verbinden sich das konzeptionelle (Rekonstruktion eines Diagnosemodells) und empirische Erkenntnisinteresse (Beschreibung und Entwicklung der Alltagsparadigmen diagnostischer Kompetenz von Lehrkräften).

## 5 Alltagsparadigmen und subjektive Theorien von Lehrkräften

In diesem Kapitel geht es um die nähere Untersuchung der in der bisherigen Argumentation verwendeten Begriffe Alltagsparadigmen und subjektive Theorien. Beide Termini wurden bis jetzt im Sinne einer Arbeitsdefinition genutzt (siehe Fußnoten 6 und 12 sowie Abschnitt 2.4.1), es fehlt ihre Begründung und Einbindung in den Forschungszusammenhang. In Kapitel 6 schließt sich die Beschreibung der Topologie diagnostischer Lehrkraftkompetenz an. Die Reihenfolge dieses Vorgehens ergibt sich aus der bis jetzt vorgenommenen theoretischen Rekonstruktion sowie den Zielen und Grundannahmen des Forschungsvorhabens.

Ein empirisches Erkenntnisinteresse der Arbeit besteht in der Beschreibung der Alltagsparadigmen diagnostischer Kompetenz von Lehrkräften. Sie bestehen z.B. aus den diagnostischen Wissensbeständen, den Überzeugungen oder Routinehandlungen der Lehrkräfte und ergeben individuelle Gesamtdenkmuster. Die Alltagsparadigmen werden mit einem normativen Maßstab von Diagnosekompetenz in Beziehung gesetzt. Den normativen Maßstab stellt das Modell diagnostischer Lehrkraftkompetenz dar (siehe Tabelle 4). Es enthält die für ein umfassendes formatives und summatives Vorgehen von Lehrkräften in Bildungsgängen benötigten, diagnostischen Kompetenzfacetten. Darin enthalten sind auch die Persönlichkeitsmerkmale von Lehrenden, die im Kompetenzmodell mit der formalen Kategorie der ethischen Kompetenz bezeichnet werden. Ihre Aufschlüsselung und Berücksichtigung in der Modellvorstellung ist ein Ziel des Kapitels.

Gefragt wird, welche psychischen Strukturen von Lehrkräften einen Einfluss auf diese subjektiven Erfahrungsmuster ausüben und in welchem Zusammenhang sie zu Kompetenz und zu diagnostischen Lehrkrafthandlungen stehen. Dabei stellt sich heraus, dass sich das Forschungsfeld zur Beschreibung psychischer Strukturen von Lehrenden als überaus uneinheitlich darstellt. Die Rede ist von subjektiven Theorien, Überzeugungen, Sichtweisen und auch das Professionswissen wird zu den situationsüberdauernden, verhaltensfernen kognitiven Strukturen von Lehrkräften gezählt. Zusammen mit den verhaltensnahen habituellen Strukturen bilden sie die Kontur der individuellen diagnostischen Alltagsparadigmen, die es in Kapitel 5 zu begründen gilt.

---

## 5.1 Wissenschaftliche Paradigmen und Alltagsparadigmen

Paradigmen stellen Denkstile dar, die in einer Gemeinschaft wie z.B. unter Lehrkräften oder Wissenschaftlern gelten. Sie folgen bestimmten Regeln und fungieren als Grundstruktur für die Erklärung oder Planung von Ereignissen. In Abschnitt 5.1 werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Alltagsparadigmen und wissenschaftlichen Paradigmen auch in ihrem Zusammenwirken auf Kompetenz einer genaueren Betrachtung unterzogen.

### 5.1.1 Paradigmen in der Wissenschaft und der Berufsbildungspraxis

Alltagsparadigma wurde in den bisherigen Ausführungen verstanden als das Amalgam aus professionellem Wissen, subjektiven Theorien und den Handlungssicherung versprechenden Alltagsroutinen im Unterricht (vgl. van Buer/Zlatkin-Troitschanskaia 2007, S. 381).

Ein Paradigma stellt - wie in Fußnote 6 erläutert - einen spezifischen Denkstil, eine Denkvoraussetzung in einer bestimmten Gemeinschaft dar. Auf der Basis ihres Denkstils nehmen Lehrkräfte z.B. eine Unterrichtsplanung vor oder wählen Unterrichtsmethoden aus. Das Handeln von Lehrkräften im beruflichen Alltag führt zu einem Aufbau von Erfahrungen und sowohl die Handlung als auch der Erfahrungsaufbau werden vor dem Hintergrund eines individuellen Denkstils oder Alltagsparadigmas vollzogen (vgl. Sloane/Twardy/Buschfeld 2004, S. 366 f.).

Ausgangspunkt dieser Vorstellung ist das reflexive Subjekt, d.h. für die untersuchten Lehrkräfte wird von der gleichen Fähigkeit zur Rationalität und Erkenntnis ausgegangen wie bei Wissenschaftlern (z.B. Denkfähigkeit, Reflexion, Theoriebildung). Diese Fähigkeit kommt bei beiden jedoch in unterschiedlich institutionalisierten Handlungsräumen zum Einsatz. Während in der Schule Reflexion und Theoriebildung unter den gegebenen Zielsetzungen zur Verbesserung der pädagogischen Arbeit dienen, werden die gleichen Fähigkeiten in Forschungsprojekten zur Generierung von Erkenntnissen eingesetzt. Die Standards des jeweiligen Forschungsparadigmas sind dabei einzuhalten.

Alltägliche und wissenschaftliche Paradigmen fungieren also für Lehrende und Forscher gleichermaßen z.B. als Erklärung, Prognose oder Planung von Ereignissen (vgl. Müller 2004, S. 23). Diese Strukturparallelität beruht auf dem Menschenbild des epistemologischen Subjektmodells, nach dem Lehrkräfte genau wie Forschende

autonom und verantwortlich handeln, analysieren oder rekonstruieren und ihre Handlungsräume aktiv-kognitiv strukturieren (vgl. Ziegler 2006, S. 529). Alltagshandeln und wissenschaftliches Handeln führen zu Theorie- bzw. Erfahrungsaufbau und sind in beiden Fällen das Ergebnis von Reflexionsprozessen, die an das jeweilige Paradigma gebunden sind (vgl. Sloane/Buschfeld/Twardy 2004, S. 365 ff.). Abbildung 17 verdeutlicht diese Parallelität und stellt die epistemologische Grundfigur des Aufeinandertreffens von Wissenschaftlern und Praktikern im Modellversuchsfeld oder Schulversuchsfeld dar. Theorie wird in diesem Fall durch den Erkenntnisgewinn z.B. über das unterrichtspraktische Handeln der Lehrenden mit dem Ziel gewonnen, wieder in der Praxis zur Anwendung zu kommen und zum Erfahrungsaufbau beizutragen. Es entsteht ein kontinuierlicher Prozess der Theorieanwendung und Praxisverbesserung, in dem Forschende das Handeln der Lehrkräfte beobachten oder die Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Erfahrungen befragen.

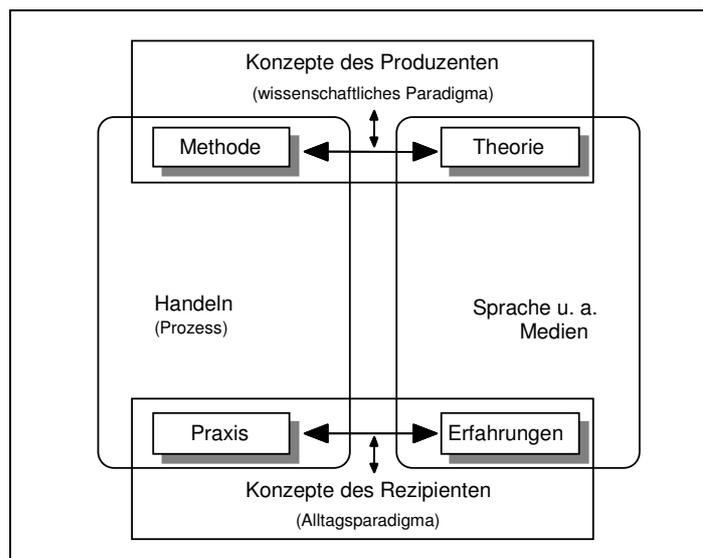


Abbildung 17: Epistemologische Grundfigur einer Wissenschafts-Praxis-Kommunikation (Sloane/Twardy/Buschfeld 2004, S. 366)

Trotz der aufgezeigten Gemeinsamkeiten zwischen den Paradigmen der Lehrkräfte und den Paradigmen der Wissenschaftler sind auch Unterschiede zu verzeichnen. Wissenschaftliche Paradigmen unterliegen aufgrund ihrer Verortung in metatheoretischen Zusammenhängen einer festgeschriebenen Form, sind intersubjektiv nachvollziehbar und verändern sich in nachprüfbarer Art und Weise. Alltagsparadigmen hingegen beziehen sich auf die subjektiven Vorgänge im

---

jeweiligen Individuum, sind z.T. für andere und die Lehrkraft selbst nicht zugänglich und entstehen unbewusst (vgl. Müller 2004, S. 24).

### 5.1.2 Zusammenwirken von Paradigmen in der Lehrkraft

Die wissenschaftlichen Paradigmen spielen in der Lehrerausbildung eine relativ große Rolle und jede Lehrkraft bestimmt bewusst oder unbewusst ihren Einfluss auf das Handeln im späteren Unterrichtsalltag. VAN BUER/ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA weisen diesbezüglich auf die Dualität einer wissenschaftlichen und alltagstauglichen Professionalität in einer Person hin. Die Praxeologien des Alltags setzen sich aus einer Mischung des Professionswissens, der Lehrerstrategien und -routinen zusammen und tragen über komplexitätsreduzierendes Denken und Handeln zur Handlungssicherung bei. Sie können zu einer vollständigen Ausblendung wissenschaftlicher Wissensbestände führen (vgl. van Buer/Zlatkin-Troitschanskaia 2007, S. 381). Verwiesen sei an dieser Stelle auf das in den Abschnitten 2.2.1 und 5.3 beschriebene Forschungsvorhaben zur Auswirkung des Praxisschocks auf junge Lehrkräfte (siehe auch Fußnote 46). Sie orientieren sich nach der Konfrontation mit der Unterrichtsrealität im Wesentlichen an individuellen Denk- und Handlungsmustern. Die diesbezügliche Untersuchung ist in der pädagogischen Literatur unter *Konstanzer Wanne* bekannt.

Folgt man der Auffassung, dass Lehrende über ihre Ausbildung wissenschaftliche Paradigmen verinnerlicht haben und sich durch die berufliche Praxis individuelle Alltagsparadigmen entwickeln, stellen sich eine Vielzahl von Fragen. Zu überlegen ist zum Beispiel, in welchem Verhältnis diese Paradigmen zueinander stehen und welche Merkmale handlungsleitend wirken. Zu fragen ist auch, und hier wird ein Rückbezug zu den Überlegungen aus Abschnitt 4 vorgenommen, welche kognitiven und sonstigen psychischen Strukturen in das Alltagsparadigma einfließen und dessen innere Gestalt bewirken. Bereits WEINERT verweist mit seinem Modell zur professionellen Lehrkraftkompetenz auf die unterschiedlichen Kognitionsdimensionen und weiteren Persönlichkeitsmerkmale, die einen Einfluss auf die Lehrerkompetenz und ihr Handeln besitzen. Auch BAUMERT/KUNTER folgen dieser Argumentationslinie, konstatieren aber forschungslogisch den unterschiedlichen epistemologischen Status von Werthaltungen oder Motivation im Vergleich zum Wissen.

---

SLOANE geht von der Grundannahme des epistemologischen Subjektmodells aus und liefert damit die Begründung für die strukturelle Gleichheit wissenschaftlicher und alltäglicher Paradigmen. In seinem Kompetenzraster für das Lehrerhandeln wird diese Auffassung durch die Berücksichtigung der ethischen Dimension deutlich, die z.B. Werthaltungen und motivationale Orientierungen umfasst (vgl. Gerholz/Sloane 2010, S. 108 f.). Auf diesem Weg werden subjektive Sichtweisen, nicht intersubjektiv nachvollziehbare Vorgänge und Routinen in die Abbildung und Beschreibung von Kompetenz einbezogen. Neben SLOANE verweisen auch andere Wissenschaftler auf das Zusammenwirken des professionellen Wissens und weiterer persönlicher Grundorientierungen und Überzeugungen und deren Einfluss auf das pädagogische Handeln von Lehrkräften (vgl. Lipowsky 2006, S. 54; Leuchter et al. 2008, S. 168; Müller/Paechter/Rebmann 2008, S. 2 f.; Seifried 2010, S. 199).

## 5.2 Überblick über die Konstrukte zur Beschreibung psychischer Strukturen von Lehrenden und die Bestimmung von Alltagsparadigmen

Mit diesen Überlegungen wird der Bogen zu den Konstrukten zur Beschreibung psychischer Strukturen von Lehrenden gespannt, die in Kapitel 5.2.1 in der chronologischen Reihenfolge ihrer Entstehung vorgestellt werden. In 5.2.2 folgt die Diskussion der Konstrukte und Forschungslinien auch hinsichtlich ihrer unterschiedlichen Standpunkte.

Ausgangspunkt dieser Betrachtung ist die Annahme, dass Lehrkräfte über wissenschaftliche Paradigmen verfügen, gleichzeitig Alltagsparadigmen entwickeln und diese Denkstile über die Lehrerkompetenz im Handeln sichtbar werden. Alltagsparadigma wird in dieser neuen Auslegung verstanden als das Zusammenwirken aller verhaltensfernen und verhaltensnahen Kognitionen sowie weiterer psychischer Strukturen wie Emotionen oder Motivation (siehe Abbildung 18). Eine Begründung der inneren Struktur von Alltagsparadigma erfolgt in Abschnitt 5.2.3. Die modellhafte Vorstellung eines Alltagsparadigmas diagnostischer Kompetenz ist notwendig, um auf dieser Grundlage die Interviewleitfäden für die Datenerhebung der Probanden im Schulprojekt konstruieren zu können. Gleichzeitig wird damit gezeigt, dass insbesondere die verhaltensnahen Kognitionen wie das implizite Wissen oder Handeln in Drucksituationen nicht reflektier- und explizierbar sind. Ein Rückschluss auf diese Facetten des Alltagsparadigmas wird erst durch den

---

Interpretationsvorgang in der Datenauswertung mit Hilfe der dokumentarischen Methode möglich (siehe Abschnitte 8.3 bis 8.5).

### 5.2.1 Darstellung der Konstrukte und Forschungslinien

Der in diesem Zusammenhang auftauchende Terminus der subjektiven Theorie geht auf das „Forschungsprogramm Subjektive Theorien“ der 1980er Jahre zurück (vgl. Müller 2004, S. 22 ff.). Grundvorstellung der Forschergruppe um GROEBEN, WAHL, SCHLEE und SCHEELE ist die Strukturparallelität wissenschaftlicher und subjektiver Theorien, deren komplexe kognitive Struktur der Selbst- und Weltsicht sowie ihre handlungsleitende Funktion (vgl. Groeben et al. 1988, S. 19; König 2002, S. 56).

ZIEGLER bezeichnet „Subjektive Theorien“ in einem 2006 erschienenen Übersichtsartikel zunächst als „...Überbegriff für den Forschungsgegenstand „kognitive Strukturen von Lehrenden“...“ (Ziegler 2006, S. 526). Gemeint sind damit Konstrukte zur Beschreibung von psychischen Strukturen von Lehrenden, die in die Lehr-Lern-Forschung als (a) Implizite Persönlichkeitstheorien, (b) Naive Verhaltenstheorien, (c) Subjektive Theorien und (d) Professionelles Wissen Eingang gefunden haben. Die Reihenfolge der Nennung folgt in diesem Fall zunächst ihrer zeitlichen Entwicklung und wird in der weiteren Darstellung um (e) Überzeugungen/Selbstwirksamkeit und (f) Sichtweisen ergänzt. Der Blickwinkel ZIEGLERS wird somit durch weitere und später erschienene Beiträge erweitert.

#### Ad (a) Implizite Persönlichkeitstheorien (IPT)

Die ersten empirischen Forschungsaktivitäten zu kognitiven Strukturen von Lehrkräften sind in Deutschland Ende der 1960er Jahre mit den Namen HÖHN und HOFER verbunden (vgl. Ziegler 2006, S. 527). Eine zentrale Forschungsfrage dieses Ansatzes ist der Einfluss von angenommenen Schülereigenschaften durch die Lehrkräfte auf die wahrgenommenen Lern- und Leistungsmerkmale der Schülerinnen und Schüler (vgl. Müller 2004, S. 19 ff.). Nachgewiesen wurde, dass Lehrererwartungen und -verhalten die Schülerleistung beeinflussen (bekannt unter „Pygmalion-Effekt“<sup>36</sup>) und Lehrer sich unterschiedlichen „Schülertypen“ gegenüber unterschiedlich verhalten (vgl. Seifried 2010, S. 202).

---

<sup>36</sup> Der Begriff „Pygmalioneffekt“ geht auf ROBERT ROSENTHAL zurück, der sich in einer Studie Ende der 1960er Jahre damit auf den Stadtkönig „Pygmalion“ der antiken Mythologie bezieht.

---

„Implizit“ bedeutet, dass der interpersonale Einfluss in der Wahrnehmung anderer als unbewusst anzusehen ist (vgl. Ziegler 2006, S. 528).

#### Ad (b) Naive Verhaltenstheorien

Das auf Laucken Mitte der 70er Jahre zurückgehende Modell der „naiven Verhaltenstheorie“ unterscheidet zwischen den „naiven Dispositionstheorien“, die situationsüberdauernde Vorstellungen widerspiegeln, und den „naiven Prozesstheorien“. Letztere beziehen sich auf die Wahrnehmung, Interpretation und Reaktion in aktuellen Situationen. ACHTENHAGEN nimmt mit dem Theoriekontext der „naiven Unterrichtstheorie“ auf dieses Modell Bezug. Untersucht wurden z.B. das verbale und nonverbale Verhalten der Lehrenden innerhalb der Lehrer-Schüler-Interaktion, Schülermerkmale, Lehrerurteile sowie der Lernerfolg. Die Befunde verweisen unter anderem auf die unterschiedlichen individualisierenden Lehrerstrategien trotz gleicher Rahmenbedingungen (vgl. Ziegler 2006, S. 527 f. und 539 ff.).

„Naiv“ bezieht sich auf den vorwissenschaftlichen Charakter dieser Theorien. Alltagstheorien sind demnach nicht so differenziert wie wissenschaftliche Theorien, weniger systematisch und entziehen sich einer methodisch kontrollierten Prüfung (vgl. Ziegler 2006, S. 528).

Beide Konstrukte - die IPT und die naiven Verhaltenstheorien - verwenden den Begriff „Theorie“, weil sie von der Analogie wissenschaftlicher Theorien und Alltagstheorien ausgehen. Das rationale Vorgehen der Wissenschaft wird allerdings im Vergleich zu den impliziten oder naiven Vorgängen der Alltagstheorien als überlegen angesehen. Letztere liefern Erklärungen und begründen Erwartungen, dienen der schnellen Orientierung und Informationsverarbeitung im Alltag. Diese Parallelen zum Unterrichtsalltag lassen nach LAUCKEN die Anwendung der naiven Verhaltenstheorien im schulischen Kontext zu (vgl. Ziegler 2006, S. 528). Bezug genommen wird mit diesen Modellen auf das Menschenbild des Behaviorismus, das menschliches Tun als Verhalten deutet (vgl. König 2002, S. 55). Der forschungsmethodische Zugang erfolgt über Beobachtung.

---

### Ad (c) Subjektive Theorien

Dem behavioristischen Menschenbild der beschriebenen Theorien wird im Konstrukt der subjektiven Theorien die Grundannahme des epistemologischen Subjektmodells mit einem kognitivistischen Menschenbild entgegengesetzt (vgl. Groeben et al. 1988, S. 16; König 2002, S. 55;). Im Mittelpunkt steht der Mensch, dessen Tun nicht als mechanisches, durch Umweltreize geprägtes Verhalten gedeutet wird, sondern als intentionales, reflexives und potentiell rationales Handeln. Dieser, durch das „Forschungsprogramm Subjektiver Theorien“ in den 80er Jahren intensiv untersuchte Bereich qualitativer Forschung, geht von der Annahme aus, dass subjektive Theorien eine komplexe Form individueller Wissensorganisation darstellen, die „die Funktion der Erklärung, Prognose und Technologie...“ erfüllen. (vgl. Groeben et al. 1988, S. 19; König 2002, S. 56; Dann 2008, S. 185). LEUCHTER et al. beschreiben subjektive Theorien zwanzig Jahre später als „...Aggregat von erfahrungsgebundenen Überzeugungen, Attributionen und Motiven...“, die „...ebenfalls vom Wissensvorrat des soziokulturellen Umfelds und von wissenschaftlichen Theorien beeinflusst.“ werden (Leuchter et al. 2008, S. 168).

Forschungsmethodisch kann eine Prüfung des handlungsleitenden Status subjektiver Theorien im Dialog durch Probandenäußerungen erfolgen, die ex post ihr Handeln rekonstruieren und erläutern. Das Zusammenführen von Handlung und explizierter Kognition lässt einen Rückschluss auf stabile und kontextüberdauernde individuelle Strukturen im Sinne einer subjektiven Theorie zu (vgl. Bromme et al. 2006, S. 319). Unterschieden wird in diesem Zusammenhang zwischen dem Funktionswissen, das sich überwiegend aus deklarativen<sup>37</sup> Bestandteilen zusammen setzt und leicht zugänglich ist und dem Routinehandeln. Ihm liegt vorwiegend das Herstellungs- oder prozedurale<sup>38</sup> Wissen zugrunde, das nicht immer von der Aufmerksamkeit und damit für einer Rekonstruktion zu erreichen ist (vgl. Dann 2008, S. 187).

Auch LEUCHTER et al. unterscheiden die unterrichtsbezogenen Kognitionen bezüglich ihrer Zugänglichkeiten in verhaltensferne und verhaltensnahe

---

<sup>37</sup> Das deklarative Wissen gehört neben dem prozeduralen (siehe Fußnote 38) und metakognitiven Wissen zu den essentiellen Wissensselementen. [Das metakognitive Wissen umfasst Wissen über eigene kognitive Funktionen wie Denken, Lernen oder Verstehen (vgl. Götz/Frenzel/Pekrun 2009, S. 75). M.O.] JÄGER bezeichnet das deklarative Wissen auch als Sachwissen (*Wissen, dass...*). Gemeint ist damit Wissen z.B. über die Welt, Sachverhalte, Erinnerungen aus dem eigenen Leben, Daten usw. Aus diesen essentiellen Wissensselementen entwickelt sich nach Jäger in der letzten Stufe die Handlungskompetenz (vgl. Jäger 2007, S. 152; Jäger 2009, S. 109).

<sup>38</sup> Prozedurales Wissen ist in Anlehnung an JÄGER Handlungswissen und stellt die Basis aller ausführbaren und geistigen Handlungen einer Person dar (*Wissen, wie...*) (vgl. Jäger 2007, S. 152).

---

handlungsleitende Strukturen von Lehrenden. Verhaltensferne Kognitionen bezeichnen bestimmte Wissenschaftler auch als Alltagstheorien, subjektive Theorien, Überzeugungen oder Sichtweisen (vgl. Leuchter et al. 2008, S. 168). Im Gegensatz zu den verhaltensnahen handlungsleitenden Kognitionen ist ihre Wirkung in konkreten Situationen nicht zwingend. Die verhaltensnahen Kognitionen, von einigen Forschern auch als implizites Wissen bezeichnet, sind demgegenüber so eng mit der individuellen Erfahrung und Handlung verbunden, dass sie nur in Verbindung mit der Handlung aktivierbar und für den Lehrenden zugänglich sind.

Im Hinblick auf die Lehreraus- und Fortbildung ist von Interesse, wie subjektive Theorien bei Studierenden und angehenden Lehrkräften entstehen und durch welche Einflüsse eine Weiterentwicklung im Laufe der Berufstätigkeit angestoßen werden kann. Konsens besteht darüber, dass diese persönlichkeitsstrukturellen Merkmale gegenüber äußeren Veränderungsanstößen als äußerst resistent gelten. ZIEGLER beschreibt die Möglichkeiten der kumulativen Erweiterung, des evolutionären Wandels<sup>39</sup> und der auf einen Paradigmenwechsel zurückzuführenden revolutionären Veränderung subjektiver Theorien (vgl. Ziegler 2006, S. 530).

#### Ad (d) Professionelles Wissen

Der auf das Expertenparadigma zurückzuführende Ansatz (siehe Abschnitte 2.1.3 und 2.1.3.2) ist in Deutschland eng mit dem Namen RAINER BROMME verknüpft. Es geht um die Bestandsaufnahme oder „Topologie des professionellen Wissens“ und deren Wirkung auf den Unterrichtsprozess (vgl. Bromme 1997, S. 196 ff.). Bereits in Abschnitt 4.2.2 wurde dargestellt, dass sich das professionelle Wissen und Können aus den inhaltlichen Wissensbereichen, den subjektiven Theorien, dem routinierten Handeln und der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften zusammensetzt. Die Struktur dieses Professionswissens wird ebenso zum Untersuchungsgegenstand wie der Zusammenhang zwischen dem theoretischen und praktischen Professionswissen sowie dem unterrichtlichen Handeln. Mit Blick auf die Lehreraus- und Fortbildung und das Theorie-Praxis-Problem (siehe Abschnitte 2.2.1 und 5.3) verweist BROMME auf unrealistische Vorstellungen (z.B. hohe Erwartungen an Wissenschaft oder Ablehnung von Wissenschaft) über das Zusammenwirken von „...Theorien, praktischem professionellem Wissen und

---

<sup>39</sup> In diesem Fall setzen sich starke Teiltheorien im Verhältnis zu weniger erklärungsstarken Teiltheorien durch (vgl. Ziegler 2006, S. 530).

unterrichtlichem Handeln.“ (Bromme 1992, S. 153). Er schlägt vor, die Eigenständigkeit des professionellen Wissens von Lehrenden besser zu verstehen und in Aus- und Fortbildung stärker die Probleme ihrer Aufgabe und die Fülle ihres professionellen Wissens zu verdeutlichen (ebd., S. 153). Zu diesem Zweck wird ein eher pragmatischer, weniger paradigmatischer Forschungszugang gewählt und die Prämisse des epistemologischen Subjektmodells in Frage gestellt (vgl. Ziegler 2006, S. 531).

#### Ad (e) Überzeugungen/Selbstwirksamkeit

Überzeugungen und Werthaltungen tauchen als Begriffspaar bereits im Kompetenzmodell WEINERTS auf. In der englischsprachigen Forschungsliteratur wird seit Beginn der 1990er Jahre von „Beliefs“ gesprochen. ZIEGLER sieht bei den Überzeugungen ein zum professionellen Wissen vergleichsweise stärkeres Gewicht auf den affektiven Persönlichkeitsstrukturen (vgl. Ziegler 2006, S. 531).

Im Vergleich zum breiten Konsens hinsichtlich der von Bromme vorgeschlagenen Topologie des professionellen Wissens, etablieren sich für die über das Wissen hinausgehenden Lehrerkompetenzen immer neue begriffliche Konstrukte. LIPOWSKY führt z.B. die epistemologischen Überzeugungen<sup>40</sup> und selbstbezogenen Kognitionen<sup>41</sup> an (vgl. Lipowsky 2006, S. 54 f.). Die von ihm aufgeführten Befunde weisen beispielsweise einen positiven Zusammenhang zwischen konstruktivistisch orientierten Mathematiklehrern und dem Leistungsstand der Schüler nach. Hinsichtlich der Selbstwirksamkeit wird auf die Übereinstimmung von hohen Wirksamkeitsüberzeugungen der Lehrenden und der längeren für die Planung von Unterricht aufgewendeten Zeit oder der ausdauernderen Arbeit mit schwächeren Lernern hingewiesen (vgl. ebd., S. 54 f.).

#### Ad (f) Sichtweisen

SEMBILL/SEIFRIED beschreiben Sichtweisen als Cluster verdichteten Wissens und erfahrungsbasierter, übergreifender Grundausrichtungen. Sie besitzen Metacharakter,

---

<sup>40</sup> LIPOWSKY setzt epistemologische Überzeugungen mit epistemologischen Beliefs gleich und meint damit wertbezogene Überzeugungen von Lehrpersonen (vgl. Lipowsky 2006, S. 54). MÜLLER/PAECHTER/REBMANN bezeichnen epistemologische Überzeugungen als „...subjektive Theorien zu Wissen und Wissenserwerb...“ (Müller/Paechter/Rebmann 2008, S. 1).

<sup>41</sup> Dieses Konstrukt wird von LIPOWSKY verstanden als Selbstwirksamkeit und Selbstkonzept (vgl. Lipowsky 2006, S. 55). Auch ZIEGLER spricht von Selbstkonzept und definiert in Anlehnung an ELBING „Das Selbstkonzept des Lehrers umfasst alle Kognitionen, Empfindungen, Bewertungen und Handlungen, die der Lehrer an sich selbst wahrnimmt, sich selbst zuordnet, zu seinem *Ich*, seinem *Selbst* integrativ verarbeitet und die damit sein Handeln, seine Interaktion mit der Umwelt und seine Selbstdarstellung im Erziehungsgeschehen mitbestimmen.“ (Elbing 1983, S. 111).

filtern die Wirklichkeit vor und ermöglichen in Handlungssituationen den schnellen Zugriff auf Strategien (vgl. Sembill/Seifried 2009, S. 346). Damit tragen sie zur Orientierungs- und Verhaltenssicherheit bei. Mit dem Konstrukt der Sichtweisen beziehen sich SEMBILL/SEIFRIED auf die Ansätze der Überzeugungen (beliefs), Lehr-Lern-Vorstellungen (Conceptions of teaching and learning), subjektiven Theorien und impliziten Persönlichkeitstheorien. Aus ihrer Perspektive laufen die individuellen Sichtweisen häufig den intentionalen, reflektierten und theoriegeleiteten Kognitionen des Lehrenden zuwider. Um Sichtweisen verändern zu können, sind Kenntnisse der emotional-motivationalen Grundlagen und der bisherigen Erfahrungsräume einer Lehrkraft notwendig. Vorgeschlagen wird, den Begriff der pädagogischen Intentionen [im Sinne der den Sichtweisen ähnlichen Absichten, M.O.] erneut zu diskutieren, den Domänenbezug und damit die Rolle der Fachdidaktik zu stärken, Lehrenden entschleunigte Handlungs-, Zeit- und Handlungsspielräume zu eröffnen und Sichtweisen, insbesondere im Übergang der Ausbildungsabschnitte von Lehrkräften, intensiver als Forschungsgegenstand zu betrachten.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass ZIEGLER in ihrem Ordnungsvorschlag der psychischen Strukturen von Lehrenden die impliziten Persönlichkeits- und naiven Verhaltenstheorien, die subjektive Theorien, das professionelle Wissen und das Konstrukt des Selbstkonzepts von Lehrenden rekurriert (vgl. Ziegler 2006, S. 527 ff.). LIPOWSKY geht auf epistemologische Überzeugungen (beliefs) und selbstbezogene Kognitionen ein. SEMBILL und SEIFRIED beziehen sich unter dem Oberbegriff „Sichtweisen“ ebenfalls auf implizite Persönlichkeitstheorien und subjektive Theorien und ergänzen diese um die Ansätze der Lehr-Lern-Vorstellungen und Überzeugungen (vgl. Sembill/Seifried 2009, S. 346 ff.; Seifried 2010, S. 201 f.).

### 5.2.2 Diskussion der Konstrukte und Forschungsstandpunkte

Die Vielfalt der Begriffe zur Beschreibung psychischer Strukturen von Lehrkräften ist groß, ihre Struktur darüber hinaus uneinheitlich. Während die innere Gestalt des professionellen Wissens auf einen weitgehenden Konsens in der pädagogischen Forschergemeinschaft trifft (siehe Abschnitte 4.2.1 – 4.2.5), entziehen sich die Beiträge und Befunde über Art und Wirken der weiteren psychischen Strukturen von Lehrkräften auf ihre Wahrnehmung und das pädagogische Handeln einer Systematisierung. ZIEGLER und SEIFRIED führen diesen Sachverhalt trotz des

---

gemeinsamen Forschungsgegenstandes, nämlich der Auseinandersetzung mit psychischen Strukturen von Lehrkräften und deren Einfluss auf das Verhalten in Lehr-Lern-Prozessen, auf die unterschiedlichen Forschungs- und Disziplintraditionen in diesem Bereich zurück (vgl. Ziegler 2006, S. 532 f.; Seifried 2010 S. 202 f.).

Die unterschiedlichen Forschungsstandpunkte werden im folgenden Abschnitt an einigen Beispielen verdeutlicht.

In dem von BROMME vorgeschlagenen Modell der Lehrerkompetenz dient das professionelle Wissen als allgemeiner Oberbegriff, dem Wertvorstellungen, Routinen und verschiedenen Wissensdimensionen zuzuordnen sind (vgl. Baumert/Kunter 2006, S. 496). Die hohe Bedeutung der Wissenskomponente führt in dieser Vorstellung zu der Prämisse, dass dem Handeln der Lehrkraft kognitiv gesteuerte Entscheidungsvorgänge vorausgehen (vgl. Reinisch 2009, S. 39). Eine Annahme, die von anderen Forschern zumindest hinsichtlich des ungeklärten Kräfteverhältnisses der von verschiedenen kognitiven und weiteren Strukturen ausgehenden Einflüsse auf das Lehrerhandeln in Frage gestellt wird (vgl. Leuchter et al. 2008, S. 167; Sembill/Seifried 2009, S. 345).

BAUMERT/KUNTER konstatieren - wie bereits in den Abschnitten 4.2.7.2 und 5.1.2 beschrieben - den epistemologisch unterschiedlichen Status von Wissen einerseits und Überzeugungen, Motivationen sowie Selbstwirksamkeit andererseits. Aus ihrer Sicht sind die Übergänge dieser psychischen Strukturen zwar fließend, die strukturellen Unterschiede (wie z.B. Widerspruchsfreiheit, argumentative Rechtfertigung oder diskursive Validierung) rechtfertigen aber die kategoriale Trennung von Wissen und den anderen Kompetenzen (vgl. Baumert/Kunter 2006, S. 496 f.).

ZIEGLER dagegen begründet die forschungslinienübergreifende Anwendung des Begriffs subjektive Theorien mit dem zugrunde liegenden Ansatz des reflexiven Subjekts (vgl. Ziegler 2006, S. 529 ff.; Seifried 2010, S. 203).

SEIFRIED wiederum kritisiert an diesem Vorgehen die mit den subjektiven Theorien verbundene „Wenn-dann-Struktur“ der reflexiv-rationalen Subjekte und den Sachverhalt, dass andere Forschungslinien damit in den Hintergrund gedrängt werden. Er schlägt mit Sichtweisen einen Begriff für die psychischen Strukturen von Lehrkräften vor, der den „...gebündelten Erfahrungsschatz eines Individuums...“ (Seifried 2010, S. 203) repräsentiert und nimmt damit auch auf emotionale und motivationale Prozesse Bezug. Zusammen mit SEMBILL vertritt SEIFRIED die

---

Auffassung, dass die kategoriale Trennung kognitiver, emotionaler und motivationaler Prozesse nicht zielführend ist. Auch Fakten unterliegen aus dieser Sicht einer Bewertung. Neuere Gedächtnistheorien belegen zudem die neuronale Vernetzung und Aktivierung von Hirnregionen, die keine eindeutige Abgrenzung zulassen (vgl. Sembill/Seifried 2009, S. 345 f.).

Hingewiesen sei an dieser Stelle darauf, dass trotz der umfangreichen Forschungsarbeiten und Ergebnisse im Forschungsprogramm Subjektive Theorien auch in dieser Forschergemeinschaft unterschiedlich weit gefasste Begriffsdefinitionen auftreten. Während DANN in einem weiten Sinn subjektive Theorien auch auf implizite und nicht bewusste Strukturen bezieht, schlagen GROEBEN et al. eine engere Variante vor. Für sie gehören nur solche Kognitionen zu den subjektiven Theorien, die in Befragungen im Anschluss an die Unterrichtssituation aktualisierbar und rekonstruierbar sind (vgl. Müller 2004, S. 23; Ziegler 2006, S. 530).

Die Aufzählung der unterschiedlichen Standpunkte in diesem Forschungsfeld soll mit den verschiedenen Verfahren beendet werden, die entsprechend ihrem forschungslogischen Zugang zum Einsatz kommen. Während die qualitative Forschung Überzeugungen durch Interviews und Strukturlegetechniken rekonstruiert, erfassen quantitative Studien die Kognitionen der Lehrenden über strukturierte Fragebögen. Ungeklärt ist in diesem Zusammenhang, in welchem Verhältnis diese Kognitionen zueinander stehen (vgl. Leuchter et al. 2008, S. 166 f.).

In Abschnitt 5.2.1 wurden die unterschiedlichen Forschungslinien zu den psychischen Strukturen von Lehrkräften in der zeitlichen Reihenfolge ihres Auftretens vorgestellt. Kapitel 5.2.2 thematisiert die unterschiedlichen Forschungsstandpunkte, Widersprüche und das auch begrifflich uneinheitliche Auftreten in diesem Feld.

In den folgenden Ausführungen wird es um die Begründung der in Abbildung 18 dargestellten inneren Struktur von Alltagsparadigmen gehen. Sie stellt das Kondensat der bisherigen in Abschnitt 5 aufgestellten Überlegungen dar, verbindet die wissenschaftlichen Paradigmen der Lehrerausbildung mit dem sich entwickelnden persönlichen Alltagsparadigma und gibt diesem Konstrukt eine Kontur. Die Struktur stellt die Grundlage für die Interviewleitfäden der Datenerhebung dar, mit dem die in die Untersuchung einbezogenen Lehrkräfte hinsichtlich ihrer diagnostischen Kognitionen, Überzeugungen und Motive befragt werden.

### 5.2.3 Begründung einer inneren Struktur der Alltagsparadigmen

Im Alltagsparadigma einer Lehrkraft verschmelzen die verhaltensfernen, überdauernden Kognitionen mit den verhaltensnahen, habituellen Kognitionen sowie der Motivation und Emotion. Die wissenschaftlichen Paradigmen der Lehrerausbildung wirken im (Professions-)Wissen der Lehrenden nach. Dieses Amalgam aus Wissen, Sichtweisen, Routinen, Reaktionen in Stresssituationen oder Gefühlen formen Kompetenzen und kommen im Lehrerhandeln zum Ausdruck.

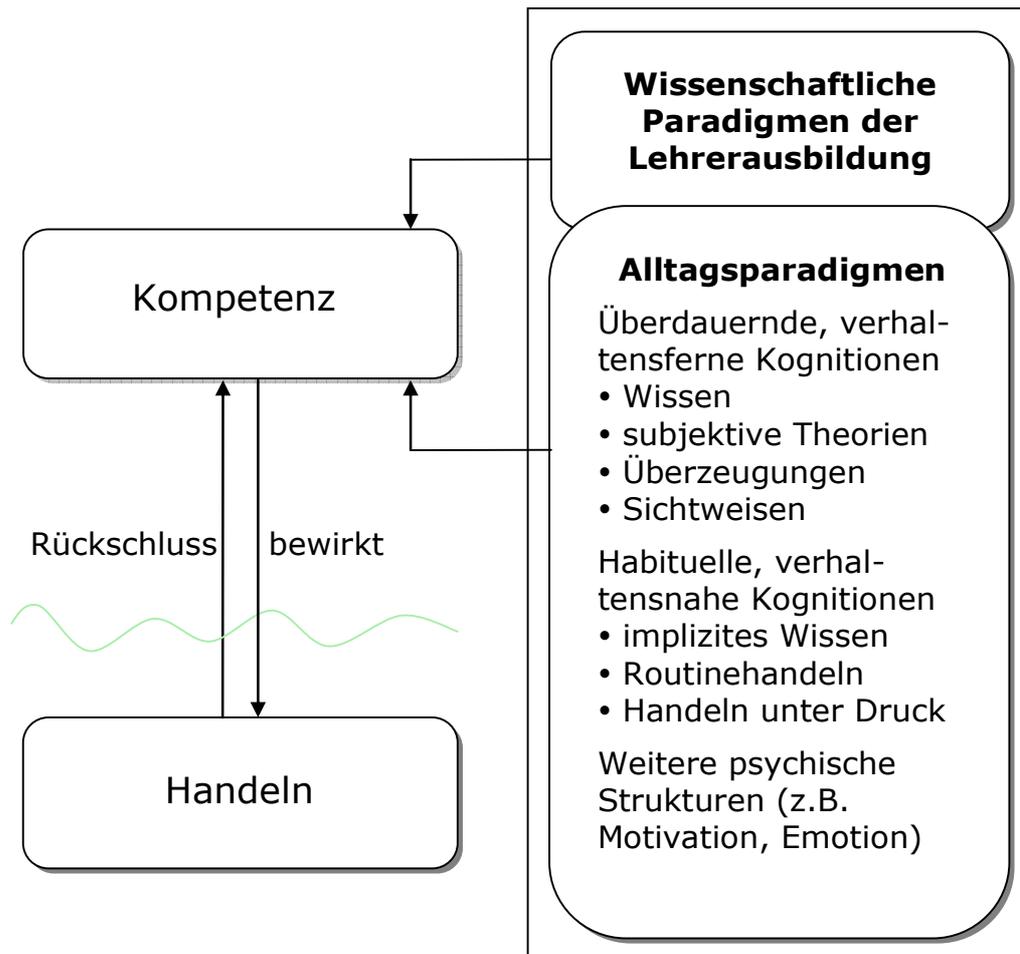


Abbildung 18: Zusammenwirken wissenschaftlicher Paradigmen und Alltagsparadigmen einer Lehrkraft auf Kompetenz

Die in Abbildung 18 vorgestellten Überlegungen verbinden das bereits in Abbildung 3 dargestellte Zusammenwirken von Kompetenz und Performanz mit den unterschiedlichen Forschungsvorstellungen zu den psychischen und weiteren Strukturen von Lehrkräften. ZIEGLER schlägt in ihrem Übersichtsbeitrag zur Ordnung dieser Strukturen und verwendeten Begrifflichkeiten vor, die von ihr systematisierten Forschungsaktivitäten über das dynamische Persönlichkeitsmodell

von PEKRUN integrativ aufeinander zu beziehen (vgl. Pekrun 1988, S. 47)<sup>42</sup>. Die Verarbeitungsprozesse und Verhaltensweisen von Lehrenden sowie ihre strukturelle Basis werden in diesem Modell nach situationsüberdauernden kognitiven Strukturen und habituell-situativen Prozessen differenziert (vgl. Ziegler 2006, S. 533). Diese Argumentation verfolgen z.B. auch BROMME et al., LEUCHTER et al. oder die Forschergruppe der subjektiven Theorien (vgl. Groeben et al. 1988; Bromme et al. 2006, S. 318 ff.; Leuchter et al. 2006, S. 565 f.; Leuchter et al. 2008, S. 168 f.). Sie beschreiben, dass Wissen, subjektive Theorien, Alltagstheorien und Überzeugungen mit ihren deklarativen Strukturen zu den stabilen, kontextüberdauernden Kognitionen zählen, absichts- und handlungsleitend sein können, in konkreten Situationen aber nicht zwingend zur Wirkung kommen müssen. Ihre Erhebung erfolgt durch Interviews, Strukturlegetechniken oder mittels Fragebogen (vgl. Leuchter et al. 2006, S. 565 f.).

Im Unterschied dazu steht das verhaltensnahe, an habituelle Verarbeitungsprozesse gebundene Routinehandeln von Lehrkräften. Diese, insbesondere im Handeln unter Druck wirksam werdenden prozeduralen kognitiven Strukturen sind stark an das situierte und implizite individuelle Erfahrungs- und Reflexionswissen gebunden, das im Laufe der Unterrichtspraxis erworben und verdichtet wurde (vgl. Leuchter et al. 2006, S. 565; Ziegler 2006, S. 533). Kognitionen dieser Art werden auch als handlungsleitend bezeichnet, sie beeinflussen das Handeln unmittelbar (vgl. Leuchter et al. 2008, S. 169). Ihre Verbindung an die Handlung ist so eng, dass eine Erinnerung oder Äußerung ohne Handlung nicht möglich ist. Erhebungen

<sup>42</sup> Darstellung ZIEGLER (Präsentation zur Vorlesung Pädagogische Diagnostik im Sommersemester 2007 an der RWTH Aachen) in Anlehnung an PEKRUN (Pekrun 1988, S. 47):

**Taxonomie menschlicher Persönlichkeitsmerkmale**

	<b>Überdauernde Strukturen</b>	<b>Habituelle Prozesse</b>
<b>Körperliche Merkmale</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- genetische Informationen</li> <li>- neuronale Strukturen</li> <li>- andere somatische Strukturen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- neurochemisch-zentraler und peripherer Stoffwechsel</li> <li>- zentrale u. periphere Aktivationsniveaus</li> </ul>
<b>Psychische Merkmale</b>	<p><i>Deklarative kognitive Strukturen (effeient)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Selbst-, Welt-, Umwelt-repräsentationen</li> <li>• Singuläre vs. schematische Repräsentationen</li> <li>• Repräsentationen von Relationen</li> </ul> <p><i>Prozedurale kognitive Strukturen (effeient)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prozedurale Wahrnehmungs-, Kognitions-, Emotions-, Motivations- und Verhaltensschemata</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habituelle Wahrnehmungen</li> <li>- Habituelle Kognitionen <ul style="list-style-type: none"> <li>• Selbst-, welt- und umweltbezogene Kognitionen</li> <li>• Singuläre vs. schematische Kognitionen</li> <li>• Kognitionen zu unterschiedlichen Relationen</li> </ul> </li> <li>- Habituelle Emotionen</li> <li>- Habituelle Motivationen</li> <li>- Habituelleres Verhalten</li> </ul>

---

verhaltensnaher Strukturen erfolgen daher in der Regel durch retrospektive Befragung kurz nach der eigenen Handlung, die über einen Video-Recall stimuliert werden können (vgl. Leuchter et al. 2006, S. 566).

Die Grenze zwischen verhaltensfernen und -nahen Kognitionen ist fließend und bestimmte Belastungsbedingungen wie z.B. Zeitdruck, Disziplinprobleme oder als zu groß empfundene Lerngruppen können Lehrende daran hindern, gemäß ihrer Überzeugungen zu unterrichten (vgl. ebd., S. 566). Zu erwarten ist, dass insbesondere bei subjektiv empfundenen Belastungen oder in Drucksituationen das Lehrerhandeln von Emotionen wie Hoffnung oder Angst beeinflusst wird. SEMBILL/SEIFRIED verweisen auf weitere mentale Vorgänge wie z.B. die Vorurteilsbildung oder Wahrnehmungsstrukturierung, die das Lehrerhandeln determinieren und nicht nach der „Wenn-dann-Struktur“ reflexiver Subjekte funktionieren (vgl. Sembill/Seifried 2009, S. 346; Seifried 2010, S. 203).

Die in diesem Abschnitt beschriebenen und in Abbildung 18 dargestellten verhaltensfernen Kognitionen (wie Wissen, subjektive Theorien, Überzeugungen, Sichtweisen), verhaltensnahen Kognitionen (wie Routinehandlungen, implizites Erfahrungs- und Reflexionswissen) und weiteren psychischen Strukturen (wie Emotionen, Motivation) verschmelzen zu einem Amalgam von Alltagsparadigmen. Sie wirken zusammen mit den wissenschaftlichen Paradigmen der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung auf die Kompetenz einer Lehrkraft und werden im Unterrichtshandeln sichtbar (siehe Abbildung 18). Die wissenschaftlichen Paradigmen sind in dieser Anwendung weniger auf die universitären Grundlagen- und Metatheorien bezogen. Sie beziehen sich vielmehr auf das Konstrukt des professionellen Wissens mit allen seit SHULMAN intensiv erforschten und operationalisierten Kompetenzdimensionen und -facetten. Dieses professionelle Wissen ist während der Lehrerausbildung präsent, geht im Laufe der Berufspraxis allerdings relativ schnell in Vergessenheit über<sup>43</sup>. Es wirkt im unterrichtlichen Alltag als Wissensstruktur, auf das durch Erinnern oder erneutes Studium von Unterlagen oder Literatur zurückgegriffen werden kann.

---

<sup>43</sup> SEIFRIED kommt in seinem Beitrag zur „Unterrichtsplanung von (angehenden) Lehrkräften an kaufmännischen Schulen“ zu dem Schluss, dass didaktische Modelle bei der Planung von Unterricht weder für Referendare noch für Lehrende eine große Rolle spielen. Darüber hinaus ist bei den meisten Lehrenden im Hinblick auf die didaktisch-methodische Gestaltung des Unterrichts mehr von einer groben Unterrichtsvorbereitung als von einer detaillierten Planung des Unterrichts im Sinne eines Problemlöseprozesses zu sprechen (vgl. Seifried 2009, S. 194).

Weitere Einflussfaktoren auf das Lehrerhandeln, wie beispielsweise die persönliche Sozialisation, Alter, Berufserfahrung oder die verschiedenen unterrichtlichen Rahmenbedingungen bleiben an dieser Stelle unberücksichtigt. Auch über das Verhältnis der einzelnen Komponenten zueinander oder deren genaue innere Struktur können hier mangels fehlender Forschungsbemühungen in diesem Bereich der Lehr-Lernforschung keine weiteren Aussagen getroffen werden. Wichtig für die Verwendung des kategorialen Kompetenzrasters als normativen Referenzrahmen zur Bestimmung der Alltagsparadigmen diagnostischer Kompetenz von Lehrkräften ist die Tatsache, dass Modell und Paradigma kognitive, emotionale und motivationale Merkmale<sup>44</sup> von Lehrkräften enthalten. Sie beziehen sich zwar auf unterschiedliche epistemologische Repräsentationen, sind aber zur vollständigen Abbildung des diagnostischen Alltagsparadigmas von Lehrenden unabdingbar.

Der folgende Abschnitt geht der Frage nach, warum wissenschaftliche Theorien und das daraus resultierende Professionswissen der Lehrenden von ihren Alltagsparadigmen so schnell in den Hintergrund gedrängt werden (siehe auch Abschnitt 2.2.1). Darüber hinaus werden Überlegungen und Verfahren vorgestellt, die Reflexion und Metakognition stärker mit dem Lehrerhandeln in Verbindung bringen. Eine breitere Diskussion der Hintergründe des Zusammenwirkens der wissenschaftlichen Paradigmen und der Alltagsparadigmen von Lehrkräften kann hier mit Blick auf das Erkenntnisinteresse dieser Studie nicht erfolgen und bleibt als zu untersuchendes Forschungsdesiderat offen.

### 5.3 „Denn sie tun nicht, was sie wissen“<sup>45</sup>

Mit „Praxisschock“ wird seit den 1970er Jahren in der sozialisationstheoretischen Forschung die Anpassung des unterrichtlichen Handelns von Berufsanfängern an das Handlungsfeld der Institution Schule bezeichnet (vgl. Hericks 2004, S. 19 f.). Hintergrund sind die negativen und unreflektierten Anfangserfahrungen junger Lehrkräfte, die ihre schulische Einstiegssituation als schwierig und überfordernd

---

<sup>44</sup> PEKRUN differenziert Emotion und Motivation als unterschiedliche psychische Prozesse. Emotionen sind affektive Erregungen und an bestimmte Regionen des zentralen Nervensystems gebunden. Motivation dagegen wird als deklarative Kognition angesehen (siehe Fußnote 37), die z.B. Handlungswünsche oder Absichten auslöst und die dazu notwendigen Verhaltensprogramme aktiviert (vgl. Pekrun 1988, S. 100).

<sup>45</sup> So titelte DIETER EULER seine Antrittsvorlesung vor der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg im Mai 1996 (vgl. Euler 1996, S. 350). Siehe auch Fußnote 11.

---

empfinden. Praxisschock oder Theorie-Praxis-Problem meint aber auch die große Distanz und Praxisferne in der Lehrerausbildung, die nicht ausreichend auf die Komplexität der Handlungssituationen des Arbeitsplatzes Schule vorbereitet. Auch der Begriff der „Konstanzer Wanne“<sup>46</sup> stammt aus dieser Zeit und beschreibt den Einstellungswandel von Lehramtsanwärtern. Die Konstanzer Forschungsgruppe um JENS KOCH beschreibt damit das Phänomen, dass sich junge und eher konservativ eingestellte Lehrkräfte, die im Studium liberale und emanzipatorisch-pädagogische Einstellungen entwickelt haben, unter dem Druck der Berufseintrittsphase wieder an ihre konservativen schulischen Bezugsnormen anpassen (vgl. Todt 2001, S. 3).

EULER geht 1996 in seiner Antrittsvorlesung vor der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg der Frage nach, warum wissenschaftliche Theorien in der wirtschaftspädagogischen Praxis in unzureichendem Ausmaß zur Anwendung kommen. Er weist auf empirische Befunde hin, wonach Handelslehrer ihr unterrichtliches Handeln nur zu etwa 6 % auf das Studium stützen und sich in ihrem Lehrhandeln im Wesentlichen auf die eigenen Praxiserfahrungen und das Referendariat beziehen (vgl. Euler 1996, S. 352).

EULER führt als möglichen Erklärungsansatz zum einen die Unzulänglichkeit wissenschaftlicher Theorien für ihre direkte Anwendung in der Unterrichtspraxis an. Lehrende Praktiker empfinden diese Theorien in ihrer Darstellung und Sprache als wenig zugänglich und in ihren Aussagen als widersprüchlich. Gleichzeitig entsprechen sie mit ihren komplexitätsreduzierenden Modellierungen nicht den umfassenden Geschehnissen des Unterrichtsalltags.

Zum anderen wird darauf verwiesen, dass wissenschaftliche Theorien mit den subjektiven Alltagstheorien in einem unmittelbaren Konkurrenzverhältnis stehen und erst durch die Entscheidung des Lehrenden über ihre handlungswirksame Brauchbarkeit zur Anwendung kommen. Die Umsetzung wissenschaftlicher Theorien ist demnach ein Auswahl- und Konstruktionsprozess (vgl. Euler 1996, S. 357 ff.).

Hingewiesen sei hier erneut auf SEIFRIED, dessen Position zu den Sichtweisen von Lehrkräften bereits in den Abschnitten 5.2.1 und 5.2.2 vorgestellt wurde. Er vertritt die Auffassung, dass eine Ordnung und Verbindung der unterschiedlichen

---

<sup>46</sup> „Wanne“, weil ein u-förmiger Verlauf entsteht, wenn auf der Abszisse eines Koordinatensystems die biografischen Positionen Schüler-Student-Junglehrer eingetragen werden und auf der Ordinate in aufsteigender Reihenfolge liberale bis autoritäre pädagogische Einstellungen.

---

Forschungslinien zur Frage des Einflusses der unterschiedlichen psychischen Strukturen (z.B. von Wissen, Überzeugungen, subjektiven Theorien) auf das unterrichtliche Handeln von Lehrkräften dringend geboten ist. Hervorgehoben wird das Fehlen jüngerer Untersuchungen zum Thema insbesondere für den Bereich des berufsbildenden Schulwesens. Darüber hinaus verweist SEIFRIED auf den höheren Zeit-, Innovations- und Effizienzdruck, der in Schulen nicht zuletzt durch die steigende Bedeutung von Fremdevaluation Einzug gehalten hat (vgl. Seifried 2010, S. 212).

Diese Betrachtung entspricht - und diese Anmerkung sei an dieser Stelle erlaubt - der Erfahrung der Forscherin. Im Rahmen der wissenschaftlichen Tätigkeit des Wirtschaftspädagogischen Graduiertenkollegs konnte eine Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Abhandlungen z.B. zum Kompetenzbegriff oder zur Bildungsgangarbeit erfolgen. Diese Arbeit erfordert einen Zugang und eine Übersicht über entsprechende Literatur, das Einlesen, Verstehen und Einordnen unterschiedlicher Texte sowie eine Reflexion über die Praxisrelevanz der Betrachtungen. Die dazu erforderlichen Rahmenbedingungen stehen den Lehrkräften im unterrichtlichen Alltag nicht zur Verfügung, sie beklagen die fehlende Kommunikation zwischen den in den Hochschulen und Berufsschulen vorhandenen Lebenswelten. In der Tat wird die eigene Lehrtätigkeit nicht, wie z.B. von SLOANE vorgeschlagen, als wissenschaftlich-experimentell empfunden (vgl. Sloane 2003b, S. 10), da der Mangel an Zeit und Möglichkeiten bei gleichzeitig hohem Evaluationsdruck die Auseinandersetzung mit pädagogischen Entwicklungen wie dem Lernfeldkonzept, dem Bildungsgangmanagement oder der individuellen Förderung erschwert. Das eigene Handeln bleibt reaktiv und verharrt im Bereich der Alltagsparadigmen, wissenschaftliche Konzepte zu neuen Themen spielen im Selbstverständnis der Lehrkräfte an den Berufsschulen eine untergeordnete bis gar keine Rolle. Gleichzeitig führt die fehlende wissenschaftliche Durchdringung zu Unsicherheiten im unterrichtlichen Handeln, die Lehrenden probieren und tauschen sich nur auf der Grundlage ihrer Überzeugungen und Erfahrungen aus.

DANN und MÜLLER betonen in diesem Zusammenhang die Neubewertung des praktischen Erfahrungswissens von Lehrkräften, um damit zu einer Restrukturierung von Wissen und Können einerseits sowie Handeln andererseits beizutragen (vgl. Dann 2008, S. 179; Müller 2007, S. 3). Zum besseren Umgang mit dem Theorie-Praxis-Problem schlagen sie vor, über eine Reflexion der beruflichen Praxis,

Überzeugungen und Bilder von Unterricht situationsbezogen zu explizieren und somit bewusst zu machen. Mit Hilfe der Instrumente „Kollegiale Praxisberatung“<sup>47</sup> (vgl. Dann 2008, S. 180) oder „Schulpraxisreflexion“<sup>48</sup> (vgl. Müller 2007, S. 5) sollen individuelle Alltagsparadigmen aufgebrochen werden, die Lehrenden reflektieren über ihr Verhältnis von Wissen, Können und Handeln in den Lerngruppen und können problembehaftete Situationen leichter klären. Die bessere Einsicht in die eigenen Alltagstheorien, Routinen und Emotionen kann aus Sicht dieser Autoren von den Lehrkräften selbst initiiert werden und stellt eine von der Basis ausgehende Innovation im Bildungswesen dar. Ziele sind die berufliche Entwicklung der Lehrenden und die Verbesserung der Qualität ihrer beruflichen Praxis.

Fünftes Zwischenfazit (Abschnitte 5.1 bis 5.3):

Die theoretische Rekonstruktion in diesen Abschnitten befasst sich mit den Alltagsparadigmen und wissenschaftlichen Paradigmen von Lehrkräften. Eine Auseinandersetzung mit diesem Thema ist notwendig, weil das Ziel der Untersuchung in der Beschreibung und Weiterentwicklung der Alltagsparadigmen diagnostischer Kompetenz von Lehrkräften besteht. Alltagsparadigma wird in diesem Kontext als Amalgam unterschiedlicher psychischer Strukturen von Lehrkräften verstanden, das zusammen mit den wissenschaftlichen Paradigmen auf die Kompetenz einer Lehrkraft wirkt und in ihrem unterrichtlichen Handeln sichtbar wird. Der Ordnungsversuch der psychischen Strukturen stellt sich als schwierig heraus, da das Feld z.B. von der pädagogischen und der psychologischen Forschung mit ihren unterschiedlichen Traditionen durchdrungen wird. Eine von vielen Wissenschaftlern getragene Systematisierung, wie sie sich für den Bereich des

---

<sup>47</sup> DANN erläutert die kollegiale Praxisberatung in seinem Beitrag nicht weiter. Grundsätzlich handelt es sich bei dieser auch als kollegiale Beratung bezeichneten Methode um ein nach bestimmten Regeln und in bestimmten Phasen im Kreis von Kolleginnen und Kollegen durchgeführtes Beratungsgespräch. Das Ziel ist die gemeinsame Entwicklung von Lösungen zu beruflichen Fragen oder Schlüsselthemen. EHINGER/HENNING beschreiben die kollegiale Praxisberatung als „...selbstorganisierte Lehrersupervision ohne professionellen Supervisor.“ (Ehinger/Henning 1997, S. 11).

<sup>48</sup> Schulpraxisreflexion ist eine am Studienseminar Leverkusen entwickelte Methode der strukturierten Reflexion von Unterricht. Zu diesem Zweck besuchen die Lehramtsanwärter mit einem Seminarvertreter den Unterricht einer Lehrkraft (Protagonist), die sich für diese Ausbildungseinheit zur Verfügung stellt. Im Anschluss an die Hospitation erfolgt die Reflexion in Anlehnung an das Modell der systemischen Beratung nach KORTHAGEN (1. Handlung, 2. Rückblick auf die Handlung, 3. Bewusst machen, 4. Finden von Handlungsalternativen, 5. Ausprobieren) (vgl. Korthagen 2002, S. 220). Das Ziel der Schulpraxisreflexion ist einerseits die Verminderung der Diskrepanz zwischen dem theoretischen Anspruch der häufig als wenig hilfreich empfundenen Seminarbildung und der tatsächlich erlebten komplexen Schulpraxis. Andererseits wird damit die Möglichkeit geschaffen, in einem bewertungsfreien Unterrichtsbesuch strukturiert und an der Praxis orientiert über Unterricht mit seinen Alltagsmustern und Glaubenssätzen zu reflektieren.

---

Professionswissens in den letzten 20 Jahren entwickelt hat, ist im Moment noch nicht abzusehen. Vor diesem Hintergrund werden die psychischen Strukturen in Anlehnung an drei Wissenschaftsgruppen in verhaltensferne, situationsüberdauernde und wenig handlungsleitende sowie verhaltensnahe, habituelle und stärker handlungsleitende Kognitionen unterteilt (siehe Abbildung 18). Hinzu kommen weitere Merkmale wie Emotionen und Motivation. Das innere System der Alltagsparadigmen gibt im weiteren Verlauf von Kapitel 6 der diagnostischen Kompetenz einen Rahmen und wird am Ende dieses Abschnittes in die kategoriale diagnostische Lehrerkompetenz überführt.

## 6 Topologie diagnostischer Kompetenz

Die diagnostischen Handlungen von Lehrenden im unterrichtlichen Alltag lassen auf ihre diagnostische Kompetenz zurückschließen. Zu untersuchen ist demnach, welche diagnostischen Handlungen durchgeführt werden, und auf welche fachliche, pädagogische oder fachdidaktische Wissensbasis dieses Handeln zurückschließen lässt. Von Interesse ist auch, welchen Einfluss das (implizite) Wissen oder Überzeugungen auf das Diagnosehandeln haben, welche Handlungsrouinen das Unterrichtsgeschehen in diesem Bereich prägen und ob diesbezügliche motivationale Orientierungen eine Rolle im alltäglichen Unterrichtshandeln spielen (siehe Abbildung 18).

Um die so beschriebenen Alltagsparadigmen diagnostischer Kompetenz von Lehrkräften näher bestimmen zu können, muss eine normative Grundvorstellung darüber bestehen, was dieser Teilbereich professioneller Lehrerkompetenz beinhaltet. Es wird der Frage nachgegangen, welche inneren Konturen des Gesamtkonstrukts diagnostischer Kompetenz bei unterschiedlichen Forschern oder Forschergruppen vorliegen. Zu diesem Zweck werden unterschiedliche Studien zur diagnostischen Urteilskompetenz und zur Diagnosekompetenz im Unterrichtsprozess nach einzelnen Dimensionen wie z.B. dem Inhalt der Diagnose, den inhaltlichen sowie methodischen Anforderungen an die Lehrkräfte oder der Bedeutung für den Lernprozess untersucht. Ein synoptischer Vergleich der inneren Gestalt von Diagnosekompetenz erfolgt in Tabelle 3a und Tabelle 3b. Die Anzahl der aufgeführten Forschungsarbeiten macht eine Aufteilung auf zwei Tabellen erforderlich. Dabei umfasst Tabelle 3a die Studien zur diagnostischen Urteilsgenauigkeit, Tabelle 3b vergleicht die Arbeiten zur unterrichtlichen Prozessdiagnostik.

Die aufgeführten Studien wurden ausgewählt, weil es sich z.B. bei SPINATH um eine umfassende Arbeit handelt, die alle Beurteilungskomponenten mit unterschiedlichen (und nicht nur kognitiven) Persönlichkeitsmerkmalen der Lernenden verschränkt. Auf diese Ergebnisse wird in später durchgeführten Studien zur diagnostischen Kompetenz häufig Bezug genommen. Die Arbeiten von LORENZ/ARTELT, KARING und MCELVANY et al. gehören zu aktuellen Forschungstätigkeiten und thematisieren verschiedene Teilaspekte der diagnostischen Urteilskompetenz.

Die für den Bereich der diagnostischen Kompetenz im Unterrichtsprozess aufgeführten Studien sind auf Wissenschaftler und Wissenschaftlergruppen zurückzuführen, die sich diesem Inhalt seit vielen Jahren widmen. SCHRADER veröffentlichte 1989 seine Dissertationsschrift zum Thema der diagnostischen Kompetenzen von Lehrern und stellt einen Zusammenhang zur Gestaltung und Effektivität des Unterrichts her. BROMME befasst sich mit dieser Facette professioneller Lehrerkompetenz bereits seit mehr als zwanzig Jahren. Auch HELMKE arbeitet in diesem Forschungsfeld und startet 2003 das VERA-Projekt [VERA = Vergleichsarbeiten; M.O.] und 2009 das UDiKom-Projekt im Auftrag der Kultusministerkonferenz (siehe Abschnitt 2.3.4 und Fußnote 17). SLOANE untersucht die Möglichkeiten der Beobachtung und Erfassung selbst gesteuerten Lernens ab 2005 in den Modellversuchen MOSEL und *segel-bs* der Bund-Länder-Kommission.

Die in den Tabellen beschriebenen Facetten des diagnostischen Handelns werden am Ende der theoretischen Rekonstruktion - in Abschnitt 6.4 - in das kategoriale Kompetenzraster überführt (siehe Abschnitte 4.2.7.2 und 4.2.7.3). Dieser Vorgang lässt das Gesamtkonstrukt der kategorialen diagnostischen Lehrerkompetenz entstehen, das diese Kompetenz ganzheitlich und vollständig abzubilden versucht (siehe Tabelle 4). Sie fungiert im empirischen Teil der Studie als Maßstab und normativer Referenzrahmen für die Alltagsparadigmen diagnostischer Kompetenz der untersuchten Lehrkräfte.

## 6.1 Diagnostische Urteilskompetenz

Häufig wird der Begriff der diagnostischen Kompetenz mit der Fähigkeit einer Person gleichgesetzt, andere Personen zutreffend beurteilen zu können (vgl. Schrader 2006, S. 95). Im Vordergrund steht dann die Qualität oder die Güte des Urteils. Wissenschaftler, die die „accuracy of judgement“ untersuchen, überprüfen beispielsweise, ob die Urteile von Lehrkräften den mittels Testverfahren erhobenen Schüler- und Aufgabenmerkmalen entsprechen (vgl. Schrader 2009, S. 237).

SPINATH ging 2005 in einer viel beachteten Studie der Frage nach, inwieweit die Akkuratheit [im Sinne von Genauigkeit, M.O.] der Lehrerurteile mit den tatsächlichen Schülermerkmalen Intelligenz, Fähigkeitsselbstwahrnehmung, schulische Lernmotivation und Leistungsängstlichkeit übereinstimmt (vgl. Spinath 2005, S. 88). Verglichen wurde pro Merkmal jeweils die über Skalen ermittelte

---

Einschätzung der Lehrenden mit den Selbstberichten der Lernenden im Grundschulalter. Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass die Lehrereinschätzungen nur eine geringe Akkuratheit aufweisen und als verbesserungswürdig zu bewerten sind (vgl. Spinath 2005, S. 93). Spinath zieht in ihrer abschließenden Diskussion den Schluss, „...auf die Verwendung des Begriffs der diagnostischen Kompetenz zu verzichten, soweit damit die Fähigkeit zu treffenden Beurteilungen von Personenmerkmalen gemeint ist.“ (Spinath 2005, S. 94). Vorgeschlagen wird, nicht von einem Gesamtkonstrukt diagnostischer Kompetenz auszugehen, sondern von verschiedenen diagnostischen Fähigkeiten als Teildimensionen (vgl. McElvany et al. 2009, S. 224).

Weitere produkt- oder genauigkeitsorientierte Forschungsbemühungen der letzten Zeit thematisieren z.B. die domänenspezifische und zeitliche Stabilität von Diagnosekompetenz, vergleichen die Diagnosegenauigkeit von Grundschul- und Gymnasiallehrkräften oder untersuchen die Einschätzung von Aufgabenschwierigkeiten und Schülerleistungen. Einige der Studien werden in den folgenden Ausführungen exemplarisch vorgestellt und zeigen die Komplexität dieses in der pädagogischen Forschung vergleichsweise neuen Forschungsgegenstandes.

### 6.1.1 Produkt- und genauigkeitsorientierte Forschung

Hinweise über eine genauere Vorstellung diagnostischer Urteilskompetenz lassen sich in den Untersuchungen von (a) LORENZ/ARTELT, (b) KARING, und (c) MCELVANY et al. finden. Diese Studien stellen eine Auswahl dar. Sie werden aufgeführt, weil sie als Beispiele für die unterschiedlichen Betrachtungsebenen und Einflussfaktoren auf die diagnostische Urteilsgenauigkeit anzusehen sind.

Ad (a) LORENZ/ARTELT: Fachspezifität und Stabilität von Diagnosekompetenz

LORENZ/ARTELT untersuchen die diagnostische Kompetenz von Grundschullehrkräften hinsichtlich ihrer Güte, Fachspezifität und zeitlichen Stabilität in den Fächern Deutsch und Mathematik. 127 Klassenlehrer der vierten Klassenstufe gaben im Rahmen der Studie eine Einschätzung der erwarteten Rangkomponente<sup>49</sup> sprachlicher und mathematischer Schülerleistungen ab. Diese Einschätzung wurde mit den tatsächlichen Testergebnissen der 1.852 Schüler verglichen und nach einem halben Jahr wiederholt.

---

<sup>49</sup> Unterschieden wird zwischen der Rang-, Niveau- und Streuungskomponente. Erläuterungen hierzu sind in Abschnitt 6.1.2 zu finden.

Gezeigt wird, dass sich die diagnostische Urteilsgüte zwischen den Lehrkräften zwar deutlich unterscheidet, die Übereinstimmung von Lehrerurteilen und Schülerleistungen aber als relativ hoch bezeichnet werden kann ( $r = .60$ ). Bezüglich der Fachspezifität kommen LORENZ/ARTELT zu dem Ergebnis, dass die Lehrerurteile im sprachlichen Bereich höhere Zusammenhänge aufweisen ( $r = .77/.82$ )<sup>50</sup> als zwischen dem sprachlichen und mathematischen Bereich ( $r = .53$  bis  $.60$ ). Lehrende mit einer hohen Urteilsgüte im Bereich Wortschatz und Lesekompetenz sind demnach nicht notwendigerweise ähnlich gute Diagnostiker in Mathematik. Die diagnostische Kompetenz scheint also ein fachbezogenes und dazu über die Zeit stabiles Merkmal zu sein. Die Befunde zur zeitlichen Stabilität diagnostischer Urteile zeigen mittelhohe bis hohe Stabilitäten ( $r = .38$  bis  $.58$ ) und lassen die Schlussfolgerung zu, dass gute Diagnostiker unabhängig vom Erhebungszeitpunkt über eine zeitlich überdauernde diagnostische Kompetenz verfügen. Zur Verbesserung der diagnostischen Kompetenz von Lehrern wird ihre intensivere Thematisierung in der universitären Ausbildung und Weiterbildung angeregt. Zusätzlich sehen die Wissenschaftler ein großes Potenzial im Instrument der Vergleichsarbeiten, wenn das entsprechende Feedback an die Lehrkräfte als Grundlage zur Reflexion und Entwicklung der eigenen Expertise genutzt würde (vgl. Lorenz/Artelt 2009, S. 211 ff.).

Anzumerken bleibt, dass die Qualität der Untersuchungsergebnisse durch die Begrenzung auf die Rangkomponente als Kriterium diagnostischer Kompetenz von den Autoren als eingeschränkt angesehen wird. Siehe dazu die Ausführungen in Abschnitt 6.1.2.

Ad (b) KARING: Diagnosekompetenz bei Grundschul- und Gymnasiallehrkräften  
KARING vergleicht die Diagnosegenauigkeit von Grundschul- und Gymnasiallehrkräften bezüglich der Schülerleistungen und des Fachinteresses in Deutsch und Mathematik. In die Stichprobe wurden 1984 Grundschüler (vierte Jahrgangsstufe) und 142 Lehrer sowie 914 Gymnasiasten (fünfte Jahrgangsstufe) und 111 Lehrkräfte einbezogen. Kompetenztests erfassten die Schülerleistungen für die Bereiche Wortschatz, Textverstehen und Rechenfähigkeit, jeweils vier Items erfragten ihr Fachinteresse für Mathematik und Deutsch. Die Lehrkräfte gaben entsprechende Einschätzungen für jeden der Schüler ab.

---

<sup>50</sup> Die Korrelationen vor und nach dem Schrägstrich beziehen sich auf den ersten und zweiten Messzeitpunkt.

KARING zeigt, dass Grundschullehrkräfte die Schülerleistungen für die Bereiche Arithmetik, Wortschatz und Textverstehen besser einschätzen als Gymnasiallehrkräfte. Die Urteilsgüte für die Grundschule liegt im Bereich zwischen  $r = .55$  und  $r = .65$ , die Indikatoren für das Gymnasium variieren nur zwischen  $r = .40$  und  $r = .52$ . Im Vergleich dazu fallen für den Bereich des Fachinteresses die Korrelationen zwischen Lehrerurteil und Selbstauskünften der Schüler insgesamt geringer aus. Auch hier erzielen die Grundschullehrer allerdings höhere Akkuratheitswerte ( $r = .30$  bis  $r = .37$ ) als die Gymnasiallehrkräfte ( $r = .21$  bis  $r = .32$ ).

Die Ergebnisse der Untersuchung bestätigt die Vermutung, dass Lehrende in Grundschulen sowohl im kognitiven als auch im nicht-kognitiven Bereich über eine höhere Diagnose- oder Urteilsgenauigkeit verfügen. Zurückgeführt wird dieser Befund z.B. auf das in Grundschulen vorherrschende Klassenlehrerprinzip einerseits und die größere Leistungsheterogenität andererseits, von der ein positiver Zusammenhang mit der Urteilsgenauigkeit vermutet wird. Darüber hinaus und wie durch andere Studien bestätigt zeigt sich, dass Lehrkräfte bei der Einschätzung von Schülerleistungen als gute Diagnostiker bezeichnet werden können. Bei der Einschätzung weiterer Schülermerkmale fallen ihre Akkuratheitswerte geringer aus (vgl. Karing 2009, S. 197 ff.; Schrader 2006, S. 98; Spinath 2005, S. 87). Neben weiteren empirischen Arbeiten z.B. zu den Entstehungsbedingungen diagnostischer Kompetenz schlägt KARING zur Verbesserung der Diagnosefähigkeit von Lehrenden eine stärkere Thematisierung dieser Bereiche in der universitären Lehrerausbildung und der Lehrerfortbildung vor.

Ad (c) MCELVANY et al.: Schülerleistungen und Aufgabenschwierigkeiten

MCELVANY et al. untersuchen die diagnostischen Fähigkeiten<sup>51</sup> von Lehrkräften bezüglich der adäquaten Beurteilung von Schülerleistungen und Aufgabenschwierigkeiten für den Bereich der Text-Bild-Integration<sup>52</sup>. Die Daten wurden an 48 Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien in den Klassenstufen 5, 6, 7

---

<sup>51</sup> McElvany et al. ersetzen den Terminus *diagnostische Kompetenz* durch *diagnostische Fähigkeiten*. Hintergrund dieser Begriffsverwendung ist die in Anlehnung an Spinath getroffene Annahme, dass kein eindimensionales Persönlichkeitskonstrukt diagnostischer Kompetenz vorliegt, sondern von unterschiedlichen Teilkomponenten diagnostischer Fähigkeiten auszugehen ist (vgl. McElvany et al. 2009, S. 224).

<sup>52</sup> Hierbei geht es um die Fähigkeit der Lehrkräfte, unterschiedliche Quellen wie z.B. Texte und instruktionale Bilder (das sind z.B. Diagramme, graphische Abbildungen, Tabellen, Fotos) hinsichtlich der Schwierigkeit einer kohärenten Gesamtinterpretation einzuschätzen (vgl. McElvany et al. 2009, S. 224).

und 8 erhoben. Beteiligt waren auf der Lehrerebene 132 Biologie-, Erdkunde- und Deutschlehrkräfte, da Text-Bild-Materialien insbesondere in Biologie und Erdkunde eine große Rolle spielen. Auch in dieser Studie wurden die von den Lehrenden abgegebenen Rangreihenfolgen zu den Aufgabenschwierigkeiten und Schülerleistungen mit den in der Schülertesting ermittelten Werten verglichen.

MCELVANY et al. kommen zu dem Ergebnis, dass die Schülerleistung tendenziell unterschätzt und das Schwierigkeitsniveau der Materialien mäßig genau eingeschätzt werden. Die Unterschätzung der Schülerleistung steht im Gegensatz zu den Ergebnissen anderer Studien, die den Lehrkräften in dieser Dimension eine im Vergleich zur Einschätzung motivationaler oder emotionaler Merkmale höhere diagnostische Sensitivität bescheinigen (vgl. Spinath 2005, S. 87; Schrader 2006, S. 98; Karing 2009, S. 205). Die darüber hinaus gestellten Forschungsfragen, welchen Einfluss das fachdidaktische Wissen und die Berufserfahrung auf die angesprochenen diagnostischen Fähigkeiten haben, können nicht einheitlich beantwortet werden. Beide Merkmale stehen entgegen der zuvor getroffenen Annahmen in einem nur schwachen Zusammenhang zu den diagnostischen Fähigkeiten der Lehrkräfte (vgl. McElvany et al. 2009, S. 223 ff.). Die Forschergruppe regt weitere Untersuchungen zur handlungsleitenden Wirkung diagnostischer Urteile von Lehrkräften an. Darüber hinaus wird zur Verbesserung der Beurteilungskompetenz die stärkere Thematisierung der Text-Bild-Integration in Praxis und Forschung vorgeschlagen.

Forschungen, die sich am Urteilsgenauigkeits-Paradigma orientieren, nutzen in der Regel standardisierte Untersuchungsverfahren und Erhebungsmethoden. Der Vorteil dieser Forschungsdesigns und Methoden liegt in ihrer Güte, d.h. sie erfüllen die wissenschaftlichen Gütekriterien der Objektivität, Validität und Reliabilität. Obwohl die produkt- und genauigkeitsorientierten Forschungsbemühungen seit der ersten PISA-Studie an Bedeutung gewonnen haben und die diagnostische Kompetenz für die unterschiedlichen wissenschaftlichen Einrichtungen und Träger (wie z.B. BMBF, DIPF, KMK, Professuren mit dieser Denomination) ein wichtiger Forschungsgegenstand geworden ist, wird in annähernd allen Studien auf die Problematik der fehlenden Tradition und der uneinheitlichen Struktur sowie der vielfältigen Forschungsdesiderate hingewiesen. Auch der Vorschlag einer stärker diesbezüglichen ausgerichteten Lehreraus- und Fortbildung fehlt in der Regel nicht. Weitere oder konkretere Schlussfolgerungen hinsichtlich einer Verbesserung der diagnostischen Urteilskompetenz von Lehrkräften werden außer im Hinblick auf die

---

Nutzung der Vergleichsarbeiten nicht getroffen. Dieser Sachverhalt liegt in der distanzierten Haltung der Wissenschaftler zum Forschungsgegenstand begründet. Im Vordergrund steht die Überprüfung von Hypothesen und weniger das Einbringen von Theorie für den Erfahrungsaufbau in der Praxis (siehe Abschnitt 3.1.1).

### 6.1.2 Komponenten der Urteilsgüte und Urteilsfehler

An dieser Stelle wird ein kurzer Überblick über das methodische Vorgehen zur Bestimmung der diagnostischen Urteilskompetenz eingefügt. Dieser Exkurs erscheint sinnvoll, um die Ergebnisse der aufgeführten Studien hinsichtlich ihrer Güte besser einordnen zu können.

Für die Bewertung der Genauigkeit diagnostischer Urteile kommen als Referenzmaßstäbe die Rangordnungs-, Niveau- und Streuungskomponente zum Einsatz. Bereits CRONBACH hat 1955 in einer bedeutenden Arbeit auf das Problem der verschiedenen Komponenten von Urteilsgenauigkeit hingewiesen (vgl. Cronbach 1955). SCHRADER und HELMKE haben für die Schulpraxis auf diese Studie aufbauend die im Folgenden beschriebenen Komponenten der Diagnosegenauigkeit unterschieden (vgl. Schrader/Helmke 1987, S. 30 ff.).

Die Rangordnungs- oder Korrelationskomponente ist ein von vielen Studien verwendeter und etablierter Maßstab (vgl. Lorenz/Artelt 2009, S. 212). HELMKE bezeichnet sie als das Kernstück diagnostischer Kompetenz (vgl. Helmke 2012, S. 136). Die Referenz beruht auf sozialen Vergleichen und korreliert die von den Lehrern abgegebene Einschätzung einer Schülerrangfolge mit der Rangordnung der tatsächlich gemessenen Schülerleistungen. Stimmt die von der Lehrkraft eingeschätzte Fähigkeitsabstufung mit den in der Testung ermittelten Werten überein, ergibt sich eine Korrelation von  $r = 1.0$ , liegt kein Zusammenhang zwischen den Messreihen vor, nimmt die Korrelation den Wert von  $r = 0$  an (vgl. Helmke 2012, S. 135). Eine große Anzahl von Studien zur Rangordnungskomponente kommt zu dem Schluss, dass Lehrkräfte Schülerleistungen recht gut diagnostizieren können (der Median für Korrelationen zwischen Schülerleistungen und Lehrereinschätzungen einer auf 16 empirischen Studien basierenden Metaanalyse von Hoge und Coladarci beträgt  $r = .66$ ). Allerdings sind große Unterschiede in der Diagnosegüte zwischen den verschiedenen Lehrern zu verzeichnen (Hosenfeld, Helmke und Schrader berichten von einer Spanne von  $r = .11$  bis  $r = .86$ ) (vgl. Lorenz/Artelt 2009, S. 213).

---

Während die Rangordnungskomponente mit Hilfe des sozialen Vergleichs festgelegt wird, orientiert sich das Lehrerurteil bei der Niveauelemente am Kriterium des absoluten Niveaus der Leistung. Zu diesem Zweck wird die Höhe der Schülerleistungen mit den korrespondierenden Lehrereinschätzungen verglichen. Grundsätzlich weisen die Befunde zur Untersuchung der Niveauelemente auf eine geringere Übereinstimmung als bei den Ergebnissen zur Rangkomponente hin, da die Lehrkräfte die Fähigkeiten der Lernenden in der Regel überschätzen. Diese systematische Überschätzung kann z.B. auf die Urteilstendenz zur Strenge (siehe weiter unten) oder auf einen Referenzfehler zurückgeführt werden, d.h. die Orientierung am unpassenden Vergleichsmaßstab wie der klassenbezogenen Bewertung mit Normalverteilung statt der kriterialen Referenz (vgl. Lorenz/Artelt 2009, S. 213; Helmke 2012, S. 136).

Nur wenige der in der Literatur geschilderten Befunde hinsichtlich der diagnostischen Urteilskompetenz beziehen sich auf die Streuungskomponente. Sie beruht auf dem Vergleich der Verteilung tatsächlicher Schülerleistungen als Kriterium mit dem Lehrerurteil. Unterschätzen Lehrkräfte die Bandbreite der unterschiedlichen Schülerergebnisse, kann auch in diesem Fall z.B. eine systematische Urteilstendenz (Tendenz zur Mitte) die Ursache für die fehlerhafte Einschätzung sein (vgl. Lorenz/Artelt 2009, S. 213; Helmke 2012, S. 136).

SPINATH hat in der bereits aufgeführten Untersuchung zur Akkuratheit von Lehrerurteilen (siehe Abschnitt 6.1) die unterschiedlichen drei Komponenten der Urteilsgüte diagnostischer Lehrkraftkompetenz – sie bezeichnet die Rangordnungs-, Niveau- und Streuungskomponente als Akkuratheitsindikatoren – auf gleiche Schülermerkmale (Intelligenz, Fähigkeitsselbstwahrnehmung, schulische Lernmotivation und Leistungsängstlichkeit) angewendet. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass die Lehrerurteile über die Akkuratheitsmaßstäbe und Merkmale hinweg variieren und keine oder nur geringe positive Korrelationen aufweisen. Folgt man dieser Argumentation, kann nicht von einer generalisierbaren diagnostischen Lehrerkompetenz hinsichtlich der zutreffenden Beurteilung von Personen ausgegangen werden (vgl. Spinath 2005, S. 88 ff.; Lorenz/Artelt 2009, S. 213).

In den Ausführungen zur Niveau- und Streuungskomponente wurde bereits auf das Problem systematischer Urteilstendenzen hingewiesen, die eine Über- oder Unterschätzung von Schülermerkmalen bewirken. Urteilstendenzen führen zu einer reduzierten Urteilsgenauigkeit und in der weiteren Folge zu Urteilsfehlern. Sie

beruhen in Anlehnung an HELMKE auf dem Vorgang, dass die Beurteilung eines hypothetischen Konstrukts wie z.B. der Intelligenz nur über entsprechende Indikatoren erfolgen kann (z.B. Plausibilität von Antworten, Schaffung inhaltlicher Bezüge, Anstellen von Rückschlüssen). Der Bezug zu unpassenden oder zu wenigen Indikatoren kann die folgenden Urteilstendenzen nach sich ziehen (vgl. Helmke 2012, S. 138):

- Tendenz zur Mitte oder zu extremen Urteilen: Bevorzugung von Bewertungen im mittleren oder äußeren Urteilsbereich (z.B. eine 3 bzw. 4 oder eine 1 bzw. 6 auf der herkömmlichen Notenskala).
- Milde- oder Strengeeffekt: Fortwährende Begünstigung oder strengere Bewertung bestimmter Schüler (z.B. aufgrund familiärer Schwierigkeiten oder Schwänzens).
- Referenzfehler: Heranziehen der Rangreihe als Maßstab des Vergleichs in einer Lerngruppe statt der Niveauebene. Ein Notenvergleich mit Parallelklassen oder der Jahrgangsstufe auch anderer Schulen wird damit erschwert.
- Halo-Effekt: Rückschluss von wenigen und unter Umständen unpassenden Merkmalen auf die Schülerpersönlichkeit (z.B. inhaltlich bessere Bewertung durch ordentliche Mappenführung und sauberes Schreiben).
- Logische Fehler: Rückschluss von bestimmten Schülermerkmalen auf andere, damit nicht in unmittelbarer Beziehung stehenden Strukturen (z.B. Lernhindernisse in Arithmetik bedeuten auch Probleme im Textverstehen).

Urteilstendenzen und Urteilsfehler ziehen die Güte von Noten und pädagogischen Entscheidungen in Frage. Bei den hier aufgeführten Beispielen handelt es sich um „klassische“ Tendenzen und Fehler aus der allgemeinen Urteilsbildung, die auch für den Anwendungsfall der pädagogischen Diagnostik gelten (vgl. Helmke 2012, S. 136). Wichtig für eine gerechte Notenvergabe in der schulischen Praxis ist das Festlegen transparenter Kriterien und Standards auf allen Ebenen der Leistungsbewertung im Bildungsgang sowie die kontinuierliche Reflexion über mögliche Urteilstendenzen im Alltag.

### 6.1.3 Noten, Beratung, Empfehlung und Auswahl in der Schule

Wird der Blick aus dem Bereich der wissenschaftlichen Auseinandersetzung in 6.1.1 auf den Bereich der Schule gelenkt, stehen bei den Überlegungen zur Urteilsgenauigkeit in der Regel das Ergebnis oder das Produkt der unterrichtlichen Bemühungen oder der Testung im Vordergrund (Ergebnisdiagnostik). Diese

---

summative Evaluation misst Ergebnisse zum Beispiel in Form von Klassenarbeiten und will die Wirkung nach größeren Lerneinheiten erfassen (vgl. Ingenkamp/Lissmann 2008, S. 32). Um Ergebnisdiagnostik handelt es sich aber auch bei Einschulungs- oder Eignungstests, bei Sprachstandserhebungen oder der Diagnose einer Lese- und Rechtschreibschwäche. Lehrkräfte brauchen normorientierte<sup>53</sup> Ergebnisse, um den Lernerfolg nachzuvollziehen, um Schüler und Eltern zu beraten oder Schullaufbahnenempfehlungen auszusprechen. Es geht um Beurteilung, Gruppierung oder Auswahl von Schülern (Selektionsdiagnostik).

Die Ergebnis- und Selektionsdiagnostik stellt besondere Anforderungen an die diagnostischen Urteile, die fair und genau sein müssen (vgl. Helmke 2012, S. 126). Angesprochen sind damit die Standards der Leistungsbeurteilung und eine auf Lehrkraftseite vorhandene fundierte diagnostische Wissensbasis, vor allem über die Grundlagen und Instrumente der pädagogisch-psychologischen Diagnostik. Dazu gehören nach HELMKE

- „Orientierung über die wichtigsten Gütekriterien diagnostischer Leistungen;
- Kenntnis typischer und häufiger Fehler und Verzerrungen des Lehrerurteils;
- Fähigkeit, im Unterricht selbst einen Test ad hoc zu entwickeln, ihn einzusetzen, auszuwerten und die Ergebnisse zurückzumelden;
- Orientierung über ausgewählte Test- und Fragebogenverfahren für schulische Zwecke und Kenntnis von Quellen, wie man sich solche Tests beschaffen kann.“ (Helmke 2012, S. 122 f.).

Gemessen an der großen Bedeutung der Ergebnisdiagnostik z.B. im Hinblick auf die Noten- und Schulabschlussvergabe, Empfehlungen hinsichtlich individueller Übergangs- oder Berufswahlentscheidungen sowie die Auswahl für bestimmte Leistungsgruppen, spielen die oben angesprochenen Themen in den Phasen der Lehreraus- und Fortbildung eine untergeordnete Rolle (vgl. Lorenz/Artelt 2009, S. 220; Helmke 2012, S. 126). Schulleistungsstudien, Lernstandserhebungen und Bildungsstandards tragen zwar dazu bei, über diese Teilaspekte diagnostischer Lehrerkompetenz stärker auf der schulischen und wissenschaftlichen Ebene zu reflektieren. Im unterrichtlichen Alltag kommen die Standards, Methoden und Verfahren der ursprünglich aus der psychologischen Testtheorie stammenden Ergebnisdiagnostik aber selten zum Einsatz.

---

<sup>53</sup> Norm- oder Bezugsgruppenorientierung liegt dann vor, wenn individuelle Ergebnisse mit den Ergebnissen einer Vergleichsgruppe in Beziehung gesetzt werden. Zugrunde gelegt werden die Regeln der Testtheorie (vgl. Ingenkamp/Lissmann 2008, S. 177).

An dieser Stelle lässt sich die Frage stellen, ob Lehrerurteile im Schulalltag mit dem gleichen Maßstab zu messen sind wie z.B. bei Vergleichs- und Abschlussarbeiten oder Einstiegstestungen. Der Blick wird damit auf den zweiten großen Bereich diagnostischer Lehrkraftkompetenz gelenkt, nämlich auf die diagnostische Kompetenz im Unterrichtsprozess oder Prozess- und Förderdiagnostik (siehe Abschnitt 6.2).

INGENKAMP/LISSMAN weisen darauf hin, dass es sich bei der Ergebnis- und Selektionsdiagnostik einerseits und der Prozess- und Förderdiagnostik andererseits nicht um einander ausschließende Bereiche handelt. Vielmehr bilden alle dargestellten Teilfacetten das Gesamtbild diagnostischer Handlungen von Lehrenden ab (vgl. Ingenkamp/Lissmann 2008, S. 38).

In Kapitel 6.2 stehen die Vorstellungen zur Diagnose des Unterrichts- und Lernprozesses und damit die Prozess- und Förderdiagnostik im Mittelpunkt. Auch in diesem Kapitel wird so vorgegangen, dass zunächst in Abschnitt 6.2.1 auf die Inhalte der diesbezüglichen Forschung hingewiesen wird. Abschnitt 6.2.2 thematisiert im Anschluss daran die Ziele der prozessorientierten Forschung, nämlich das Fördern und Fordern im Unterrichtsalltag.

## 6.2 Diagnostische Kompetenz im Unterrichtsprozess

WEINERT/SCHRADER wiesen bereits 1986 auf den hohen Stellenwert der permanenten Urteilsreflexion der Lehrkräfte und der positiven Voreingenommenheit gegenüber den Lernenden hin (siehe Zitat Abschnitt 6.2.2). Ihrer Ansicht nach spielen diese Handlungen eine mindestens genauso entscheidende Rolle im Hinblick auf die diagnostische Kompetenz von Lehrenden wie die Fähigkeit, Schülermerkmale möglichst genau zu diagnostizieren. Schrader kommt 2009 in einem Themenheft der Zeitschrift für Pädagogische Psychologie zur diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften zu folgender Auffassung über diese Dimension professioneller Handlungskompetenz:

„Diagnostische Kompetenz wird als ein Personenmerkmal angesehen, das Lehrkräfte in die Lage versetzt, sachgerechte diagnostische Urteile abzugeben, die für die Planung, Gestaltung und Evaluation pädagogischen Handelns und die Bewertung von Lernergebnissen nötig sind.“ (Schrader 2009, S. 238).

Der Blickwinkel dieses Verständnisses geht über die Urteilsgenauigkeit hinaus und zieht die pädagogischen Handlungen der Unterrichtsplanung und Durchführung auch auf der reflexiven Ebene in die Betrachtung ein. Ingenkamp et al. weisen in ihren

---

Ausführungen zu den diagnostischen Tätigkeiten von Lehrkräften zudem darauf hin, dass es auf der Zielebene um die Optimierung des individuellen Lernens geht (siehe Abschnitt 4.3). Sie spezifizieren das diagnostische Handeln um die Ermittlung der Voraussetzungen und Bedingungen planmäßiger Lehr- und Lernprozesse, deren Analyse und die Feststellung der Lernergebnisse (vgl. Ingenkamp/Lissmann 2008, S. 13).

### 6.2.1 Prozess- und förderdiagnostische Forschung

In diesem Abschnitt wird die innere Gestalt der Lehrerkompetenz hinsichtlich ihrer diagnostischen Handlungen innerhalb der Planung und Durchführung von Unterricht ausdifferenziert. Im Vordergrund steht damit das Diagnosehandeln der Lehrkräfte, das z.B. den individuellen Lösungsprozess verfolgt, Ursachen für Lernhindernisse ergründet oder einen Zusammenhang zwischen den heterogenen Lernausgangslagen der Schüler und dem Unterrichtsverlauf schafft.

Hinweise über das diesbezügliche diagnostisch-pädagogische Handeln im Unterrichtsprozess lassen sich in den Beiträgen von (a) BROMME, (b) HELMKE/HOSENFELD/SCHRADER, (c) BAUMERT/KUNTER, (d) VAN BUER/ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA und (e) DILGER/SLOANE finden. Der Vergleich der Schwerpunkte und Ausrichtung diagnostischer Lehrerkompetenz verfolgt das Ziel, aus den einzelnen Komponenten und zusammen mit den Aspekten der genauigkeitsorientierten Diagnosekompetenz aus Abschnitt 6.1.1 ein Gesamtkonstrukt diagnostischer Kompetenz zu bilden, das in Tabelle 4 dargestellt wird.

Ad (a) BROMME: Problemlöseprozess – Wahrnehmung des „kollektiven Schülers“  
BROMME stellt die diagnostische Kompetenz gleichwertig neben das Professionswissen und die Werthaltungen der Lehrenden (siehe Abbildung 11), er integriert sie nicht wie BAUMERT/KUNTER in das professionelle Wissen und Können (siehe Abbildung 13). Die Schwerpunkte der professionellen Diagnosekompetenz beruhen aus seiner Sicht neben der Bewertung von Schülerleistungen und Aufgabenschwierigkeiten auf der informellen Beurteilung. Damit sind z.B. die während des Unterrichts und eher beiläufig durch die Lehrenden gewonnenen Einschätzungen und impliziten Urteile gemeint, aber auch bewusst wahrgenommene individuelle Fehlvorstellungen beim Lerner, seine angewandten Lernstrategien oder die kognitive Entwicklung im Problemlöseprozess. BROMME

stellt die Bedeutung des individuellen Lernprozesses explizit heraus, konstatiert gleichzeitig aber die als kategorial zu bezeichnende Wahrnehmung von Lehrkräften des „kollektiven Schülers“. Individuelle Lernfortschritte und -entwicklungen werden kaum erinnert oder in die Unterrichtsplanung einbezogen, im Zentrum der Betrachtung von Lehrenden steht eher die Gesamtheit der Klasse oder des Unterrichts. In einer diesbezüglich veränderten individuellen Wahrnehmung sieht BROMME einen wichtigen Handlungsbedarf (vgl. Bromme 1997, S. 200 ff.; Bromme et al. 2006 S. 316 ff.).

Ad (b) HELMKE/HOSENFELD/SCHRADER: Diagnoseverfahren – Urteilsfehler – Reflexion

HELMKE/HOSENFELD/SCHRADER betonen die diagnostisch-methodische Kompetenz der Lehrenden. Lehrkräfte müssen Diagnoseverfahren und -instrumente kennen und anwenden können, sie sollen in der Lage sein, adäquat mit Urteilsfehlern, -verzerrungen und -tendenzen, unterschiedlichen Bezugsmaßstäben und Komponenten der Beurteilung umzugehen (siehe Abschnitt 6.1.2). Begrifflich differenziert HELMKE später zwischen diagnostischer Kompetenz und diagnostischer Expertise. Mit diagnostischer Kompetenz ist die Urteilsgenauigkeit von Lehrern gemeint, diagnostische Expertise bezieht sich in einem umfassenderen Ansatz auf das methodische, prozedurale und konzeptuelle und auch die Selbstdiagnose umfassende diagnostische Wissen.

Zur Verbesserung der diagnostischen Fähigkeiten schlägt das Forscherteam einen Ansatz vor, der einen Bezug zu den metakognitiven Strukturen herstellt. Lehrende sollen ihre häufig nur implizit vorhandenen Urteile über Schülerleistungen oder Aufgabenschwierigkeiten explizieren, sodann empirisch prüfen, um in einem weiteren Schritt über die Diskrepanz von Prognose und Realität in eine Reflexion über die zugrunde liegenden Hypothesen und Wissensbestände zu treten. Insbesondere die Reflexion z.B. im Kreis des Bildungsganges, in schulinternen Lehrerfortbildungen oder anderen Zirkeln, führt zum Austausch von Wissen sowie Erfahrungen und somit zur erneuten Auseinandersetzung mit dem Thema<sup>54</sup>. Diese

---

<sup>54</sup> HELMKE schlägt für den Zyklus zur Verbesserung der Diagnosefähigkeit von Lehrenden die folgenden Phasen vor (vgl. Helmke 2012, S. 142 f.):

- Auswahl eines Schülermerkmals oder eines Satzes von Aufgaben.
- Erhebung der tatsächlichen Schülerleistung bzw. des Merkmals.
- Ihre [persönliche Ansprache der Lehrkraft, M.O.] persönliche Prognose.
- Vergleich zwischen Schätzung und empirischem Befund.
- Analyse von Diskrepanzen.

---

Zyklen und Zirkel tragen aus der Sicht von HELMKE/HOSENFELD/SCHRADER zur präziseren und aktuelleren pädagogischen Diagnose bei und beinhalten zusätzlich ein didaktisches Potenzial (vgl. Helmke/Hosenfeld/Schrader 2004, S. 131 f.; Helmke 2012, S. 142 f.).

Ad (c) BAUMERT/KUNTER: Aufgaben zur formativen Evaluation

BAUMERT/KUNTER gehen in ihrem Übersichtsbeitrag zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften kurz auf die diagnostische Kompetenz als Teilfacette des pädagogischen Wissensbereichs ein. Sie stellen fest, dass die Forschungsbemühungen in diesem Feld noch in viele Richtungen ausgedehnt werden können (z.B. bezüglich des Zusammenhangs zwischen diagnostischen Bemühungen und der adaptiven Unterrichtsführung oder der Stabilität der diagnostischen Kompetenz über unterschiedliche Fächer und Situationen hinweg). Ein besonderes Potenzial sehen sie in der Entwicklung von Aufgaben und Arbeitsaufträgen, die die Entwicklung des Lernprozesses bereits im Unterricht formativ und nicht erst am Ende einer Unterrichtseinheit summativ überprüfen (vgl. Baumert/Kunter 2006, S. 489). Mit formativer Evaluation ist die fortwährende oder in kurzen Abständen im Unterricht vollzogene und lernbegleitende diagnostische Leistung einer Lehrkraft gemeint. Sie ist an den Entwicklungen des jeweiligen Individuums orientiert und kann als Grundlage für schnelle und aktuelle pädagogische Entscheidungen und Maßnahmen oder unterrichtliche Abläufe angesehen werden (vgl. Ingenkamp/Lissmann 2008, S. 31 ff.).

Ad (d) VAN BUER/ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA: Diagnostische Expertise und Praxeologie

VAN BUER/ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA beziehen sich in ihren Überlegungen im Wesentlichen auf HELMKE. Sie differenzieren zwischen diagnostischer Kompetenz als psychologisch geprägte Testdiagnostik und diagnostischer Expertise, deren Bedeutungsumfang breiter angelegt ist. Die diagnostische Expertise umfasst neben den Wissensbeständen über Methoden und Instrumenten zur Beurteilung und Bewertung von Lernenden, Wahrnehmungsleistungen und Urteilstendenzen auch Methoden und Instrumente zur Selbstevaluation und fachdidaktisches sowie pädagogisches Wissen. Angestrebt wird, dass die Lehrkraft den Unterrichtsverlauf, das eigene und das Schülerverhalten hinsichtlich des Zustandes und der Veränderung permanent und automatisch diagnostizieren und verändern. Neben dieser (Selbst-) Evaluation werden Bezüge zu

den Überzeugungen und Werthaltungen und hier speziell zu den impliziten Persönlichkeitstheorien hergestellt (siehe Abschnitt 5.2.1). Dieser Forschungsstrang weist auf die relativ stabilen kognitiven Ordnungs- und Überzeugungssysteme von Menschen hin. Zu untersuchen wäre an dieser Stelle, wie die stereotypen, berufsbiographisch entstandenen, komplexitätsreduzierenden und stabilen Ordnungssysteme von Lehrkräften die alltäglichen diagnostischen Prozesse beeinflussen und welches Zusammenspiel mit den professionellen Wissensbeständen besteht. Auch diese Autoren schlagen wie HELMKE/HOSENFELD/SCHRADER vor, dass Lehrende ihre diagnostische Expertise durch Reflexionszyklen und Selbstevaluation kontinuierlich verbessern (vgl. van Buer/Zlatkin-Troitschanskaia 2007, S. 391 ff.).

Ad (e) DILGER/SLOANE: Individualdiagnostisches Instrumentarium

DILGER/SLOANE stellen in einem Beitrag zur Beobachtung und Beschreibung selbst regulierten Lernens dar, welche Instrumente und Verfahren der Selbst- und Fremdevaluation auf der Reflexions- und Handlungsebene des Unterrichts zum Einsatz kommen können. Sie beziehen sich auf die in der Kognitionspsychologie vorgenommene Unterscheidung zwischen Kompetenz als Tiefenstruktur, die Handeln an der Oberfläche generiert und über die Performanz einen Rückschluss auf die Disposition zulässt (siehe Abschnitt 2.3.1). Die Verbindung zwischen der Kompetenz und dem Handeln wird über ein zu beschreibendes hypothetisches Konstrukt, in diesem Fall das selbstregulierte Lernen, vorgenommen.

Die Herausforderung für das diagnostische Vorgehen besteht darin, das zu erfassende kognitive Erklärungsmuster zunächst zu beschreiben und die Ziele der Erfassung festzulegen. Auf dieser Ebene wird normative Arbeit geleistet. Die notwendige Operationalisierung des Konstrukts erfolgt durch das Inbeziehungsetzen zum Lernhandeln. In diesem Fall werden die Zugänge über Situationsaufgaben oder Lernstrategien gewählt. In einem weiteren Schritt können die benötigten Erfassungsinstrumente mit den entsprechenden Indikatoren bestimmt werden, die die Beobachtung und Beschreibung ermöglichen.

DILGER/SLOANE entwickeln mit diesem systematischen Vorgehen zur Beobachtung und Beschreibung von Lernen eine Möglichkeit, wie Lerner über die Selbstreflexion eine Vorstellung über die Vorgänge des eigenen Lernprozesses bekommen können. Lehrende und Lernende erhalten mit Hilfe individualdiagnostischer Instrumente (z.B. Paderborner Lerntableau zur Befragung der Schüler, Lernreflektor, halbstrukturiertes Portfolio, Lehrer-Logbuch) einen Einblick über die

---

vom Einzelnen eingebrachten Lernkompetenzen und den Lernbedarf, der zeitnah bei der didaktischen Gestaltung von Unterricht berücksichtigt werden kann. Der diagnostische Blickwinkel ist somit nicht auf die Urteilsgenauigkeit im Hinblick auf Schülerleistungen oder Aufgabenschwierigkeiten gerichtet. Es geht vielmehr um die formative, weil lernbegleitende Evaluation von Lernhandeln, deren Informationen die Basis für angestrebte, pädagogische Entscheidungen darstellen (vgl. Dilger/Sloane 2007, S. 3 ff.).

Die aufgeführten Arbeiten zur lern- und förderorientierten Dimension der Diagnosekompetenz von Lehrkräften nehmen nicht in dem Ausmaß - wie die genauigkeitsorientierten Studien aus Abschnitt 6.1.1- Bezug auf die Beschreibung ihres (quantitativen) Forschungsdesigns. Der hier eingenommene Blickwinkel ist in allen Darstellungen geprägt von den Aussagen zur diagnostischen Grundlagentheorie, bezieht sich auf Metaanalysen und richtet sich auf Empfehlungen oder Schlussfolgerungen für eine weiterzuentwickelnde, diagnostische Lehrkraftkompetenz.

BROMME betont z.B. die Vorgänge der informellen Beurteilung und plädiert für eine veränderte, stärker am Lernprozess des einzelnen Schülers orientierte Lehrerwahrnehmung. HELMKE/HOSENFELD/SCHRADER verweisen auf das methodisch-diagnostische Wissen sowie die Reflexion der impliziten Wissensbestände und schlagen einen kollegialen Reflexionszyklus zur Verbesserung der Diagnosefähigkeit vor. Ähnlich argumentieren auch VAN BUER/ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, die den Bezug zu den Werthaltungen und zur stereotypen Alltagsdiagnostik von Lehrenden herstellen. Sie empfehlen, die diagnostische Expertise als Thema der Qualitätsentwicklung in Einzelschulen festzulegen, das in kollektiven und organisierten Lernprozessen von allen Lehrkräften bearbeitet wird. BAUMERT/KUNTER fokussieren das diagnostische Potenzial formativ eingesetzter Aufgaben, während DILGER/SLOANE konkrete Instrumente und Verfahren zur Evaluation für Lerner und Lehrende entwickeln, die auf der Handlungs- und Reflexionsebene des Unterrichts zum Einsatz kommen.

## 6.2.2 Fördern, Lernprozess und Instrumentarium

Das Ziel der genauigkeitsorientierten Diagnosekompetenz liegt z.B. in der gerechten Vergabe von Noten oder Abschlüssen und der fairen Feststellung von Lernständen bei Eingangstests oder Spracherhebungen. Die diagnostische Kompetenz im Unter-

richtsprozess strebt im Gegensatz dazu kein möglichst hohes Maß an Genauigkeit an. Ihr Ziel liegt z.B. in der kontinuierlichen Unterstützung individueller Lernprozesse und der Auswahl von dazu geeigneten Maßnahmen<sup>55</sup>.

Bei einer so verstandenen Förder-, Lernprozess- oder Verlaufsdiagnostik geht es um die Lernfähigkeit und –bereitschaft des Individuums sowie die damit in Zusammenhang gebrachten Rahmenbedingungen. Sie orientiert sich an dem von BRONFENBRENNER vorgeschlagenen ökologischen Modell der individuellen Entwicklung und setzt an einer umfassenden Analyse der Zusammenhänge und Einflussfaktoren der den einzelnen Menschen umgebenden Systeme<sup>56</sup> an (vgl. Bronfenbrenner 1981, S. 22 ff. und 37 ff.). Angesprochen sind damit Faktoren wie z.B. das Klassenklima, die Unterrichtsgestaltung, die soziokulturellen Verhältnisse oder die Sicht des Lernenden selbst (vgl. van Buer/Zlatkin-Troischanskaja 2007, S. 388). Eine so verstandene und durch eine permanente Evaluation des Lehr-Lern-Prozesses geprägte Förder- und Prozessdiagnostik favorisiert neben der formativen Bewertung die individuelle Bezugsnorm. Formative Evaluation überprüft in kurzen Abständen und während des laufenden Unterrichtsgeschehens, ob z.B. ein vereinbartes Ziel erreicht wurde. Wird die Zielerreichung unter- oder überschritten, besteht die Möglichkeit der sofortigen Intervention und der Unterstützung mit bestimmten Förder- oder Fördermaßnahmen (vgl. Ingenkamp/Lissmann 2008, S. 32). Im Vordergrund steht nicht der Benotungsvorgang, es geht vielmehr um die zeitnahe Förderung der persönlichen Entwicklung. Die Orientierung an einer individuellen Bezugsnorm bedeutet, das sich entwickelnde und lernende Individuum in den Mittelpunkt der Überlegungen zu stellen. Als individuums-zentrierte Maßstäbe können hierbei die Lernausgangslage oder die Entwicklung hinsichtlich eines

---

<sup>55</sup> Damit soll nicht zum Ausdruck gebracht werden, dass bei der formativen Diagnose genaue Aussagen zu vernachlässigen sind. Zum Genauigkeits-Paradigma siehe das Zitat von WEINERT/SCHRADER sowie die weiteren Ausführungen am Ende dieses Abschnitts.

<sup>56</sup> BRONFENBRENNER bezieht in seine theoretische Vorstellung von Umwelt neben dem Verhalten einer Person auch die Analyse der sie umgebenden funktionalen Systeme und deren Wirkung auf die Lebensbereiche des Individuums ein. Es ergibt sich eine Struktur von Umwelt, die im Zentrum den Menschen enthält, der in diesem Mikrosystem durch Muster, Rollen, Aktivitäten und zwischenmenschlichen Beziehungen geprägt ist. Das Mesosystem umfasst Wechselbeziehungen, an denen sich die entwickelnde Person aktiv beteiligen kann (z.B. die Beziehungen im Elternhaus oder in der Schule), während sich das Exosystem auf Lebensbereiche bezieht, die keine aktive Teilnahme des Individuums zulassen (z.B. der Arbeitsplatz der Eltern). Das Makrosystem schließlich beinhaltet die formale und inhaltliche Struktur der Systeme sowie ihre Weltanschauungen und Ideologien (z.B. Wertvorstellungen, Gesetze, Gebräuche). Durch einen Wechsel der Rolle des Individuums oder des Lebensbereiches findet ein ökologischer Übergang statt (vgl. Bronfenbrenner 1981, S. 22 ff. und 37 ff.).

---

persönlichen Lernziels fungieren (vgl. van Buer/Zlatkin-Troitschanskaia 2007, S. 389).

Im Gegensatz zu den in der genauigkeitsorientierten Diagnostik eingesetzten, standardisierten Testungen (wie Vergleichsarbeiten, Lernstandserhebungen, Eingangstests oder Klassenarbeiten), kommen in der lernprozessbegleitenden Förderdiagnostik stärker die so genannten weichen Instrumente zum Einsatz. Es handelt sich z.B. um Beobachtungen durch die Lehrkraft mit Hilfe individuumsbezogener Bögen, Selbsteinschätzungen der Schüler durch Bögen, Portfolios und Lerntagebücher oder um formative Aufgaben. ‚Weich‘ meint in diesem Zusammenhang, dass diese Instrumente in der Regel den wissenschaftlichen Gütekriterien Objektivität, Validität und Reliabilität nicht entsprechen.

Thematisiert wird hiermit das Häufigkeits-Genauigkeits-Dilemma (vgl. Ingenkamp/Lissmann 2008, S. 33). In kurzen Zeitabständen eingesetzte diagnostische Handlungen - INGENKAMP und LISSMANN sprechen auch an dieser Stelle von Messungen - sollen den Unterrichtsverlauf nicht wesentlich stören und berufen sich meistens auf nur wenige Fragen oder Kurzzeitbeobachtungen. Einbußen an Gültigkeit und Zuverlässigkeit sind die Folge (vgl. ebd. S. 33). WEINERT und SCHRADER verweisen an dieser Stelle auf die Relativität von Diagnosen, wenn sich die Lehrkraft der Vorläufigkeit und permanenten Überprüfung ihrer Einschätzung im Unterrichtsverlauf bewusst ist (vgl. Weinert/Schrader 1986, S. 18). Sie beziehen das Urteilsgenauigkeits-Paradigma auf die didaktischen Implikationen des Unterrichtsprozesses, wenn sie feststellen (Weinert/Schrader 1986, S. 18):

„Lehrerdiagnosen während des Unterrichts brauchen im Gegensatz zu landläufigen Überzeugungen keineswegs besonders genau sein, wenn sich der Diagnostiker der Ungenauigkeit, Vorläufigkeit und Revisionsbedürftigkeit seiner Urteile bewusst ist. Es gibt für die Unterrichtsarbeit im Klassenzimmer keine didaktischen Modelle, keine speziellen Lehrmethoden und keine rationalen Aufgabenzuweisungen an die Schüler, die durch extreme Genauigkeit der herangezogenen diagnostischen Informationen wesentlich verbessert werden könnten. Das Gleiche gilt natürlich in verstärktem Maße für die häufig geforderte Übereinstimmung der Lehrerurteile mit vergleichbaren Testwerten. Wichtig allein ist eine ungefähre Diagnose des Lehrers und ihre permanente Überprüfung im Verlauf des Unterrichts.“

Angesprochen sei in diesem Zusammenhang, dass sich auch die prozessbegleitende Diagnostik einem bestimmten Maß an Standardisierung nicht entziehen kann. Die Bildungsgangteams müssen sich z.B. hinsichtlich der Beobachtungskriterien, der Häufigkeit der Beobachtungen, der einzusetzenden Instrumente, der Gesprächs- und

---

Beratungskultur oder möglicher Fördermaßnahmen abstimmen und einen Konsens schaffen. Darüber hinaus ist eine Information und Integration der Schüler von Nöten, um auf diesem Weg Verlässlichkeit und Transparenz zu erzeugen. Auch der regelmäßige Austausch zwischen Lehrer und Schüler auf der einen Seite und den unterrichtenden Lehrern z.B. in Förderkonferenzen auf der anderen Seite spielen im Hinblick auf eine hohe Reagibilität und den zeitnahen Einsatz von Maßnahmen eine gewisse Rolle. Dazu gehört auch eine entsprechende und nachvollziehbare Dokumentation aller Vorgänge.

Sechstes Zwischenfazit (Abschnitte 6.1 und 6.2):

Bei der diagnostischen Urteilskompetenz und der Diagnostik im Unterrichtsprozess handelt es sich um komplementäre Seiten der diagnostischen Lehrkraftkompetenz, die in Abhängigkeit von der verfolgten pädagogischen Aufgabe zum Einsatz kommen. Trotz des großen Gewichts, das diese Kompetenzdimension bezüglich ihrer didaktischen Implikationen und pädagogischen Entscheidungen innehat, wurde sie in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung bis zum Beginn der Schulleistungstudien vernachlässigt. Auch in Schulen, Schulprogrammen oder der Lehrerfortbildung nimmt dieses Thema nach wie vor eine nachrangige Position ein.

Die genauigkeitsorientierte Diagnostik thematisiert z.B. die gerechte Notenvergabe, die Erteilung von Abschlüssen und stellt die Grundlage für Schullaufbahnentscheidungen oder Gruppierungen in bestimmte Leistungsgruppen dar. Sie arbeitet mit den Instrumenten der summativen Evaluation wie Eingangstests, Abschlussprüfungen, Klassen- oder Vergleichsarbeiten. Es gelten bestimmte Gütekriterien und sie erhebt den Anspruch, gültig, genau und gerecht zu sein. Die diesbezügliche Bildungsforschung befasst sich gegenwärtig beispielsweise mit Fragen der domänen- oder zeitbezogenen Stabilität diagnostischer Kompetenz oder der Genauigkeit von Lehrkrifteinschätzungen hinsichtlich unterschiedlicher psychischer Schülerstrukturen.

Diese Überlegungen werden in den letzten Jahren um den Bereich der Diagnosekompetenz im Unterrichtsprozess ergänzt. Sie ist z.B. auf die Gestaltung und Durchführung eines förderorientierten Unterrichtsverlaufs, den Aufbau von Lernstrategien und des selbst regulierten Lernens konzentriert und fokussiert darüber hinaus, durch welche pädagogischen Maßnahmen Lerner individuell gefördert und gefordert werden können. Bei den eingesetzten Instrumenten der formativen Evaluation handelt es sich beispielsweise um Beobachtungen, Selbst- und

---

Fremdeinschätzungen, Gespräche oder Aufgaben, die in den Lerngruppen zum Einsatz kommen. Die Bildungsforschung thematisiert in diesem Bereich die Selbstdiagnose der Lehrkräfte über Reflexionszyklen und veränderte Wahrnehmungen einerseits und den Umgang mit entsprechenden Instrumenten und Aufgaben in den Lerngruppen andererseits.

### 6.3 Synoptischer Vergleich der Studien zur Diagnosekompetenz

Die Tabelle 3a und 3b stellen die in den aufgeführten Beiträgen genannten Dimensionen diagnostischer Kompetenz synoptisch nebeneinander und werden im nächsten Schritt mit Hilfe des in Abschnitt 4.2.7 beschriebenen kategorialen Kompetenzrasters systematisiert. Dabei fasst Tabelle 3a die in Abschnitt 6.1.1 genannten Untersuchungen zur urteilsgenauen diagnostischen Lehrkraftkompetenz zusammen, Tabelle 3b vergleicht die Beiträge aus Abschnitt 6.2.1 zur Diagnosekompetenz im Unterrichtsprozess. Die zugrunde gelegten Vergleichskriterien sind trotz der verschiedenen Forschungsausrichtungen und –schwerpunkte in den aufgeführten Studien wiederzufinden. Zu berücksichtigen sind die unterschiedlichen Forschungsdesigns der stärker quantitativ geprägten, genauigkeitsorientierten Forschung und der eher qualitativ vorgehenden, prozessorientierten Forschung. Vor diesem Hintergrund werden nicht in allen Beiträgen Aussagen zu allen aufgeführten Kriterien getroffen.

Die genauigkeitsorientierten Studien gehen bedingt durch ihre Ausrichtung am quantitativen Paradigma mit Definitionen und Hypothesen an die Untersuchungen heran. Das Kriterium Inhalt der Diagnose bezieht sich auf die in der Studie zu prüfenden Hypothesen und die Ergebnisse verifizieren oder falsifizieren die Annahmen. Im oberen Bereich der Tabelle 3a werden von diesen Beiträgen genaue und ausführliche Aussagen getroffen. Die Ausführungen im unteren Teil, z.B. zur Diagnosekompetenz im Lern- oder Unterrichtsprozess oder der Lehrkraft, fallen hingegen kurz aus. Sie entstammen in der Regel der allgemeinen Einführung in das Problemfeld und haben keinen direkten Bezug zur Untersuchung.

Das letzte Kriterium der Tabelle, Entwicklung der Diagnosekompetenz, bezieht sich auf die in den Beiträgen vorgeschlagenen Maßnahmen zur Entwicklung der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften. Alle aufgeführten Arbeiten zur diagnostischen Urteilskompetenz fordern eine Intensivierung der Forschungsbemühungen in diesem Bereich (z.B. hinsichtlich der Entstehungsbedingungen

---

diagnostischer Kompetenz) und eine veränderte Lehreraus- und -fortbildung. Eine vorgeschlagene Entwicklungsmaßnahme bezieht sich auf die Reflexion der Lehrkräfte über die Ergebnisse von Vergleichsarbeiten und die dadurch erzielte Erweiterung der Wissensgrundlagen. Die vorgeschlagenen Maßnahmen bleiben auf einer allgemeinen Ebene und sprechen z.B. Forschungsdesiderate an. Weitere Schlussfolgerungen z.B. hinsichtlich möglicher auf den Unterricht bezogener didaktischer Implikationen oder Vorschläge bezüglich bestimmter Fortbildungsinhalte und -formate werden nicht vorgenommen (siehe Tabelle 3a).

Den in Tabelle 3b aufgeführten Beiträgen zur Diagnostik im Unterrichtsprozess liegen in zwei Fällen (HELMKE/HOSENFELD/SCHRADER und DILGER/SLOANE) empirische Untersuchungen zugrunde. Der Aufbau dieser Studien basiert in der Regel auf einer breiten Darlegung des theoretischen und metatheoretischen Rahmens, die Abhandlungen von BROMME und BAUMERT/KUNTER zur diagnostischen Kompetenz sind eingebettet in Basisaufsätze zu generischen Modellen professioneller Lehrerkompetenz. Vor diesem Hintergrund werden nicht notwendigerweise Definitionen vorgenommen oder Inhalte und Ergebnisse eigener Studien präsentiert. Der obere Tabellenbereich wird daher nicht in allen Zellen gefüllt.

Im unteren Tabellenbereich zur diagnostischen Kompetenz und dem Lern- und Unterrichtsprozess oder der Diagnosekompetenz von Lehrkräften werden hingegen genauere Aussagen getroffen. Auch dem Kriterium ‚Entwicklung der Diagnosekompetenz‘ wird in diesen Arbeiten ein breiterer Raum gewidmet. Die Vorschläge reichen von möglichen didaktischen und methodischen Maßnahmen, den Überlegungen zur Wahrnehmung und Selbstreflexion der Lehrkräfte bis hin zum strukturierten diagnostischen Lernprogramm der Einzelschule (siehe Tabelle 3b).

	<b>Spinath</b>	<b>Lorenz/Artelt</b>	<b>Karing</b>	<b>McElvany et al.</b>
<b>Definition</b>	Fähigkeit eines Urteilers, Personen treffend zu beurteilen.	Fähigkeit, Schüler zutreffend beurteilen und Leistungsanforderungen korrekt einschätzen zu können.	Fähigkeit einer Lehrkraft, Schülermerkmale zutreffend einzuschätzen (Diagnose- oder Urteilsgenauigkeit).	Fähigkeit von Lehrkräften, Personenmerkmale und Aufgabenschwierigkeiten korrekt einzuschätzen.
<b>Inhalt der Diagnose</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Übereinstimmung von Lehrereinschätzung und tatsächlichem Schülermerkmal hinsichtlich Intelligenz, Fähigkeitsselbstwahrnehmung, schulischer Lernmotivation und Leistungsängstlichkeit.</li> <li>- Stabilität des Lehrerurteils über die Rangordnungs-, Niveau- und Streuungskomponente hinweg.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Übereinstimmung von Lehrereinschätzung und Schülerleistung im sprachlichen und mathematischen Bereich. (Stabilität des diagnostischen Urteils in Abhängigkeit von der Domäne).</li> <li>- Wiederholung der Befragung nach einem halben Jahr (Stabilität des diagnostischen Urteils in Abhängigkeit von der Zeit).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vergleich der Urteilsgüte von Grundschul- und Gymnasiallehrern hinsichtlich des kognitiven Merkmals der Schülerleistung in Deutsch und Mathematik.</li> <li>- Vergleich der Urteilsgüte von Grundschul- und Gymnasiallehrern hinsichtlich des psychischen Merkmals Fachinteresse für Deutsch und Mathematik.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Überprüfung der diagnostischen Fähigkeiten von Lehrkräften für Schülerleistungen und Aufgabenschwierigkeiten im Bereich der Text-Bild-Integration.</li> <li>- Überprüfung des möglichen Zusammenhangs zwischen diagnostischen Fähigkeiten und dem fachdidaktischen Wissen sowie der Berufserfahrung.</li> </ul>
<b>Ergebnisse</b>	Die Einschätzungen der gleichen Komponente über verschiedene Merkmale hinweg und unterschiedlicher Komponenten bei gleichem Merkmal weisen nur geringe Akkuratheit auf.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gute Diagnostiker im Bereich Wortschatz haben tendenziell auch hohe Ausprägungen im Bereich Lesekompetenz. Die Urteilsgüte im mathematischen Bereich ist aber nicht notwendigerweise gleich hoch.</li> <li>- Die Urteilsgenauigkeit in einem Expertisebereich</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grundschullehrkräfte erzielen bei der Einschätzung im Leistungsbereich höhere Akkuratheitswerte als die Gymnasiallehrer.</li> <li>- Die Urteilsgüte im Interessenbereich fällt insgesamt niedriger aus. Die Grundschullehrkräfte schneiden auch hier in Deutsch signifikant besser</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Die Schülerleistung wird tendenziell unterschätzt und das Schwierigkeitsniveau des Text-Bild-Materials mäßig genau eingeschätzt.</li> <li>- Das fachdidaktische Wissen und die Berufserfahrung stehen in einem nur schwachen Zusammenhang zu den diagnostischen</li> </ul>

		scheint unabhängig vom Erhebungszeitpunkt zu sein.	und in Mathematik numerisch besser ab.	Fähigkeiten der Lehrer.
<b>Diagnosekompetenz und Lernprozess</b>	kein Hinweis	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Richtige Einschätzung individueller Schülerfähigkeiten.</li> <li>- Kenntnis typischer Schülerfehler und –bewältigungsstrategien bei bestimmten Anforderungen.</li> </ul>	Hinreichende Kenntnisse der Lehrkräfte über die Vorkenntnissen, den Leistungsstand und die nichtkognitiven Lernvoraussetzungen der Schüler.	Akkurate Einschätzung der Lernvoraussetzungen und der Schülerleistungen.
<b>Diagnosekompetenz und Unterrichtsprozess</b>	kein Hinweis	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Auswahl des geeigneten Unterrichtsmaterials (z.B. Aufgaben).</li> <li>- Richtige Maßnahmen der Binnendifferenzierung auswählen.</li> </ul>	Diagnostische Kompetenz als wichtige Voraussetzung für eine adaptive Unterrichtsgestaltung (= Passung zwischen den Anforderungen und den Fähigkeiten der Schüler).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adaptive Lehrkompetenz durch Anpassung von Lernvoraussetzungen und Unterrichtsplanung (und –durchführung).</li> <li>- Auswahl des adäquat schwierigen Unterrichtsmaterials.</li> </ul>
<b>Diagnosekompetenz und Lehrkraft</b>	Stabile Beurteilung unterschiedlicher Schülermerkmale mit verschiedenen Referenzmaßstäben.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zeitunabhängige, stabile Beurteilung von Schülerleistungen in einer Domäne.</li> <li>- Korrekte Einschätzung von Schülerfähigkeiten und Aufgabenschwierigkeiten.</li> </ul>	Stabile Beurteilung der Schülerleistung und des Schülerinteresses über unterschiedliche Lehrämter hinweg.	Stabile Beurteilung von Schülerleistungen und der Aufgabenschwierigkeit aus dem Bereich der Text-Bild-Integration.

<b>Entwicklung der Diagnosekompetenz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verzicht auf die Verwendung des Begriffs diagnostische Kompetenz.</li> <li>- Forschung und Praxis zum Thema der diagnostischen Lehrkraftkompetenz intensivieren.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explizite Thematisierung der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften in der Lehreraus- und -fortbildung.</li> <li>- Verbesserung der Lehrere Expertise durch angeleitete Reflexion über das Feedback aus Vergleichsarbeiten.</li> <li>- Erforschung der Wissensgrundlagen und Entstehungsbedingungen der domänenspezifischen diagnostischen Kompetenz.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Weitere Ausbildung der Lehrere Expertise insbesondere für das Fachinteresse.</li> <li>- Maßnahmen zur Förderung der Diagnosefähigkeit in der Lehreraus- und -fortbildung intensivieren.</li> <li>- Weitere empirische Studien zur den Entstehungsbedingungen diagnostischer Lehrkraftkompetenz.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Untersuchung weiterer Komponenten der diagnostischen Fähigkeiten von Lehrern.</li> <li>- Untersuchung, inwieweit diagnostische Lehrerurteile handlungsleitend für die Unterrichtsgestaltung sind.</li> <li>- Lenkung eines stärkeren Fokus auf die diagnostischen Fähigkeiten in der Text-Bild-Integration in Forschung und Praxis (effektive Trainingsformate).</li> </ul>
--	--	---	---	--

Tabelle 3a: Synoptischer Vergleich der inneren Gestalt diagnostischer Urteilskompetenz in Anlehnung an SPINATH, LORENZ/ARTELT, KARING und MCELVANY et al.

	<b>Bromme</b>	<b>Helmke/ Hosenfeld/ Schrader</b>	<b>Baumert/ Kunter</b>	<b>van Buer/ Zlatkin- Troitschanskai a</b>	<b>Dilger/ Sloane</b>
<b>Definition</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kein konkreter Hinweis. Indirekt: Zusammenwirken unterschiedlicher Typen des professionellen Wissens (z.B. deklaratives Wissen, Überzeugungen).</li> <li>- Formalisierte Beurteilung (Zensurengebung) und aktuelle Beurteilung während des Unterrichts (informelle Beurteilung).</li> </ul>	<p>Diagnosekompetenz ist zusammen gesetzt aus</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- der Fähigkeit zu genauen diagnostischen Urteilen,</li> <li>- dem/den methodischen und fachdidaktischen Wissen/Fähigkeiten sowie</li> <li>- spezifischen Kenntnissen (z.B. über Schülerneigungen).</li> </ul>	<p>Kein konkreter Hinweis. Indirekt in Anlehnung an unterschiedliche Studien:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leistungsmessung, Beurteilen, Prüfen und</li> <li>- Aufgaben- und Personenurteile als Dimensionen pädagogischer Diagnostik einschätzen.</li> </ul>	<p>Differenzierung zwischen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- diagnostischer Kompetenz als psychologisch geprägter Testdiagnostik (normorientiert, urteilsgenau) und</li> <li>- diagnostischer Expertise als pädagogisch geprägter Förderdiagnostik (Situations- und Lernprozessdiagnostik).</li> </ul>	<p>Verständnis nach Ingenkamp/Lissman 2008, S. 13:</p> <p>„Pädagogische Diagnostik umfasst alle diagnostischen Tätigkeiten, durch die ...Voraussetzungen und Bedingungen planmäßiger Lehr- und Lernprozesse ermittelt, Lernprozesse analysiert und Lernergebnisse festgestellt werden, um individuelles Lernen zu optimieren.“</p>
<b>Inhalt der Diagnose</b>	Kein Bezug zu einer eigenen Untersuchung.	Schwierigkeitseinschätzungen der Aufgaben bei Vergleichsarbeiten (z.B. hinsichtlich der Lösungsstrategien oder der schwierig-	Kein Bezug zu einer eigenen Untersuchung.	Kein Bezug zu einer eigenen Untersuchung.	Entwicklung und Einsatz von Instrumenten zur Erfassung selbst regulierten Lernens in der beruflichen Bildung (Modell-

		keitsbestimmenden Merkmale).			versuch ‚segel-bs‘).
<b>Ergebnisse</b>	---	---	---	---	Handlungsnähe und Anpassung an das jeweilige Einsatzfeld erfordern die Entwicklung stärker qualitativ ausgerichteter Instrumente (z.B. Portfolioarbeit). Weitere Zugänge z.B. über standardisierte Erhebungen erscheinen sinnvoll und führen zu einem differenzierten Blick auf das selbst regulierte Lernen.
<b>Diagnosekompetenz und Lernprozess</b>	Lehrerwahrnehmung der individuellen Fehlvorstellungen und Verständnisprobleme, Lernstrategien und kognitiven Entwicklung im Problemlöseprozess.	Auseinandersetzung z.B. mit individuellen Lösungsstrategien der Lerner oder Fehlerformaten.	Berücksichtigung des Vorwissens der Lernenden und Überprüfung ihres Verständnisses im laufenden Unterrichtsgeschehen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Einschätzen der individuellen Lernsituation, des Lernverhaltens und der soziokulturellen Rahmenbedingungen des Lernenden.</li> <li>- Permanente Selbstdiagnose und Diagnose der Schüler.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rückschluss von der kontextspezifischen Performanz auf die kontextübergreifende Kompetenz.</li> <li>- Abbildung individueller Entwicklungen durch die Referenzsysteme der Instrumente.</li> </ul>
<b>Diagnosekompetenz</b>	Schaffung von Strukturierungshilfen und	- Aufgabenschwierigkeiten richtig ein-	- Zusammenhang zwischen der	- Individualisierte Unterrichtsangebote	- Gestaltung von Lehr-Lernarran-

<b>und Unterrichtsprozess</b>	Lerngelegenheiten sowie Reaktion auf individuelle Lernstrategien.	<p>schätzen.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Valide Aufgabenkonstruktion, um geeignete Aufgaben situativ einzusetzen.</li> <li>- Diagnoseverfahren kennen und anwenden.</li> </ul>	<p>Urteilsgenauigkeit und adaptiven Unterrichtsführung ist ungeklärt.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Auswahl entsprechender Strukturierungshilfen und Formulierung formativer Aufgaben und Arbeitsaufträge.</li> </ul>	<p>(Angebot – individuelle Förderung und Forderung).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Enge evaluative Kontrolle, um Interventionspunkte zu ändern und Entwicklung zu optimieren.</li> </ul>	<p>gements, die auf die Diagnoseergebnisse abgestimmt sind.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Zeitnahe didaktische Berücksichtigung von Entwicklungen und Veränderungen.</li> </ul>
<b>Diagnosekompetenz und Lehrkraft</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valide Einschätzung von Aufgabenschwierigkeiten und Schülerlernständen.</li> <li>- Umsetzung der diagnostischen Ergebnisse in geeignete Strukturierungshilfen des Unterrichts.</li> <li>- Individualisierte Lehrerwahrnehmung.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diagnostische Kompetenz i.e.S. einer Urteilsgenauigkeit.</li> <li>- Diagnostische Expertise i.w.S. eines methodischen, prozeduralen und konzeptuellen Wissens.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wenig belastbare Befunde zur Entwicklung diagnostischer Kompetenz und ihrer Stabilität über Domänen oder Situationen hinweg.</li> <li>- Betonung des fachdidaktischen Könnens und des diagnostischen Potenzials formativer Aufgaben/-Arbeitsaufträge.</li> </ul>	<p>Wissensbestände über</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wahrnehmungsleistungen, -fehler und Urteilstendenzen,</li> <li>- Methoden und Instrumente zur Beurteilung von Lernenden und zur Selbstevaluation und</li> <li>- die konzeptuelle Verknüpfung von Diagnostik und fachdidaktischem und pädagogischem Wissen sowie individualisierten Lehrstrategien.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entwicklung von Verfahren zur Beobachtung und Beschreibung selbst regulierten Lernens auf der Handlungs- und Reflexionsebene.</li> <li>- Anpassung der Lehr-Lernarrangements auf die individuellen Entwicklungen.</li> <li>- Gestaltung entsprechender Lern-erfolgskontrollen.</li> </ul>
<b>Entwick-</b>	Weitere Lösung von der Beschränkung	- Vergleich von Vorhersage und	Entwicklung der Bereitschaft und	- Verbesserung der individuellen, diag-	- Weiterentwicklung der Instrumente

<b>lung der Diagnosekompetenz</b>	diagnostischer Kompetenz auf Fragen der Notengebung. Entwicklung der Lehrerwahrnehmung hinsichtlich der Lernaktivitäten des individuellen Lerner (z.B. durch Erfassung der kognitiven Voraussetzungen unterrichtlicher Individualisierungsstrategien).	Ergebnis als Grundlage einer Selbstreflexion über die einer Diskrepanz zugrunde liegenden Ursachen (führt zur Entwicklung der Wissensgrundlagen). - Verbesserung der diagnostischen Handlungen als Daueraufgabe, und Lernprogramm einer zentral organisierten innerschulischen Entwicklung.	Fähigkeit, das Verständnis der Schüler bereits im Lernprozess und nicht erst in Tests oder Klassenarbeiten zu überprüfen.	diagnostischen Lehrerexpertise z.B. durch Erweiterung des prozeduralen Wissens (u.a. zur formativen Diagnose) und den Aspekt der Selbstdiagnose (u.a. zu Wahrnehmungen und Urteilstendenzen oder komplexitätsreduzierenden Vorgängen). - Entwicklung der diagnostischen inneren Qualität von Einzelschulen z.B. durch Formulierung von Standards, präzisen Zielsystemen und einem kollektiv strukturierten Lernprozess.	hinsichtlich der situierten Erfassung selbst regulierten Lernens (z.B. Definition von Indikatoren und deren Graduierung bezogen auf bestimmte Situationstypen). - Beantwortung von qualitativen und quantitativen Auswertungs- und Interpretationsfragen (z.B. ist die Nutzung des halbstrukturierten Portfolios als Instrument der Schüler-Selbstreflexion und als Fremdeinschätzung möglich?).
-----------------------------------	--	--	---	--	---

Tabelle 3b: Synoptischer Vergleich der inneren Gestalt diagnostischer Lehrkraftkompetenz im Unterrichtsprozess in Anlehnung an BROMME, HELMKE/HOSENFELD/SCHRADER, BAUMERT/KUNTER; VAN BUER/ZLATKIN-TROISCHANSKAIA und DILGER/SLOANE

## 6.4 Diagnostische Lehrerkompetenz

In diesem Abschnitt werden die bisherigen Überlegungen der theoretischen Rekonstruktion zusammengeführt. Er verbindet das in Kapitel 4.2.7 vorgestellte kategoriale Kompetenzmodell des Lehrerhandelns mit den in Kapitel 6.1.1 und 6.2.1 aufgeführten Dimensionen von Diagnosekompetenz. Es entsteht ein Gesamtmodell diagnostischer Lehrerkompetenz, das als normativer Vergleichsmaßstab für die diagnostischen Alltagsparadigmen der Probanden fungiert.

Der Begriff Gesamtmodell ist deshalb legitim, weil durch die Verschränkung von Domäne, Person und Gruppe mit Methoden-, Sprach-/Text- und ethischer Kompetenz berufliche Handlungen und Kompetenzen in ihrer Komplexität systematisiert und ganzheitlich abgebildet werden können. Gesamtmodell auch deshalb, weil dieser Entwurf durch die Integration der ethischen Kompetenz die Möglichkeit eröffnet, neben den kognitiven Strukturen weitere psychische Merkmale von Lehrkräften zu berücksichtigen, die einen Einfluss auf die Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht haben. Angesprochen sind damit neben dem Wissen die in Abbildung 18 und Kapitel 5 dargestellten verhaltensnahen und – fernen, handlungsleitenden Kognitionen und weiteren psychischen Strukturen von Lehrern.

Die einzelnen Kompetenzfelder sind nicht trennscharf voneinander abzugrenzen, sie stehen in Beziehung zueinander und beeinflussen sich in ihrer Entwicklung gegenseitig. So hat z.B. die Bereitschaft zur Professionalisierung der Selbst- und Fremddiagnose von Unterricht (Kompetenzfeld: ethische Kompetenz/Person) wahrscheinlich zur Folge, dass sich die Lehrkraft für die Blicke anderer Personen, z.B. aus dem Bildungsgangteam, öffnet. Diese Öffnung könnte den Arbeitskonsens im Team positiv verändern (Kompetenzfeld: ethische Kompetenz/Gruppe) und trägt zur Reflexion der eigenen Grundhaltungen und der eigenen Wissensgrundlagen bei (Kompetenzfelder: ethische Kompetenz/Domäne und Methodenkompetenz/Domäne).

SLOANE bezeichnet sein Kompetenzmodell des Lehrerhandelns auch als Perspektivmodell. Damit ist die Möglichkeit gemeint, dass die Beschreibungen in den Kompetenzfeldern als Selbsteinschätzung der individuellen Fähigkeiten von Lehrenden genutzt werden. Lehrkräfte können mit Hilfe der Matrix in der Anwendung z.B. auf die eigene diagnostische Kompetenz (oder andere

---

operationalisierte Lehrerkompetenzen) Schwerpunkte für ihre individuelle Entwicklung setzen, da nicht alle Felder gleichzeitig und gleich intensiv angesprochen werden können. In dieser Anwendung liefert das Modell diagnostischer Lehrerkompetenz Gestaltungshinweise für die Qualifizierung von Lehrkräften und die Personalentwicklung in Schulen mit ihren entsprechenden Maßnahmen (vgl. Sloane 2004, 38 f.).

Die Notwendigkeit der Rekonstruktion eines solchen Diagnosemodells ergibt sich demnach aus zwei Gründen.

Zum einen besteht zurzeit noch kein Gesamtmodell diagnostischer Lehrkraftkompetenz. Damit wird das konzeptionelle Erkenntnisinteresse angesprochen mit dem Ziel, die bisherigen Forschungsbemühungen zur Urteils- und Förderdiagnostik in einem Modell zusammen zu führen.

Zum anderen sollen im Rahmen des empirischen Erkenntnisinteresses der Arbeit die Alltagsparadigmen diagnostischer Lehrkraftkompetenz beschrieben und entwickelt werden. Die Beschreibung orientiert sich am rekonstruierten Diagnosemodell, das als normativer Referenzrahmen fungiert. Die in den Interviews gestellten Fragen beziehen sich auf diese Modellstruktur und ergeben über die Gesprächsinterpretation die individuellen Alltagsparadigmen der Lehrkräfte. Das verbindende Element zwischen Modell und Paradigmen stellen Indikatoren dar, mit denen die Kompetenzausprägungen der Probanden in Beziehung gesetzt werden. Weitere Ausführungen zu diesem Vorgehen sind am Ende von Kapitel 8 und in der Einführung von Kapitel 9 zu finden.

	<b>Domäne (Fach)</b>	<b>Person</b>	<b>Gruppe</b>
<b>Methodenkompetenz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Erweitern der diagnostischen Kompetenz um den Bereich der Diagnose im Unterrichtsprozess.</li> <li>- Kennen und Wahrnehmen individueller Schülerfehler, (nicht kognitiver) Lernvoraussetzungen und Lernstrategien im Lernprozess.</li> <li>- Kennen und Anwenden von Verfahren der Ergebnis- und Prozessdiagnostik auf der Handlungs- und Reflexionsebene.</li> <li>- Berücksichtigen der Diagnoseinformation für individualisierte Unterrichtsangebote, die sich auf die Unterrichtsplanung und -durchführung oder die didaktische Jahresplanung beziehen.</li> <li>- Enges evaluatives Kontrollieren des Schülerverständnisses im Lernprozess, um zeitnahe Interventionspunkte zu schaffen und Entwicklung zu optimieren (z.B. durch Konstruktion formativer Aufgaben, Strukturierungshilfen).</li> <li>- Fachwissen erkennen als Grundlage einer diagnostischen Beweglichkeit im Bereich Pädagogik, Fachdidaktik, Organisation und Beratung.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vergleich der benötigten diagnostischen Kompetenz z.B. mit dem eigenen Wissen, Können, Handeln und den Überzeugungen.</li> <li>- Planen der eigenen Weiterentwicklung im Bereich der diagnostischen Kompetenz.</li> <li>- Kennen und Anwenden von Verfahren zur Selbstdiagnose.</li> <li>- Anwenden geeigneter Verfahren zur Reflexion z.B. über eigene diagnostische Ziele, Routinen, Erwartungen, Überzeugungen, Wahrnehmungen, Urteilstendenzen usw. (z.B. Kollegiale Beratung, Schulpraxisreflexion, professionelle Lerngemeinschaften, Feedback über Vergleichsarbeiten).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kommunizieren und Abstimmen diagnostischer Überlegungen für die Lehr-/Lernarrangements der didaktischen Jahresplanung im Bildungsgang (z.B. Konsens über konkrete diagnostische Zielsysteme und Standards).</li> <li>- Kontinuierliches Evaluieren und Anpassen der didaktischen Jahresplanung im Hinblick auf Diagnoseverfahren und pädagogische Entscheidungen/individualisierte Unterrichtsangebote.</li> <li>- Regelmäßiges Durchführen von Diagnose-, Entwicklungs- und Beratungskonferenzen, um individuelle Förder- und Forderziele, Maßnahmen und Indikatoren der Zielerreichung abzustimmen (adaptive Unterrichtsplanung und -durchführung).</li> <li>- Abstimmen und Finden eines Bildungsgangkonsenses hinsichtlich des Verhältnisses von summativer und formativer Evaluation und Beurteilung.</li> <li>- Durchführen von Reflexionszyklen im Bildungsgangteam, um z.B.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Unterscheiden zwischen formativer Evaluation, Beratung und Beurteilung.</li> <li>- Stabiles Beurteilen unterschiedlicher Schülermerkmale und Aufgabenschwierigkeiten.</li> <li>- Kennen unterschiedlicher Urteils- und Bezugskomponenten (z.B. individuelle Bezugsnorm), Urteilstendenzen und -fehler.</li> </ul>		<p>über individuelles Wissen, Überzeugungen, Wahrnehmungen, subjektive Theorien zu reflektieren und zu einem Bildungsgangkonsens beizutragen.</p>
<b>Sprach- und Textkompetenz</b>	<p>Lesen und Schreiben von Texten, die die Kompetenzdiagnostik und Diagnosekompetenz thematisieren.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kommunizieren über Diagnoseergebnisse mit Kolleg/innen/en, Lernenden, Erziehungsberechtigten, dem dualen Partner, Bildungsträgern usw.</li> <li>- Abstimmen von Zielen, Maßnahmen und Indikatoren zur Zielerreichung.</li> <li>- Dokumentieren der Diagnoseverfahren, -schwerpunkte, Ergebnisse und der darauf bezogenen pädagogischen Entscheidungen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nachvollziehbare Dokumentation von diagnostischen Verfahren und Ergebnissen für alle Kolleginnen und Kollegen.</li> <li>- Regelmäßiges Durchführen von Diagnose-, Entwicklungs- und Beratungskonferenzen.</li> </ul>
<b>Ethische Kompetenz</b>	<p>Erkennen und Reflektieren unterschiedlicher Grundhaltungen z.B. zu/m/r</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lerntheorien,</li> <li>- Professionswissen,</li> <li>- subjektiven Theorien,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professionalisieren der Bereitschaft zur Selbst- und Fremddiagnose von Unterricht.</li> <li>- Entwickeln eines Selbstverständnisses als „reflektierender Praktiker“.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bereitschaft stärken und vergrößern, Zeit in die Arbeit im Bildungsgangteam zu investieren.</li> <li>- Entwicklung eines bildungsgangspezifischen Verständnisses von Kompetenzdiagnose und Diagnose-</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Handlungsroutinen,</li> <li>- Rolle der Lernenden und Lehrenden,</li> <li>- lebenslangen Lernen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verstehen des eigenen Handelns als wissenschaftlich-experimentell.</li> <li>- Entwickeln der Bereitschaft zur Reflexion über eigene diagnostische Theorien, Ziele, Routinen, Wahrnehmungen, Überzeugungen, Erwartungen, Urteilstendenzen usw.</li> </ul>	<p>kompetenz.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bereitschaft zur Teilnahme an Reflexionszyklen im Bildungsgangteam entwickeln, um z.B. über individuelles Wissen, Überzeugungen, Wahrnehmungen, subjektive Theorien zu reflektieren und zu einem Bildungsgangkonsens beizutragen.</li> </ul>
--	--	---	---

Tabelle 4: Modell diagnostischer Lehrkraftkompetenz

---

## **Teil IV: Schulversuch und methodischer Bezugsrahmen**

Dieser Teil der Arbeit befasst sich in Kapitel 7 mit den Gestaltungsbedingungen für die schulinternen Workshops, die im Rahmen des Schulversuchs für die Entwicklung von Lehrkräften oder Bildungsgängen zum Einsatz kommen. Beschrieben wird eine Fortbildungsdidaktik, die sich an den Prinzipien der Bildungsgangarbeit und am Konzept der beruflichen Handlungskompetenz orientiert.

In Kapitel 8 werden die Verfahren beschrieben, die zur Erhebung, Aufbereitung und Auswertung der im Rahmen des Schulversuches erhobenen Daten zur Anwendung kommen. Im Gegensatz zur schulischen Entwicklungsarbeit aus Abschnitt 7 wird nun das empirische Vorgehen zur Erhebung der Alltagsparadigmen thematisiert. Dabei spielen die begründete Auswahl des problemzentrierten Interviews, das Konzept der Leitfadententwicklung, das verwendete Transkriptionsverfahren sowie die Auswahl und Anwendung der dokumentarischen Methode auf das Datenmaterial eine Rolle. Der Abschnitt schließt mit der Beschreibung des Vorgehens zur empirischen Rekonstruktion der Alltagsparadigmen diagnostischer Kompetenz.

## 7 Schulversuch als Entwicklungsfeld

Ein Ansinnen der Forschungsarbeit liegt in der Entwicklung von Lehrkräften und damit der Arbeit in Bildungsgangteams<sup>57</sup>. Diese Entwicklung bezieht sich auf die diagnostischen Alltagsparadigmen der Lehrenden, indem eine bewusste Auseinandersetzung mit dem Thema Diagnosekompetenz und insbesondere mit der auf individuelle Förderung bezogenen formativen Diagnose stattfindet. Neben diesen individuellen Zielen stehen die Veränderungen im Vordergrund, die ein im Bildungsgang entwickeltes Diagnose- und Förderkonzept für die didaktische Jahresplanung und die Unterrichtsarbeit der Lehrkräfte mit sich bringt. Für den Forschungsprozess nimmt das entwicklungsorientierte Erkenntnisinteresse an dieser Stelle eine wichtige Position ein. Es geht im Sinne pädagogischer Forschung darum, welche Entwicklungen der diagnostischen Alltagsparadigmen festzustellen sind, auf welche persönlichen Orientierungen diese Entwicklungen zurückzuführen sind und wie dieser Zusammenhang für die Gestaltung von nachhaltigen Fortbildungsmaßnahmen zu nutzen ist.

Um den schulischen Entwicklungsprozess zu initiieren, muss eine klare Vorstellung darüber bestehen, welche diagnostische Kompetenzentwicklung angestrebt wird und welche Auswirkungen im Hinblick auf die Kooperation im Bildungsgang daraus resultieren. Es ergibt sich eine Didaktik der Workshops, die in Abschnitt 7.3 beschrieben wird und auf die Überlegungen der vorherigen Abschnitte fußt. Zu diesem Zweck werden in Abschnitt 7.1 zunächst die Grundannahmen einer konstruktivistischen, handlungsorientierten Didaktik aufgeführt und durch einige Gedanken zum Kompetenzbegriff und der Kompetenzentwicklung ergänzt. Diese Überlegungen stellen die Grundlage für jeden didaktischen Gestaltungsprozess dar und gelten für den Unterricht und eine (Lehrer-)Fortbildung gleichermaßen. Die aufgeführten Rahmenbedingungen werden in 7.2 durch die Prinzipien von Lehrerfortbildungen konkretisiert. Es zeigt sich, dass neben den didaktischen Implikationen (Handlungs-, Praxis- und Wissenschaftsorientierung) auch Zeit, Team, Mitsprache und Reflexion als wichtige Gestaltungsfaktoren zu berücksichtigen sind.

---

<sup>57</sup> Der Begriff *Bildungsgang* wird in Fußnote 9 erläutert. Lehrende, die in einem Bildungsgang zusammen arbeiten werden als *Bildungsgangteam* bezeichnet.

---

## 7.1 Grundverständnisse der Bildungsgangarbeit

Zur Ermöglichung einer gemeinsamen konzeptionellen Arbeit im Lehrkraftteam sind Grundverständnisse über Vorgänge wie das Lernen, die Vorstellung von Kompetenz, Kompetenzdimensionen oder Kompetenzentwicklung und deren Diagnose wichtige Voraussetzungen. So kann z.B. die Gestaltung eines diagnostischen Instruments erst vorgenommen werden, wenn Klarheit über die zu erfassende Kompetenz und die Ebene der Kompetenzentwicklung besteht. Diese Überlegungen sind sowohl für die Bildungsgangarbeit als auch für die Arbeit in der Lehrerfortbildung vorzunehmen.

### 7.1.1 Lerntheoretische Grundannahmen

Die organisatorisch-didaktische Gestaltungsarbeit, die die Bildungsgänge zur Umsetzung der handlungsorientierten Didaktik und Lernfeldcurricula leisten müssen, beinhaltet immer auch Positionsbestimmungen hinsichtlich der lerntheoretischen Grundannahmen und der Leitideen eines Bildungsgangteams (Sloane/Dilger/Krakau 2008, S. 3; Sloane 2004, S. 47 f.). Treffen beispielsweise Lehrkräfte mit behavioristischen Reiz-Reaktions-Vorstellungen auf Lehrende, die eine handlungstheoretische Lernidee favorisieren, wird es zu unterschiedlichen Auffassungen bezüglich der Gestaltung von Lernsituationen, der eigenen Lehrkraftrolle oder der Abstimmung von Lern- und Arbeitsstrategien kommen. Diese Überlegungen sind strukturell auf die Konzepte zur Planung und Durchführung von Unterricht und die Entwürfe zur Kompetenzentwicklung und Fortbildung der Lehrenden anzuwenden. Für eine wirksame Zusammenarbeit im Bildungsgang oder in der Lehrerfortbildung ist die Reflexion und diskursive Abstimmung über Grundverständnisse als wichtiger Erfolgsfaktor anzusehen.

Legt man die Prinzipien der handlungsorientierten Didaktik zugrunde (z.B. Handlungs-, Persönlichkeits-, Praxis- und Wissenschaftsorientierung, (vgl. Kaiser 2006, S. 399 f.; Czycholl 2006, S. 272) ist zu überlegen, welche lerntheoretischen Grundüberlegungen die Basis für eine Zusammenarbeit von Lehrkräften darstellen. In diesem Zusammenhang spielen die kognitionstheoretischen Ansätze eine besondere Rolle (vgl. Sloane/Twardy/Buschfeld 2004, S. 114). Im Gegensatz zur behavioristischen Lerntheorie, die die im Inneren des Menschen ablaufenden Vorgänge beim Erwerb oder der Veränderung von Wissen ausblenden, interessieren sich die Kognitivisten für die Betrachtung der interindividuellen Verarbeitungsprozesse bei der Aufnahme, Verarbeitung, Speicherung und Erinnerung von

Informationen. Im Vordergrund stehen der Erwerb von Wissensstrukturen, Fertigkeiten und prozeduralen Regeln sowie die Organisation des Gedächtnisses (vgl. Mandl/Gruber 2006, S. 344). Fragen also, die bei den Überlegungen zu den Alltagsparadigmen von Lehrkräften und deren Einfluss auf Kompetenz und Handeln eine große Rolle spielen (siehe Abbildung 18).

Innerhalb des Kognitivismus wiederum lassen sich zwei, die Didaktik der Berufs- und Wirtschaftspädagogen prägende Theriefamilien unterscheiden. Dazu gehören die konstruktivistischen und die handlungstheoretischen Grundpositionen zum Lernen (vgl. Sloane/Twardy/Buschfeld 2004, S. 114).

Der konstruktivistische Ansatz prägt die pädagogische Debatte mit der Annahme, dass Lernende ihr Wissen in Abhängigkeit von der eigenen, interpretierten Wahrnehmung, dem Vorwissen, den mentalen Strukturen und vorhandenen Überzeugungen generieren. Lernen soll kontextualisiert und in möglichst multiplen Lernumgebungen stattfinden, in denen die Bedeutungen zwischen den Lernenden und Lehrenden erst sozial ausgehandelt werden (vgl. Gerstenmaier/Mandel 1995, S. 875). Die Aktivität und Selbststeuerung der Lernenden sowie die Anwendung metakognitiver Strategien für das Lernhandeln unterstützen den Kompetenzzuwachs positiv (vgl. ebd., S. 883), Strukturen, die auch auf die Lehrerfortbildung zu übertragen sind (siehe Abschnitt 7.2).

Auch der handlungstheoretische Ansatz stellt einen Bezug zu den Lernumgebungen her, allerdings steht das Handeln im Zentrum der Betrachtung. Lernende, es sind sowohl Schüler als auch Lehrkräfte gemeint, sind als Handlungssubjekte anzusehen, die die Lernhandlung durch Planung, Ausübung und Kontrolle aktiv und reflexiv steuern. Typisch für diese Handlungskonzepte sind Handlungsergebnisse, die den Lernprozess vergegenständlichen (vgl. Sloane/Twardy/Buschfeld 2004, S. 115).

### 7.1.2 Lernen und Kompetenz

Neben der Ermöglichung eines aktiven und selbstgesteuerten Lernprozesses gehört aus der in Kapitel 7.1.1 skizzierten pädagogischen Sicht auch die Erstellung von Handlungsergebnissen zu den Charakteristika ganzheitlichen Lernens. An diesem Punkt stellt sich die Frage des Zusammenhangs zwischen den Prozessen des Lernens, Erziehens und Entwickelns. WEINERT sieht Lernen als die wesentliche neurokognitive Stellschraube für geistige Entwicklung, die gleichzeitig das Ziel aber auch Voraussetzung und Ergebnis von Erziehung darstellt. Angestrebt wird das höchste

---

Stadium geistiger Operation, das den Menschen dazu befähigt, selbständig und selbstverantwortlich zu denken und zu handeln (vgl. Weinert 2006, S. 123).

Der aufkommende Kompetenzbegriff zieht hierbei in den 70er Jahren ein verändertes Lernverständnis nach sich. Neu ist die komplexere Betrachtung menschlichen Arbeitens und Lernens, die nicht mehr auf die kognitive und ausführende Dimension beschränkt bleibt. Ins Spiel gebracht wird das Zielsystem der Handlungsorientierung, das sich auf die Förderung beruflicher Handlungskompetenz über die Entwicklung bestimmter Teilfacetten wie z.B. Sach-, Sozial- oder Selbstkompetenz bezieht (vgl. Reetz 2006, S. 305). Thematisiert werden neben den kognitiven Merkmalen zudem soziale, emotionale, motivationale oder volitionale Facetten menschlichen Handelns, die in ihrem Zusammenwirken zu einem zielorientierten, flexiblen, verantwortlichen und kritisch-reflektierten Handlungsrepertoire beitragen (vgl. Pätzold 2006, S. 72 f.). Der Prozess der Kompetenzsteigerung war lange auf die individuellen Vorgänge und Lernprozesse in einer Person bezogen. GANGNÉ erklärt die kognitive Entwicklung Ende der 60er Jahre beispielsweise strikt lerntheoretisch und sieht die Präsenz individueller, aufeinander aufbauender Vorkenntnisse als Voraussetzung effektiver Lernprozesse an. Einige Jahre später bezieht PIAGET demgegenüber in einer universalistischen Entwicklungstheorie soziale oder gesellschaftliche Prozesse in die Lernaktivität ein und betrachtet den Kompetenzerwerb als Resultat vielfältiger Entwicklungs- und Lernprozesse (vgl. Mandel/Gruber 2006, S. 344; Weinert 2006, S. 123; Reetz 2006, S. 305).

### 7.1.3 Kompetenzentwicklung und Kompetenzfeststellung

Ob Kompetenzentwicklung in Stufen, spiralförmig oder kumulativ verläuft, kann nicht eindeutig beantwortet werden. Wenig umstritten dagegen ist die Vorstellung, dass Kompetenzen aus unterschiedlichen Kompetenzdimensionen bestehen, von der entsprechenden Domäne geprägt sind und Kompetenzmodelle eine Hilfe für die Abgrenzung und Spezifizierung von Kompetenzen und deren Entwicklung darstellen (vgl. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder NRW 2004, S. 31; Sloane 2004, S. 38 f.; Terhart 2007, S. 43 ff.).

Unabhängig von der generischen Kompetenz bedingen sich die einzelnen Kompetenzfacetten in einer konkreten Handlungsanforderung wechselseitig und sind miteinander verwoben. PÄTZOLD konstatiert vor diesem Hintergrund, dass Kompetenzentwicklung immer an die Bewältigung einer Aufgabe im jeweiligen situativen Kontext gebunden ist und sich darin entfaltet (vgl. Pätzold 2006, S. 74).

---

Bildungstheoretische Vorstellungen verbinden die Intentionen der Persönlichkeitsentwicklung und Persönlichkeitsbildung mit der Entwicklung von Kompetenz. Arbeitspsychologische Konzeptionen dagegen thematisieren Kompetenzentwicklung im Hinblick auf betriebliche Weiterbildung und die informell ablaufenden, also nicht intendierten Lern- und Entwicklungsprozesse (vgl. Reetz 2006, S. 306 f.).

Pädagogisch gedeutet gilt für einen kompetenzorientierten Unterricht, dass die in einem Bildungsgang arbeitenden Lehrkräfte eine Auffassung darüber haben müssen, was die Lernenden am Ende einer Lernsituation, eines Lernfeldes oder Schuljahres können sollen. Diese über Bildungsstandards oder Kompetenzformulierungen der Rahmenlehrpläne angelehnte Outputsteuerung normiert das Bildungssystem vom Ergebnis her (vgl. Sloane/Dilger 2005, S. 4 ff.). Kompetenzaufstellungen beschreiben, was in einer bestimmten Handlungssituation gekonnt werden soll. Wie eine bestimmte Kompetenz zu erwerben ist und wie Kompetenzen gefördert oder entwickelt werden, bleibt in den kompetenzorientierten Standards allerdings unberücksichtigt. Die diesbezüglichen konzeptionellen Entscheidungen hinsichtlich der Gestaltung von Unterricht sind von den Lehrkraft- oder Bildungsgangteams in den Schulen zu treffen. Ihre Arbeit besteht in der Interpretation der vorgegebenen Kompetenzen und Standards und der Umsetzung in didaktisch und organisatorisch abgestimmte Jahrespläne oder Curricula (vgl. ebd., S. 8). Kompetenzmodelle und Kompetenzraster können die Lehrkräfte bei dieser didaktischen Gestaltungsarbeit gerade im Hinblick auf die Entwicklung unterschiedlicher Teilkompetenzen unterstützen.

Die zuletzt angestellten Überlegungen stehen in engem Bezug zu den in den ersten beiden Workshops angestrebten Kompetenzerweiterungen der Lehrkräfte (siehe Abschnitt 7.3.2). Fokussiert wird auf die Klarheit über Eingangs- und Zielkompetenzen der Lehrenden zu Beginn und am Ende eines Ausbildungsdurchlaufs, auf eine Vorstellung von Kompetenzentwicklung zwischen diesen Zeitpunkten und die Entwicklung oder Nutzung dafür geeigneter Diagnoseinstrumente. Erst daran knüpfen Maßnahmen der individuellen Förderung an. Dieser in Workshop 3 gezogene Zusammenhang gehört nicht mehr zum Forschungsdesign.

Bevor in Abschnitt 7.3 Grundannahmen, Kompetenzen und die Didaktik der Workshops beschrieben werden, geht es im nächsten Kapitel um Ansätze für die Gestaltung von Maßnahmen der Lehrerfortbildung. Sie stellt die dritte Säule der

---

Lehrerbildung dar und hat im Zuge der Professionalisierungsdebatte einen neuen Stellenwert erlangt. Fortbildung ist als wichtiges Bindeglied zwischen den Kompetenzen der Lehrenden und den veränderten pädagogischen Anforderungen anzusehen, wird aber in sehr unterschiedlichem Ausmaß und mit differentieller Auswirkung genutzt.

## 7.2 Rahmenbedingungen und Prinzipien der Lehrerfortbildung

Die Forschung kann trotz der großen Bedeutung von Fortbildung noch wenig darüber aussagen, wie Lernprozesse bei Lehrenden ablaufen und welche Faktoren einen Einfluss auf die Wirksamkeit eines Fortbildungsangebots ausüben. Stärker als Kinder und Jugendliche lernen Erwachsene freiwillig, eigenverantwortlich und selbstorganisiert sowie mit einem großen Interesse am persönlichen Nutzen der Lerninhalte. Zusätzlich ist ihre Motivation an die Einbindung der eigenen Erfahrung gekoppelt (vgl. Lipowsky 2011, S. 398). Die Frage der Wirksamkeit von Fortbildungen kann sich auf unterschiedliche Ebenen beziehen. Angesprochen sind damit z.B. die Erweiterung der Wissensbestände und Überzeugungen auf Seiten der Lehrenden, die Veränderung der unterrichtlichen Praxis oder eine mögliche Leistungs- und Kompetenzerweiterung auf Seiten der Lernenden.

Ohne entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen ist die Entwicklung von Lehrkraftkompetenzen nicht vorstellbar. Auch wenn die Rahmenbedingungen und Fortbildungskonzepte für Lehrkräfte einem starken Wandel unterliegen (vgl. Tiemeyer/Krakau, 2007b, S. 4), können die konzeptionellen Grundsätze der handlungsorientierten Didaktik auf die Lehrerfortbildung, in diesem Fall auf die Gestaltung der Workshops, übertragen werden. Hierzu zählen:

- Handlungsorientierung: Ausgangspunkt ist das Lehrerhandeln, der Kompetenzerwerb erfolgt auf der Grundlage von Problemen des beruflichen Tätigkeitsfeldes der teilnehmenden Lehrkräfte. GEISLER spricht in diesem Zusammenhang vom didaktischen Hier-und-Jetzt-Prinzip, d.h. der Verknüpfung von Intention und Inhalt einer Fortbildung mit dem Denk- und Erfahrungspotenzial der Teilnehmer (vgl. Geißler 1982, S. 81 f.). Angesprochen ist die Strukturidentität der Arbeits- und Fortbildungssituation (vgl. Sloane 1984, S. 152).
- Persönlichkeits- und Praxisorientierung: Berücksichtigt werden sowohl die Kompetenzen, Überzeugungen und Interessen der Lehrenden als auch die Probleme, die aus deren Praxis resultieren. Die Problemlösungen sollen in die Praxis zurückführen (vgl. Tiemeyer/Krakau 2007a, S. 2).

- 
- Wissenschaftsorientierung: Konzepte, Theorien und Entwicklungen der Fachwissenschaften sind zu berücksichtigen und mit den Handlungen, Problemen und Erfahrungen der an der Fortbildung teilnehmenden Lehrkräfte zu verbinden. Angenommen werden kann, dass auf die Domäne oder das fachdidaktische Wissen fokussierte Fortbildungen das Verständnis der Lehrenden hinsichtlich der Lern- und Verstehensprozesse der Lernenden vertieft. Auch scheinen Professionalisierungsmaßnahmen dann erfolgreicher, wenn die Lehrkräfte gemäßigte kognitive Dissonanzen erleben (vgl. Lipowsky 2011, S. 404).

Von den folgenden Rahmenbedingungen wird darüber hinaus vermutet, dass sie die Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildungen positiv beeinflussen (vgl. Gräsel et al. 2004, S. 134; Halbheer/Reusser 2009, S. 467; Huber 2009, S. 452; Lipowsky 2011, S. 401 ff.):

- Zeit: obwohl der Erfolg einer Fortbildungsmaßnahme nicht linear mit deren Dauer zunimmt, ist ein gewisser Zeitwert anzunehmen, dessen Unterschreitung die Wirksamkeit von beruflichem Lernen senkt. Ein zeitlicher Umfang von über 30 Stunden zieht in der Regel die Leistungssteigerung der Lernenden nach sich.
- Team: Maßnahmen, die die Zusammenarbeit im Team anregen, scheinen effektiver. Es gibt Hinweise, die auf den Zusammenhang zwischen der Arbeit in schulbezogenen Lehrerteams und unterrichtlichen Veränderungen oder einer gesteigerten Schülermotivation hindeuten. Auch austauschorientierte Formate tragen zu ihrem Erfolg bei.
- Selbstorganisation und Mitsprache: Obwohl keine Belege für die positiven Effekte selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernens von Lehrkräften existieren, wird bei entsprechend gestalteten Fortbildungen eine höhere Wirksamkeit erwartet. Immerhin fällt die Zufriedenheit fortgebildeter Lehrender höher aus, wenn es Möglichkeiten der Mitsprache gibt.
- Expertise und Feedback: Vieles spricht dafür, dass Fortbildungen eine höhere Wirksamkeit erzielen, wenn externe Fortbildner oder Wissenschaftler an der Maßnahme beteiligt sind. Notwendig erscheint eine gewisse Expertise, wenn z.B. die Veränderung von Überzeugungen und Handlungsrouinen angesprochen wird. Darüber hinaus zeigen Studien, dass Lehrkräfte, die ein umfangreiches und strukturiertes Feedback erhielten, ihre unterrichtliche Praxis in größerem Umfang ändern als die Lehrenden in Kontrollgruppen.

- Abschließend sei angemerkt, dass neben der Entwicklung von deklarativem Wissen die Veränderung von Überzeugungen und unterrichtspraktischen Kompetenzen als wesentliche Ziele beruflichen Lernens angesehen werden. Um das Ausmaß der eigenen Überzeugungen zu erkennen oder die individuelle Handlungswirksamkeit zu überprüfen, scheint der Reflexion über die explizierbaren und impliziten Lehrkraftkompetenzen eine große Bedeutung zuzukommen. LIPOWSKY verweist daher auf die wirksame Kombination von „...Input-, Reflexions-, Beobachtungs- und handlungspraktischen Erprobungsphasen...“ hin (Lipowsky 2011, S. 409). Auch das unterrichtsbegleitende Coaching wird von ihm hervorgehoben.

### 7.3 Didaktik und Organisation der Workshops

Die folgenden zwei Abschnitte verfolgen die Intention, die für die schulinterne Fortbildungsmaßnahme getroffenen Grundannahmen und Kompetenzschwerpunkte zusammenzufassen. Um diese Überlegungen mit den Zielen der Untersuchung verknüpfen zu können, seien an dieser Stelle die erkenntnisleitenden Interessen wiederholt.

Das Erkenntnisinteresse der Forschungsbemühungen liegt in einem ersten Schritt darin, das Alltagsparadigma diagnostischer Lehrkraftkompetenz vor der Teilnahme an einer schulinternen Fortbildungsmaßnahme zu beschreiben. In einem zweiten Schritt geht es um die Darstellung der in den operationalisierten Kompetenzfacetten vollzogenen Veränderungen. Diese werden als Entwicklungen verstanden und mit den bei den untersuchten Probanden festgestellten Orientierungsmustern in Zusammenhang gebracht. Die Orientierungen dienen zum einen als Erklärung für individuelle Entwicklungsverläufe und sind zum anderen als Ausgangslage für die Gestaltung von Fortbildungsmaßnahmen zu verstehen.

#### 7.3.1 Grundannahmen der Workshopgestaltung

Das Forschungsdesign sieht für den empirischen Teil der Untersuchung ein Schulprojekt mit drei Fortbildungsveranstaltungen zu den Themen Kompetenzdiagnose, Eingangsdiagnostik und den Maßnahmen individueller Förderung vor (siehe Abschnitt 2.4). Die Veranstaltungen sind jeweils zu konzeptionieren, durchzuführen und auszuwerten. Flankierend zu den Workshops werden mit Hilfe leitfadengestützter, problemzentrierter Interviews sechs an allen Maßnahmen

---

teilnehmende Lehrkräfte zu ihren Erwartungen, Handlungen und Einstellungen sowie ihrem Wissen befragt. Thematisiert werden auch Struktur, Ablauf und Erfahrungen in der bereits durchlaufenen Veranstaltung sowie die Selbsteinschätzung der eigenen diagnostischen Entwicklung. Die Transkripte der Interviews stellen die Datenbasis der qualitativen Auswertung und Interpretation dar.

Bei der Konzeptionierung und Durchführung der Workshops sind unterschiedliche Annahmen und Prinzipien zu berücksichtigen. Die wesentlichen Aspekte seien im Folgenden durch (a) die Interessen der Teilnehmer und (b) die Interessen der Forscherin aufgeführt. Dem Interessenabgleich wird ein hohes Gewicht beigemessen, um die Beziehung zwischen den Lehrkräften und *ihrer* Kollegin in Gestalt einer wissenschaftlichen Begleitung klarzustellen (siehe Abschnitt 12.1.2). Zusätzlich geht es auch immer um die Frage der Responsivität, d.h. Anfragen zu berücksichtigen und Anregungen oder Ideen in das Workshopdesign mit aufzunehmen.

#### Ad (a) Interessen der Teilnehmer

Die Teilnehmerinteressen sind abhängig vom jeweiligen Probanden, dem Thema der Veranstaltung und den zunehmenden, im Laufe der Veranstaltungsreihe gemachten Entwicklungen und Erfahrungen. Tabelle 5 führt die geäußerten Interessen am jeweiligen Workshop und die grundsätzliche Motivation zur Teilnahme insgesamt auf. Die Interviews wurden vor dem jeweiligen Workshop erhoben, die erste Gesprächsreihe dient hierbei zur Beschreibung des Ausgangsparadigmas diagnostischer Kompetenz. Nach dem zweiten Workshop zur Eingangsdiagnostik erfolgt die dritte und letzte Interviewstaffel. Auf eine Frage zum Interesse am dritten Workshop (zu den Maßnahmen der individuellen Förderung) wurde in diesem Gespräch verzichtet, da diese Veranstaltung inhaltlich nicht mehr mit der diagnostischen Fragestellung befasst war. Die Tabelle enthält in der letzten Spalte daher eine Einschätzung der Probanden, inwieweit die beiden ersten Workshops das eigene Interesse an der Weiterarbeit zum Thema Kompetenzdiagnose und Eingangsdiagnose verändert haben. Die Einschätzung entstammt einem Rückblick auf die Workshops in Interview 3 und der Reflexion.

<b>Proband</b>	<b>Interview 1 vor Workshop 1 (Interesse an Kompetenzdiagnose)</b>	<b>Interview 2 vor Workshop 2 (Interesse an Eingangsdia- gnose)</b>	<b>Interview 3 nach Workshop 2 (Interesse an Weiterarbeit)</b>
<b>P<sub>1</sub></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eigene Unsicherheit</li> <li>- Lernende schneller erkennen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bewusstsein weiter schärfen und Dinge anstoßen</li> <li>- Begriffe klären</li> <li>- Rezepte bekommen, nicht so viel selbst entwickeln</li> </ul>	<p>Proband ist längerfristig erkrankt und kann am dritten Interview nicht teilnehmen</p>
<b>P<sub>2</sub></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eigene Weiterentwicklung</li> <li>- Hoher Anspruch an sich und Unterricht</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lernen (z.B. Instrumente)</li> <li>- Austausch mit anderen Bildungsgangteams</li> <li>- Verknüpfung von Diagnose mit eigenem Unterricht</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Im Team weiter arbeiten, da großer Nutzen für SuS (Selbststeuerung), Unterricht (angenehmer) und eigene Person (Verantwortungsabgabe)</li> <li>- Respekt vor der umfangreichen Arbeit</li> </ul>
<b>P<sub>3</sub></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ideen für Förderung entwickeln</li> <li>- Widersprüche klären (z.B. Förderung u. große Lerngruppen)</li> <li>- Stärkere Orientierung an SuS</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Erweiterung eines Eingangstests zum Assessment</li> <li>- Überprüfung nicht kognitiver Kompetenzen</li> <li>- Austausch</li> <li>- Schlussfolgerungen ziehen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Im Bildungsgangteam Konzepte entwickeln, anwenden und evaluieren</li> <li>- Interesse wird durch die Komplexität des Themas gemindert</li> </ul>
<b>P<sub>4</sub></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eigene Weiterentwicklung</li> <li>- Stärkere Orientierung an SuS</li> <li>- Anspruch als Förderpädagogin</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instrumente, Prozesse der Eingangsdia- gnose kennen</li> <li>- Schlussfolgerungen ziehen</li> <li>- Austausch, was es bereits in Schule gibt</li> <li>- Erfahren, was richtig ist</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anwendung und Reflexion von Konzepten im Team</li> <li>- Schule entwickeln über konzeptionelle, übergreifende Teams zum Thema</li> <li>- Netzwerkarbeit zwischen den Bildungsgängen</li> </ul>
<b>P<sub>5</sub></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Umgang mit Heterogenität</li> <li>- Tipps älterer Lehrkräfte (Beispiele)</li> <li>- Wenig Theorie</li> <li>- Fördergedanken klären</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entwicklung eines Förderplans</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Erinnerung daran, was alles getan werden müsste</li> <li>- Wertschätzung der eigenen Erfahrung durch andere</li> </ul>
<b>P<sub>6</sub></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Themen sind wichtig</li> <li>- Schulentwicklung mitgestalten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gute Vorbereitung, Struktur und Programmführung</li> <li>- Neue Impulse mitnehmen</li> <li>- Einbringen der eigenen Erfahrungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bestätigung des eigenen Interesses/-der eigenen Position</li> <li>- Veränderung des Vorgehens im Bildungsgang (z.B. durch Portfolios)</li> <li>- Schule/Unterricht entwickeln und Diagnose als Anlass nutzen</li> </ul>

Tabelle 5: Probandeninteressen an Workshop 1, 2 und an thematischer Weiterarbeit

Exemplarisch herausgegriffen seien die Probanden 2 und 4, die im ersten Interview als Interesse für ihre Workshopteilnahme die Entwicklung der eigenen Person herausstellen. P<sub>4</sub> möchte zudem den Blickwinkel wieder stärker auf die Lernenden lenken und den Einfluss anderer Faktoren auf Unterricht (wie z.B. persönliche thematische Vorlieben) reduzieren. Die Förderung der Schülerinnen und Schüler und damit die Verbindung von Diagnose mit den entsprechenden Fördermaßnahmen im Unterricht spielt für diesen Probanden im zweiten Interview eine ebenso große Rolle wie für P<sub>2</sub>. Darüber hinaus betonen beide auf dieser Entwicklungsstufe die im ersten Workshop gemachte Erfahrung, lernen zu können und sich mit anderen Lehrkräften auszutauschen. Für P<sub>4</sub> spielt zudem eine Rolle, eine Bewertung des eigenen Handelns zu erfahren und einen „richtigen“ Weg aufgezeigt zu bekommen. Beide Probanden interessieren sich im letzten Gespräch für die konzeptionelle Bildungsgangarbeit im Team, deren praktischer Anwendung und Reflexion in einer Fortbildungsgruppe. Auf dieser Stufe unterscheiden sich P<sub>2</sub> und P<sub>4</sub> allerdings hinsichtlich ihres Blickwinkels. Während P<sub>2</sub> diese Position mit den Vorteilen für die Lernenden und Lehrenden begründet und auf der Mikroebene des Unterrichts argumentiert, bezieht P<sub>4</sub> in die Betrachtung die Ebene der Bildungsgangkooperation und Schulentwicklung ein. Hier wird eine übergeordnete Mesoebene angesprochen.

Werden die Qualität dieser Probandeninteressen auf den unterschiedlichen Stufen verglichen, fällt auf, dass das Interesse zunächst allgemein auf die Entwicklung der eigenen Lehrkraftpersönlichkeit bezogen ist. Im zweiten Interview sind die Erwartungshaltung und das Probandeninteresse geprägt durch ihre Teilnahme am ersten Workshop (z.B. Lernen, Austauschen, in Unterricht einbinden). Für das im dritten Gesprächsdurchlauf geäußerte Interesse an einer Weiterarbeit zum Thema ist bei diesen Lehrkräften die Betonung der konzeptionellen Arbeit und Erprobung im Bildungsgangteam typisch. Eine Position, die auch von P<sub>3</sub> und P<sub>6</sub> eingenommen wird.

#### Ad (b) Interessen der Forscherin

Während die Probanden an ihrer persönlichen Weiterentwicklung, der konzeptionellen Bildungsgangarbeit, an diagnostischen Ideen und Konzepten oder der Schulentwicklung interessiert sind, besteht das Interesse der Forscherin in der Beschreibung und Weiterentwicklung der Alltagsparadigmen diagnostischer Kompetenz von Lehrkräften. Von besonderem Interesse ist hierbei der Veränderungsprozess, der sich zwischen dem durch Interview 1 festgestellten Bild von Diagnosekompetenz und dem in der letzten Gesprächsstaffel gezeigten,

diesbezüglichen Alltagsparadigma vollzieht. Zu diesem Zweck werden sechs Probanden, die an allen Workshops teilgenommen haben, gebeten, zusätzlich für drei Interviews zur Verfügung zu stehen und eine schriftliche Reflexion nach Beendigung der dritten Veranstaltung zu verfassen. Die Interviews und Reflexion stellen die Datenbasis dar, auf deren Grundlage das diagnostische Ausgangsparadigma der Lehrkräfte zuerst beschrieben und dann in seiner Entwicklung interpretiert wird.

Damit wird das vordringliche Ziel verfolgt, pädagogische Forschung zu betreiben (siehe Abschnitt 3.2.2 und 3.2.3). Die Untersuchung soll durch ihre Ergebnisse und Schlussfolgerungen einen Beitrag zur Gestaltung von Fortbildungsmaßnahmen mit Lehrkräften oder von Bildungsgangarbeit leisten. In den Hintergrund tritt dabei die Überprüfung der Nützlichkeit der Veranstaltungsreihe im Sinne einer pädagogischen Evaluation. Das vordringliche Ziel wäre dann gewesen, durch die Workshops schulische Entwicklungen anzustoßen und zu überprüfen. Der von den Probanden 2, 3 und 4 geäußerte Vorschlag, in eine Phase der konzeptionellen Arbeit im Bildungsgangteam zu treten und die durchgeführten Maßnahmen im Kreise der Lehrkräfte und durch Mithilfe der wissenschaftlichen Begleitung zu evaluieren, geht in diese Richtung, hätte aber den Forschungsschwerpunkt verlagert.

### 7.3.2 Kompetenzen und Inhalte der Workshops

In Anlehnung an die im letzten Abschnitt aufgeführten Prinzipien einer handlungsorientierten Didaktik wurden für die Workshopkonzepte die folgenden didaktisch-organisatorischen Grundsätze berücksichtigt:

- Den Ausgangspunkt einer inhaltlichen Auseinandersetzung stellte jeweils eine Situation aus dem Unterrichtsalltag der Lehrenden dar (Videovignette und Good Practice Beispiel einer Eingangsdiagnostik). Diese fallbezogenen Beispiele wurden einerseits mit dem theoretischen Hintergrund des Sachverhalts verknüpft (Input über kurze Folienvorträge der Forscherin) und in bildungsgangaffinen Gruppenarbeitsphasen bearbeitet und reflektiert. Das Ziel der Arbeitsphasen lag in der Anpassung an den Bildungsgang, der Einlassung auf und der Anwendung von Theorie, dem Austausch und der Erstellung eines Handlungsproduktes (z.B. Entwicklung eines Beobachtungsbogens oder einer über Testung hinausgehenden Eingangsdiagnostik).
- Die erstellten Handlungsprodukte wurden in Präsentationsphasen der gesamten Workshopgruppe vorgestellt. Diskussionen im Plenum führten im Anschluss zu

weiterem Austausch, der Thematisierung inhaltlicher und persönlicher Probleme, zu lösungsorientierten Vorschlägen oder der Formulierung von Wünschen und Ideen hinsichtlich des weiteren, auch auf die nächste Veranstaltung bezogenen Vorgehens. Aufgeworfen wurden Formate der zukünftigen Weiterarbeit (z.B. in Form von Teams oder Fachkonferenzen, die Konzepte entwickeln, anwenden und gemeinsam darüber reflektieren) und des weiteren (Material-) Austausches (z.B. in Form von Materialpools und regelmäßigen Treffen).

- Eine Evaluation der Workshopplanung und –durchführung erfolgte durch Blitzlichttrunden am Ende der Veranstaltungen, Evaluationsbögen und der schriftlichen Reflexion nach Workshop 3. Für die Probanden bestand die Möglichkeit, in den jeweiligen Interviews Interesse und Erwartungshaltungen zur bevorstehenden Veranstaltung zu äußern und in einem Rückblick den vorausgegangenen Workshop zu reflektieren.

Die Kompetenzen und Inhalte der Veranstaltungsreihe gestalteten sich nach (a) Workshop 1, (b) Workshop 2 und (c) Workshop 3 unterschiedlich. Gleich war hingegen der zeitliche Umfang der Veranstaltungen, der sich jeweils über drei Zeitstunden erstreckte.

Ad (a) Workshop 1: Kompetenzdiagnose

<b>Kompetenzdiagnose: Wie erfasst man Kompetenzen als Grundlage individueller Förderung?</b>	
<b>Kompetenz</b>	<b>Inhalte</b>
<p><b>Bereich Kompetenz</b> Die Lehrkräfte bilden ein gemeinsames und differenziertes Kompetenzverständnis aus und verständigen sich über Kompetenzentwicklung im Bildungsgang.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Unterschied Performanz - Kompetenz</li> <li>- Kategorisierung der Fach-, Personal-, Sozialkompetenz und Methoden-, Kommunikations-, ethischen Kompetenz (Kompetenzraster)</li> <li>- Konkretisierung ausgewählter Kompetenzdimensionen</li> <li>- Entwicklung von Kompetenzdimensionen im Bildungsgang (Eingang - Ausgang)</li> <li>-</li> </ul>
<p><b>Bereich Diagnose</b> Die Lehrkräfte bilden ein gemeinsames und differenziertes Diagnoseverständnis hinsichtlich der pädagogischen Ergebnis- und Prozessdiagnostik aus. Sie entwickeln Diagnoseinstrumente für die Prozessdiagnostik und planen ihren Einsatz.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Unterschied: Medizinische Diagnose – Pädagogische Diagnose sowie Ergebnisdiagnostik - Prozessdiagnostik</li> <li>- Diagnoseinstrumente für die Prozessdiagnostik</li> <li>- Operationalisierung und Diskussion der Instrumente</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diagnose im Unterrichtsalltag</li> <li>- Systematisierung der Prozessdiagnose im Bildungsgang und in der didaktischen Jahresplanung</li> </ul>
<p><b>Bereich diagnostische Kompetenz</b></p> <p>Die Lehrkräfte reflektieren über die eigenen Tätigkeiten und Überzeugungen sowie ihr Wissen bezüglich der Kompetenzdiagnose im Verhältnis zum Modell diagnostischer Kompetenz.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alltagsparadigma von Kompetenzdiagnose</li> <li>- Diagnosekompetenz als Voraussetzung für Kompetenzdiagnose</li> <li>- Modell diagnostischer Kompetenz</li> <li>- Persönlicher Bedarf hinsichtlich der Entwicklung diagnostischer Kompetenz</li> </ul>

Tabelle 6: Kompetenzen und Inhalte Workshop 1

Ad (b) Workshop 2: Eingangsdiagnostik

<b>Eingangsdiagnostik: Entwicklung von Aufgaben und Tests für die Schuleingangsphase</b>	
<b>Kompetenz</b>	<b>Inhalte</b>
<p><b>Bereich Eingangsdiagnose</b></p> <p>Die Lehrkräfte planen die Prozessschritte einer Eingangsdiagnose beim Eintritt in einen Bildungsgang des Berufskollegs.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grundverständnis: Lehrkräfte als reflektierende Praktiker</li> <li>- Unterschied: Ergebnis-/Selektionsdiagnostik und Prozess-/Förderdiagnostik</li> <li>- Kompetenz: Kompetenzraster und Kompetenzdimensionen</li> <li>- Kompetenzentwicklung: Eingangs- und Zielstandards im Bildungsgang</li> <li>- Diagnoseinstrumente</li> <li>- Aufgabenschwierigkeiten</li> <li>- Pädagogische Diagnostik und Unterrichtsentwicklung</li> <li>- Pädagogische Diagnostik und Personalentwicklung</li> </ul>
<p><b>Bereich Bildungsgangarbeit</b></p> <p>Die Lehrkräfte reflektieren über die vom Bildungsgang zu treffenden Entscheidungen bezüglich der diagnostischen Tätigkeiten und ihre eigene Diagnosekompetenz.</p>	

Tabelle 7: Kompetenzen und Inhalte Workshop 2

## Ad (c) Workshop 3: Förderung

<b>Förderung: Nach der Diagnose folgt die Therapie: Förderzyklus und Fördermaßnahmen</b>	
<b>Kompetenz</b>	<b>Inhalte</b>
<p><b>Bereich Fördermaßnahmen</b> Die Lehrkräfte erarbeiten individuelle Fördermaßnahmen, die sich sowohl auf die Ebene der Lernenden als auch auf die Lehrkraftebene beziehen lassen (z.B. Reflexionsverfahren, Teamprozesse, Lern- und Arbeitstechniken).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ebenen und Handlungsfelder individueller Förderung (Unterricht, Bildungsgang, Schulleitung, Schulaufsicht, Lehrerbildung)</li> <li>- Unterrichts- und Bildungsebene: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Selbst- und Fremdeinschätzung (Portfolios und Lerntagebücher; Schulpraxisreflexion und kollegiale Fallberatung)</li> <li>• Arbeit im Team (kooperatives Lernen, Kommunikation im Bildungsgang)</li> <li>• Stärkung des Selbst (selbstständiges Lernen)</li> <li>• Entwicklungspläne und Lernvereinbarungen</li> <li>• Systematik der Lern- und Arbeitstechniken</li> </ul> </li> </ul>

Tabelle 8: Kompetenzen und Inhalte Workshop 3

Siebtes Zwischenfazit (Kapitel 7.1 und 7.3):

Zur Umsetzung der lernfeld- und kompetenzorientierten Lehrplanvorgaben müssen Bildungsgangteams eine vielfältige didaktisch-organisatorische Gestaltungsarbeit leisten. Es geht um Positionsbestimmungen hinsichtlich der lerntheoretischen Grundannahmen (z.B. konstruktivistische oder handlungsorientierte Ansätze der Kognitionstheorie), der Kompetenzentwicklung (z.B. Fördermaßnahmen, um von einem individuellen Eingangsstandard zu definierten Zielkompetenzen zu gelangen) und der Kompetenzfeststellung (z.B. Festlegen des Diagnoseinventars auf einer strukturellen und zeitlichen Ebene). Die Ergebnisse der diesbezüglichen diskursiven Auseinandersetzung sind in die jeweilige didaktische Jahresplanung der Bildungsgänge zu implementieren, umzusetzen und einer regelmäßigen Evaluation zu unterziehen.

Lehrkräfte benötigen für diese Tätigkeiten Kompetenzen. Im Fokus der Untersuchung stehen die Beschreibung und Entwicklung von bestimmten, diagnostischen Lehrkraftkompetenzen. Zu diesem Zweck wurden in einem Schulprojekt drei Workshops durchgeführt, die thematisch mit Kompetenzdiagnose, Eingangsdiagnostik und den Möglichkeiten der individuellen Förderung befasst waren. Die Workshops richteten sich an den Prinzipien der handlungsorientierten

---

Didaktik aus (z.B. Situationen aus dem Unterrichtsalltag als Basis der Auseinandersetzung), berücksichtigen die persönliche Interessen und Probleme der Teilnehmer und lieferten zu jedem Thema eine theoriegeleitete Grundlage. Zu entwickelnde Handlungsprodukte (z.B. Beobachtungsbögen) sind für die spätere Erprobung im Unterricht angedacht. Zusammen gearbeitet wurde in bildungsgangaffinen Gruppen. Über diese Formate hinaus fanden ein erfahrungsbezogener Austausch sowie eine konzeptbasierte Diskussion in den Präsentations- und Plenumsphasen statt.

## 8 Methodischer Bezugsrahmen

Die Verfahren zur Erhebung, Aufbereitung und Auswertung der Untersuchungsdaten stehen im Zentrum der folgenden Ausführungen. Dabei geht es zunächst um die Frage, wie ein Zugang zu den kommunikativen Sinngehalten und dem impliziten Wissen sowie den Orientierungsmustern der Probanden herzustellen ist.

Das Datenmaterial dieser qualitativen Studie besteht aus drei leitfadengestützten, problemzentrierten Interviewstaffeln mit sechs Probanden. Ein Proband erkrankte während der Workshopphase langfristig. Von ihm liegen die Transkripte aus zwei Interviews vor. Die Interviews wurden aufgezeichnet und transkribiert, das diesbezügliche Datenmaterial erstreckt sich auf 417 DIN A4 Seiten. Die Gesprächsdurchführung fand vor Workshop 1, zwischen den beiden Veranstaltungen und nach Workshop 2 statt. Workshop 3 hat keinen mittelbaren inhaltlichen Bezug zum Thema der diagnostischen Kompetenz und wurde daher nicht von einem Interview vor- und nachbereitet (siehe Abbildung 4).

Auch die nach Abschluss der Veranstaltungsreihe angefertigten schriftlichen Reflexionen der Probanden gehören zum Datenmaterial der Studie. Sie verfolgen den Zweck, Durchführung und Wirkung der Workshops mit einem zeitlichen Abstand zu den Interviews erneut zu reflektieren. Da die Reflexionen erst im Herbst und damit nach den Sommerferien verfasst wurden, bestand die Möglichkeit, die Handlungsprodukte der Workshops 1 und 2 im Unterricht einzusetzen und über diesbezügliche Erfahrungen zu berichten.

Die Abschnitte 8.1 bis 8.3 befassen sich mit der Auswahl der Verfahren zur Datenerhebung (leitfadengestütztes, problemzentriertes Interview), Datenaufbereitung (Transkriptionsregeln) und Datenauswertung (dokumentarische Methode). In den Abschnitten 8.4 und 8.5 geht es um die Anwendung der in Abschnitt 3.3.4 begründeten Gütekriterien qualitativer Forschung auf die dokumentarische Methode und ihre Anwendung zur Rekonstruktion der individuellen Alltagsparadigmen diagnostischer Kompetenz.

## 8.1 Datenerhebung durch qualitative Interviews

Soziale Daten werden durch die teilnehmende Beobachtung und die diversen Formen des qualitativen Interviews erhoben. Dabei gilt die teilnehmende Beobachtung als die qualitative Erhebungsmethode schlechthin, wird aber zunehmend mehr durch das Interview abgelöst (vgl. Lamnek 2005, S. 329). Diese Entwicklung ist damit zu begründen, dass sich der Rückschluss von der Beobachtung auf die subjektive Bedeutung als schwierig darstellt und die Subjekte besser selbst sprechen (vgl. Mayring 2002, S. 66). Weiterhin stellen die beliebige Reproduzierbarkeit der Daten und die Fortschritte innerhalb der qualitativen Auswertungsverfahren von Texten zwei Argumente für die Beliebtheit von Interviews dar (vgl. Lamnek 2005, S. 329).

Die Bandbreite der Interviewtechniken und Begrifflichkeiten für qualitative Interviews ist groß und reicht von narrativen Interviews über Tiefeninterviews, Experteninterviews bis hin zu problemzentrierten Interviews (vgl. Hopf 2009, S. 351 ff.; Lamnek 2005, S. 356 ff.; Mayring 2002, S. 66 ff.). MAYRING fordert in diesem Zusammenhang eine terminologische Klärung und schlägt als Unterscheidungsmerkmal den Grad der Strukturierung vor. Er bezieht sich damit auf den Freiheitsgrad des Interviewenden in der Art und Weise der Fragestellung. Differenziert wird nach wenig strukturierten Interviews wie z.B. der narrativen Gesprächsform und stärker strukturierten Interviews wie z.B. dem problemzentrierten Interview (vgl. Mayring 2002, S. 67 ff.). INGENKAMP/LISS-MANN führen als weitere Unterscheidungsmerkmale für Befragungen die Frage der Standardisierung und das Kriterium der Offenheit auf. Standardisierung bezieht sich auf die Fragetechnik und die Tatsache, dass die Antworten der standardisierten Fragen in Form von Kategorien gruppiert werden. Mit Offenheit ist der Freiheitsgrad des Befragten in der Art und Weise der Antwort angesprochen. Offene Fragen lassen einen großen Spielraum zu, es kann ohne Antwortvorgabe frei geantwortet werden (z.B. Was...?). Geschlossene Fragen dagegen sind im Antwortspielraum gering und werden präzise formuliert (z.B. Wo...? Welche...? Wer...?) (vgl. Ingenkamp/Lissmann 2008, S. 96 ff; Mayring 2002, S. 66 ff.).

Durch die Abgrenzung des narrativen und problemzentrierten Interviews sollen die Vorteile der für die Erhebung in dieser Arbeit verwendeten problemzentrierten Gesprächstechnik verdeutlicht werden.

---

### 8.1.1 Das narrative und problemzentrierte Interview

Das auf den Bielefelder Soziologen FRITZ SCHÜTZE zurückgehende narrative Interview zeichnet sich durch eine geringe Strukturierung und Standardisierung sowie durch offene Fragestellungen aus (vgl. Mayring 2002, S. 72).

Für den Ablauf dieser Interviewform definiert der Interviewer zunächst den Erzählgegenstand und stimuliert die Erzählung durch eine Eingangsfrage. Es folgt die Haupterzählung, vom Interviewten autonom gestaltet und vom Forscher nicht unterbrochen. In einer Nachfragephase werden bisher offen gebliebene Fragestellungen thematisiert und weitere erzählgenerierende Nachfragen gestellt. Danach findet der Gesprächsabschluss statt (vgl. Hopf 2009 S. 355 ff.; Mayring 2002, S. 72 ff.).

Das narrative Interview kommt zum Einsatz, wenn Themen einen starken Handlungsbezug aufweisen. Dabei stehen durch die freie und ungestörte Erzählung stark die subjektiven Sinnstrukturen des Befragten und weniger Ideologien oder Rationalisierungen im Vordergrund (vgl. Hopf 2009, S. 357). Diese Interviewmethode eignet sich als explorative Form besonders für bisher unerforschte Fragestellungen. Die Antworten sind wesentlich auf die Relevanzsysteme der Handelnden bezogen (vgl. Lamnek 2005, S. 360; Mayring 2002, S. 74).

Der Begriff des problemzentrierten Interviews wurde von ANDREAS WITZEL geprägt (Witzel 1982; Witzel 1985). Es ist gekennzeichnet durch eine halbstrukturierte Frageform mit nicht standardisierten, offenen Fragen (vgl. Mayring 2002, S. 67).

Witzel greift für den Ablauf dieser Interviewform auf erzählungs- und verständnisgenerierende Kommunikationsstrategien zurück.

Die erzählungsgenerierenden Kommunikationsstrategien beinhalten die Einleitungsfrage, allgemeine Sondierungen und Ad-hoc-Fragen. Der Gesprächseinstieg resultiert aus einer offen gehaltenen, vorformulierten Einleitungsfrage. Sie fordert den Interviewten zum freien Sprechen auf und stellt eine explizite Abkehr vom traditionellen Frage-Antwort-Spiel eines Interviews dar. Es folgt der Teil der allgemeinen Sondierungen, in dem der Befragte auf induktivem Weg seine individuelle Problemsicht zu den thematischen Aspekten formuliert. Nachfragen des Interviewers bewirken die gewünschte Detaillierung des Themas und Fortführung des Gesprächsfadens. Klammert der Interviewpartner Themenbereiche aus, die aus Gründen der Vergleichbarkeit unterschiedlicher Interviews notwendig sind, stellt der

---

Fragende Ad-hoc-Fragen. Auch sie können einem Interviewleitfaden<sup>58</sup> entnommen werden (vgl. Witzel 2000, [10], [13], [14], [15]).

Verständnisgenerierende Kommunikationsstrategien entstehen durch spezifische Sondierungen. Sie haben deduktiven Charakter, indem der Interviewer das vorgängige Wissen der theoretischen Bedingungen von Handlungen und Orientierungen für Frageideen einsetzt. Hierzu gehört das Zurückspiegeln von Befragtenäußerungen, das den Zweck der kommunikativen Validierung verfolgt (siehe Abschnitte 3.3.3.3 und 3.3.4). Auch Verständnisfragen und Konfrontationen werden im Rahmen der spezifischen Sondierungen genutzt. Verständnisfragen lösen Alltagsselbstverständlichkeiten der Befragten auf und kommen bei widersprüchlichen Aussagen zum Einsatz. Konfrontationen bringen weitere Sichtweisen der Interviewten hervor, können aber auch Rechtfertigungen provozieren (vgl. Witzel 2000, [16]).

Das problemzentrierte Interview wird für eine theoriegeleitete Forschung eingesetzt, bei der auf Seiten des Interviewers eine vorgängige Problemanalyse des Forschungsgegenstandes stattgefunden hat (vgl. Lamnek 2002, S. 177; Mayring 2002, S. 70). Der Fragende gestaltet den Erkenntnisgewinn durch eine elastische Vorgehensweise des induktiv-deduktiven Wechselspiels. Die Interviewten schildern zunächst ihre subjektive Problemsicht, Wahrnehmungen oder individuellen Handlungen. Diese Narrationen werden vom Interviewer durch ein auf dem Vorwissen basierendes und leitfadengestütztes Nachfragen ergänzt.

---

<sup>58</sup> Der Interviewleitfaden stellt eines von vier Instrumenten des problemzentrierten Interviews dar (vgl. Witzel 2000, [6], [7], [8], [9]):

- Kurzfragebogen: er enthält die Sozialdaten des Befragten, entlastet das spätere Interview und kann einen Gesprächseinstieg ermöglichen.
- Mitschnitt des Interviews: eine elektronische Aufzeichnung ermöglicht das spätere Transkribieren und die vollständige Erfassung des Kommunikationsprozesses. Damit besteht für den Interviewer die Möglichkeit, sich ganz auf die situativen Bedingungen des Gesprächs zu konzentrieren.
- Interviewleitfaden: er dient zum einen als Hintergrundfolie, damit alle Themen des Gesprächs behandelt werden. So wird die spätere Vergleichbarkeit der Gesprächsinhalte zwischen den Probanden ermöglicht. Zum anderen enthält er Frageideen und vorformulierte Fragen zu Gesprächsbeginn oder zur Einleitung.
- Postskripte: sie werden zeitnah nach dem Interview notiert und enthalten Anmerkungen, Schwerpunktsetzungen oder thematische Auffälligkeiten des Interviewpartners.

### 8.1.2 Begründung für das problemzentrierte Interview

Für das vorliegende Forschungsprojekt wird das problemzentrierte Interview als Verfahren zur Datenerhebung gewählt. Problemzentrierung meint die Ausrichtung an einem bedeutsamen Problem, das zu Beginn des Forschungsprozesses von der Forschenden formuliert und analysiert wird. Ein rein explorativer Charakter, wie bei der narrativen Interviewform, besteht nicht, da bereits Forschungsmaterial zum Thema vorliegt, das durch neue Fragestellungen spezifiziert wird.

Ein Vorzug des problemzentrierten Interviews liegt in der Verbindung von Offenheit und Theoriegeleitetheit. Offenheit bezieht sich auf die Erzählsequenzen, in denen die Befragten frei und ohne Vorgabe zur Narration über Vorstellungen und Meinungen angeregt werden. Die Interviewten haben Expertenstatus und formulieren ihre subjektive Problemsicht oder Meinung offen und induktiv. Theoriegeleitetheit bedeutet, dass der Interviewer das eigene Vorwissen nutzt, um die geäußerten Sichtweisen der Probanden einerseits präzise auf das Forschungsproblem zuzuspitzen und zu Mustern zusammen zu fügen. Andererseits entstehen über bestimmte Einzelphänomene in den Darstellungen neue Muster des Sinnverstehens, die insbesondere auf das spezifische Sondieren zurückzuführen sind. Durch dieses Vorgehen können die geäußerten Auffassungen der Befragten behauptet, detailliert oder korrigiert werden (vgl. Witzel 2000 [12], [16], [17]).

Die Eignung des problemzentrierten Interviews ergibt sich aus der Fragestellung der Arbeit. In jedem Interviewdurchgang werden die Probanden mit spezifischen Fragen zu thematischen Teilaspekten der diagnostischen Lehrkraftkompetenz konfrontiert. Eine Ergänzung der Probandenäußerungen erfolgt durch theoriegeleitetes und leitfragengestütztes Nachfragen. So kann die Interviewende die Darstellungen der Befragten zu ihren diagnostischen Routinehandlungen, Überzeugungen, ihrem diesbezüglichen Wissen und der Motivation verstehend nachzeichnen. Es entstehen die Alltagsparadigmen diagnostischer Kompetenz, die zum Modell diagnostischer Lehrkraftkompetenz als Referenzrahmen in Beziehung gesetzt werden. Die Teilnahme an den Workshops und der durch die verständnisgenerierenden Fragen der Interviews angeregte Reflexionsprozess bewirken Entwicklungen bei den Probanden. Das diagnostische Wissen der Befragten ändert sich, ihre Vorstellungen und Überzeugungen, ggf. ihr Diagnosehandeln. Unter Umständen entsteht in Teilfacetten der Diagnosekompetenz ein neues Sinnverstehen, das es in den

---

Interviewdurchgängen zwei und drei nachzuvollziehen und im weiteren Interpretationsprozess der Datenauswertung zu erklären gilt.

Den Interviewleitfäden kommt bei der Vorbereitung und Durchführung der Interviews zweierlei Funktion zu. Erstens ergeben sich aus der vorrangigen Problemanalyse des Sachverhaltes die zentralen thematischen Aspekte der Interviews. Da es in der Studie um die Entwicklung der Alltagsparadigmen diagnostischer Lehrkraftkompetenz geht, müssen sich diese Themen in allen drei Interviewdurchläufen wieder finden. So kann pro Proband in Interview 1 ein Ausgangsbild von Diagnosekompetenz beschrieben werden, das die Basis für den Vergleich mit den entsprechenden inhaltlichen Schilderungen in den anderen Interviews darstellt.

Zweitens legt ein Interviewleitfaden die Reihenfolge der Interviewthemen fest und enthält Formulierungsvorschläge (vgl. Mayring 2002, S. 69). Diese Festlegung ist sowohl für den Gesprächseinstieg als auch für den Übergang von den allgemeinen Sondierungen der erzählungsgenerierenden Gesprächsphase zu den spezifischen Sondierungen des Verständnis generierenden Gesprächsteils von Bedeutung. Durch diese „...Hintergrundfolie...“ (Witzel 2000, [8]) ist gewährleistet, dass alle Themen in den Interviews Berücksichtigung finden. Darüber hinaus besteht durch die Strukturierung der Leitfäden die Möglichkeit, einen Vergleich der Probandenäußerungen untereinander vorzunehmen.

### 8.1.3 Konkretisierung des Erhebungsinstrumentariums

Die Auseinandersetzung mit den theoretischen Modellen professioneller Lehrerkompetenz und der inneren Struktur diagnostischer Kompetenz von Lehrkräften hat in das kategoriale Modell diagnostischer Lehrerkompetenz gemündet (siehe Abschnitt 6.4). Es stellt den Bezugsrahmen für die Beschreibung und Entwicklung der Alltagsparadigmen diagnostischer Kompetenz der Probanden dar. Es fungiert gleichzeitig als theoretischer Rahmen für die Entwicklung der Workshopreihe zur Kompetenzdiagnose, Eingangsdiagnostik und den Maßnahmen der individuellen Förderung. In die Untersuchung einbezogen werden die beiden ersten Veranstaltungen, da sie einen konkreten Bezug zur Diagnosekompetenz von Lehrkräften aufweisen. Workshop 3 zum Förderzyklus und den Förder- und Fördermaßnahmen wurde zusätzlich angeboten. Er vervollständigt den pädagogischen Gedanken der individuellen Förderung und bewirkt durch das

---

Durchlaufen neuer Schleifen und Spiralen in idealtypischer Weise Kompetenzentwicklung. Darüber hinaus bestand bei den Probanden, den nicht interviewten Teilnehmern und in der Schule insgesamt, nicht zuletzt bedingt durch die im Bericht der Qualitätsanalyse (siehe Fußnote 59) festgelegten Schwerpunkte, ein berechtigtes Interesse am Zyklus der individuellen Förderung<sup>59</sup>.

### 8.1.3.1 Konzept der Leitfadenentwicklung

Die Interviews zur Datenerhebung fanden vor Interview 1, zwischen Interview 1 und 2 und nach Interview 2 statt.

Interview 1 hatte die Aufgabe, im Laufe der Gesprächsführung eine atmosphärisch von Vertrauen geprägte Interviewsituation zu schaffen, in der es nicht um Wissensabfragen oder das klassische Frage-Antwort-Schema standardisierter Interviews geht. Der Expertenstatus sowie die Interessen auf beiden Seiten<sup>60</sup> sorgen für eine gleichberechtigte und ehrliche Gesprächssituation, die durch die erzähl- und verständnisgenerierende Gesprächsstrategie zusätzlich unterstützt wird (vgl. Mayring 2002, S. 69). Die erkenntnisleitenden Themenbereiche für dieses Interview sind weiter unten in diesem Abschnitt aufgeführt.

Für die Reihenfolge der Interviewleitfäden 2 und 3 wurde der folgende strukturgleiche Ablauf gewählt. Auch Interview 1 verlief im zweiten und dritten Teil vergleichbar, war aber von einer das Forschungsvorhaben beschreibenden Eingangsphase geprägt.

---

<sup>59</sup> Für die Weiterentwicklung der schulischen Qualität wurde im Qualitätsbericht des Berufskollegs Bergisch Gladbach festgelegt, dass ein deutlicher Verbesserungsbedarf im zentralen Qualitätsbereich 2: *Lernen und Lehren – Unterricht* besteht. Insbesondere angesprochen wurden die Aspekte 2.4: *Unterricht – Unterstützung eines aktiven Lernprozesses* und 2.6: *Individuelle Förderung und Unterstützung* (vgl. Maurer et al. 2010, S. 12 ff.).

<sup>60</sup> Siehe Abschnitt 7.3.1.

**Teil 1: Rückblick auf die Struktur und den Ablauf der Workshops 1 und 2**

z.B. persönlicher Eindruck, Vergleich: Erwartung – Eindruck, starke Eindrücke/Inhalte, nicht nachvollziehbare Sachverhalte, Schwierigkeiten in den Teamphasen, Verhältnis Input – Erarbeitung – Präsentation

**Teil 2: Pädagogisches Wissen, Routinehandeln, Überzeugungen, Veränderungen oder Motivation zum Workshopthema**

z.B. verändertes begriffliches Verständnis, Bewertung des verwendeten Kompetenzrasters, Einsatz von diagnostischen Instrumenten, eigenes Vorgehen im Bildungsgang

**Teil 3:****Interviews 1 und 2: Ausblick auf den kommenden Workshop**

(z.B. Erwartungshaltung, Erfahrungen, bisherige Anwendung)

**Interview 3: Rückblick auf beide Workshops**

z.B. Vergleich der Person vor und nach den Workshops, starke Eindrücke/Inhalte, Können der gut diagnostizierenden Lehrkraft, eigener Entwicklungsbedarf

Um eine Vergleichbarkeit der Alltagsparadigmen diagnostischer Kompetenz der Probanden zu ermöglichen, müssen bei der Entwicklung der Interviewleitfäden gleiche, erkenntnisleitende und themenbezogene Fragestellungen berücksichtigt werden. Die Fragen beziehen sich in allen drei Interviewdurchläufen auf die folgenden Themenbereiche:

**Themengruppe 1 (Interesse und Vorstellung)**

1. Welches persönliche Interesse am Workshopthema liegt vor?
2. Welche Vorstellung besteht zum Thema Kompetenzdiagnose oder Eingangsdiagnose?

**Themengruppe 2 (Verfahren und Instrumente)**

3. Welche Verfahren/Instrumente der Kompetenzdiagnose oder Eingangsdiagnose werden eingesetzt?
4. Auf welches Kompetenzverständnis beruhen die Verfahren und Instrumente?
5. Welche Kompetenzen werden erfasst?
6. Benutzen alle Lehrerinnen und Lehrer im Bildungsgang die gleichen Verfahren/Instrumente?
7. Wie wird die eigene Fähigkeit bewertet, andere Personen zutreffend einschätzen zu können?

### **Themengruppe 3 (Implementation in Unterricht und Kooperation)**

8. Wie werden Kompetenzdiagnose oder Eingangsdia­gnose zeitlich im Unter­richt untergebracht?
9. Wie werden Kompetenzdiagnose und Eingangsdia­gnose in die didaktische Jahresplanung integriert?
10. Wie funktionieren die Kooperation und die Kommunikation mit Kolleginnen und Kollegen im Hinblick auf Kompetenzdiagnose und Eingangsdia­gnose?

### **Themengruppe 4 (Bereitschaft, Veränderung, Unterstützung)**

11. Welcher Zusammenhang wird zwischen Diagnostik und individueller Förderung gesehen?
12. Welchen Stellenwert nehmen Diagnostik und individuelle Förderung im eigenen Unterricht ein?
13. Welche eigene Bereitschaft besteht, das eigene diagnostische Handeln zu verändern?
14. Wie wird diese Bereitschaft für die unterschiedlichen Bildungsgänge, in denen gearbeitet wird, eingeschätzt?
15. Welche Unterstützungsmaßnahmen werden gewünscht, um das eigene diagnostische Handeln zu verändern?

#### 8.1.3.2 Weitere Erhebungsinstrumente

Die in die Erhebung einbezogenen Probanden haben an allen drei Workshops der Veranstaltungsreihe teilgenommen. Darüber hinaus gab es Kolleginnen und Kollegen, die in zwei Fortbildungen mitarbeiteten. Dieser Teilnehmerkreis wurde nach Workshop 3 um eine (a) schriftliche Reflexion gebeten. Des Weiteren liegen aus Workshop 1 und 2 (b) Rückmeldebögen vor. Der Inhalt dieser Bögen spielte für das Design des nächsten Workshops eine Rolle. In der Aufbereitung und Auswertung fand nur das auf die sechs Probanden bezogene Material Berücksichtigung.

##### Ad (a) Schriftliche Reflexion

Die Bitte, eine schriftliche Reflexion zu verfassen erging nach dem dritten Workshop und mit einem großen zeitlichen Abstand zum Erhebungszeitraum der Interviews. Dieser Abstand wurde gewählt, damit zwischen dem letzten Interview Ende Juni/Anfang Juli 2010 und der Reflexionsbitte im Oktober des gleichen Jahres die Möglichkeit der Entwicklung und des Einsatzes diagnostischer Verfahren bestand. Zusätzlich sollten die Probanden dadurch die Gelegenheit bekommen, ihre persönlichen Erkenntnisse und Erfahrungen zu den Workshopthemen in die Bildungsgangarbeit einzubringen.

Für die Reflexion wurde die Schriftform und kein weiterer Interviewdurchlauf gewählt. Der Vorteil dieses Verfahrens liegt in der eigenständigen und freien

Darstellung der Probanden bzw. Teilnehmer, ohne weiteren Einfluss von außen. Zur Verschriftlichung der eigenen Überlegungen wurden die Probanden gebeten, sich die Workshopinhalte, -verläufe und -ergebnisse mit Hilfe der Präsentationen und Materialien erneut zu vergegenwärtigen. Dazu gehörte auch das Modell diagnostischer Lehrerkompetenz, das im ersten Workshop genutzt worden war. Um eine Vergleichbarkeit der Reflexionen und eine Orientierung an der Problemstellung der Untersuchung zu ermöglichen, enthielt die Reflexionsbitte bestimmte lösungslenkende Fragestellungen:

1. Wie haben sich die diagnostischen Handlungen im Unterricht verändert?
2. Welche Inhalte und Anregungen konnten aus den Workshops in die Bildungsgangarbeit eingebracht werden?
3. Welche Erfahrungen oder Erkenntnisse, welche Erlebnisse aus den Workshops waren besonders beeindruckend? Bitte erläutern.
4. In welchen Punkten wurde die eigene Erwartungshaltung an die Workshops nicht erfüllt? Bitte erläutern.
5. Welche Veränderungswünsche gibt es hinsichtlich einer erneuten Durchführung der Veranstaltungen? Bitte erläutern.

In die Untersuchung einbezogen werden die schriftlichen Ausführungen der Probanden. Sie gelten mit den Äußerungen aus dem dritten Interviewdurchlauf als das Datenmaterial, das die Entwicklung diagnostischer Lehrkraftkompetenz dokumentiert. Das zu diesem Zweck genutzte Auswertungsverfahren der dokumentarischen Methode wird in Abschnitt 8.3 beschrieben und begründet. Die Reflexionen können durch den zeitlichen Abstand zu den Interviews und die Möglichkeit des veränderten diagnostischen Lehrkrafthandelns bisherige Entwicklungen bestätigen oder weitere Veränderungen attestieren. Gleichzeitig besteht die Gefahr, dass Eindrücke oder Überzeugungen bis zu diesem Zeitpunkt und ohne die erneute Problemzentrierung eines Interviews in Vergessenheit geraten. Diese Gefahr wird gesehen. Ihr wird in der Reflexionsbitte dadurch begegnet, dass die Probanden um eine erneute Sichtung der Folienvorträge aus den Veranstaltungen und des zur Verfügung gestellten Materials gebeten werden. Eine zusätzliche Bündelung und Rückmeldung individueller Probandenerwartungen und Eindrücke sollen es ermöglichen, Situationen, Inhalte oder Positionen in Erinnerung zu rufen.

Die Reflexionen der Lehrkräfte, die an mindestens zwei Workshops teilgenommen haben, spielen für diese Arbeit keine Rolle. Ihnen käme eine größere Bedeutung zu, wenn das vordringliche Ziel des Forschungsvorhabens in der pädagogischen Evaluation läge (siehe Abschnitte 3.2.2 und 3.2.3).

---

### Ad (b) Rückmeldebögen

Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Workshops 1 und 2 wurden am Ende der Veranstaltung gebeten, einen Rückmeldebogen auszufüllen. Thematisch ging es darum, die ersten und spontanen Eindrücke zu/r

- Inhalten, Verfahren, Ergebnissen, Atmosphäre,
- Aspekten, die aus dem individuellen Blickwinkel zu kurz kamen,
- Struktur und dem Ablauf der Veranstaltungen und zu
- Themen, an denen ein weiteres Interesse besteht

zu notieren. Das Ziel dieser Feedbacks besteht darin, die Interessen der Lehrkräfte zu bündeln, zurückzuspiegeln und auf besondere Fragestellungen oder Probleme eingehen zu können. Diese Form der Responsivität ist für die Workshopplanung und -durchführung von Wichtigkeit, weil die Lehrkräfte mit ihrem Expertenstatus und den individuellen Interessen eine der wissenschaftlichen Begleitung gleichwertige Position einnehmen. Die geäußerten Eindrücke, Anregungen, Interessen und Erwartungen verfolgen den Zweck der Mitgestaltung des Folgeworkshops. Da die Erhebung anonym erfolgte, kann kein Vergleich zwischen den mit Hilfe der Bögen zu interpretierenden Orientierungsrahmen und den im Laufe der Untersuchung festgestellten Probandenorientierungen hergestellt werden. Dieser Vergleich wäre im Hinblick auf das Gütekriterium der Datentriangulation sinnvoll gewesen (siehe Abschnitt 3.3.4).

Auch die Daten der Rückmeldebögen wären für eine pädagogische Evaluation z.B. der Nützlichkeit der Veranstaltungen von Bedeutung. Da das Ziel der Arbeit aber nicht primär in der Praxisverbesserung, sondern in der Wissensmehrung und Theoriegenerierung der pädagogischen Forschung liegt, wird die Auswertung der Bögen in die Untersuchung nicht einbezogen. Von den Probanden werden in Teil 1 der Interviews (siehe Abschnitt 8.1.3.1) allerdings diesbezügliche Daten erhoben und interpretiert.

## 8.2 Datenaufbereitung durch Transkription

Das Gütekriterium der Regelgeleitetheit und Verfahrenstransparenz bezieht sich auf den Prozess der Datenerhebung, -auswertung und -aufbereitung gleichermaßen. Für die Erhebung der Daten wurden in Abschnitt 8.1 das Vorgehen und die Instrumente des problemzentrierten Interviews sowie der konzeptionelle Prozess der Interviewleitfadenerstellung thematisiert. In diesem Abschnitt geht es um die Techniken zur Vertextlichung aufgezeichneter Interviews.

---

## 8.2.1 Gebräuchliche Transkriptionssysteme

Um das Interviewmaterial<sup>61</sup> interpretieren zu können, müssen die sprachlich erhobenen Daten in eine schriftliche Form überführt werden. Dieser Vorgang wird mit Transkription bezeichnet (vgl. Mayring 2002, S. 89). Typisch für den Prozess der Aufbereitung von Primär- und Sekundärdaten aus den Interviews und der Audioaufzeichnung ist die Reduktion der Datendichte. Transkripte enthalten in der Regel zwar alle verbalen Merkmale in Form von Wortfolgen. Inwieweit aber beispielsweise *prosodische* Merkmale wie die Intonation, das Sprachtempo und Pausen oder die parasprachlichen sowie außersprachlichen Merkmale wie Gesten, Räuspern und Lachen textlich dargestellt oder kommentiert werden, hängt vom Ziel der Untersuchung ab (vgl. Kowal/O'Connell 2009, S. 438 ff.).

Für eine transparente und regelgeleitete Transkription der Interviews besteht demnach die Notwendigkeit der Verwendung oder Entwicklung eines Transkriptionssystems. MAYRING und KOWAL/O'CONNELL verweisen auf die folgenden Techniken der wörtlichen Transkription (vgl. Mayring 2002, S. 89 ff.; Kowal/O'Connell 2009, S. 440 ff.):

- Internationales Phonetisches Alphabet (IPA): es enthält alle Arten von Dialekt- und Sprachfärbungen, die Darstellung der Äußerungen erfolgt phonetisch-phonologisch (z.B. [ge:n] für «gehn»). Das Schreiben solcher Transkripte stellt sich für Transkribierende als schwierig dar und ist für den Transkriptnutzer mühsam in der Lese- und Korrigierbarkeit.
- Literarische Umschrift: sie gibt nicht alle sprachlichen Färbungen wieder, berücksichtigt aber Besonderheiten wie z.B. das Auslassen oder die Angleichung von Lauten mit dem gebräuchlichen Alphabet (z.B. «gehn» für «gehen» oder «haste» für «hast du»). Durch die Orientierung am gesprochenen Wort gestaltet sich die Übertrag- und Lesbarkeit der Transkripte auch in diesem Fall als mühevoll.
- Standardorthographie: das normale Schriftdeutsch verwendet die Regeln der geschriebenen Sprache, behebt Satzbaufehler, bereinigt den Dialekt oder glättet den Stil. Die Vernachlässigung der Besonderheiten der gesprochenen Sprache erleichtert die Transkriptionsarbeit wie auch die Lesbarkeit. Die Standard-

---

<sup>61</sup> Alle Interviews wurden mit Einverständnis der Probanden vollständig digital aufgezeichnet.

orthographie findet Verwendung, wenn es vordringlich um die inhaltlich-thematische Ebene geht.

Über die wörtliche Protokollierung hinaus können Transkripte weitere Informationen durch Kommentierungen enthalten. Für Merkmale wie Dehnungen, Intonationen Sprechpausen, Lachen oder Seufzen werden besondere Notationszeichen verwendet. Gebräuchliche Sonderzeichen sind z.B. ´(Pause)´ für lange Pause oder ´(.)´ für das Absenken der Stimme (vgl. Mayring 2002, S. 92).

## 8.2.2 Begründung der verwendeten Transkriptionsregeln

Die Beschreibung und Entwicklung der diagnostischen Probandenkompetenz bezieht sich sowohl auf die inhaltlich-thematische Auseinandersetzung der Lehrkräfte, als auch auf ihre Sichtweisen, subjektiven Theorien oder Schwierigkeiten mit der Thematik. Um auf diese in Abschnitt 5.2.3 als Alltagsparadigma beschriebenen Orientierungen zurückschließen zu können, stellen die prosodischen und paralinguistischen sowie außersprachlichen Merkmale in den Transkripten eine nützliche Hilfe dar. Im Interpretationsvorgang gefundene Orientierungsmuster können in ihrem Verstehen durch diese über rein sprachliche Merkmale hinausgehenden Hinweise eine Unterstützung erfahren.

Zu diesem Zweck wird für die Transkription der Untersuchung die literarische Umschrift verwendet. Da keiner der Probanden einen ausgeprägten Dialekt spricht und die Interviewatmosphäre den Raum und die Zeit für die Formulierung einer angemessenen gesprochenen Sprache lässt, sind weder die Transkriptionstätigkeit noch die Lesbarkeit der Transkripte durch dieses Regelwerk beeinträchtigt. Beispiele für die der Transkription der Interviews zugrunde gelegten Regeln sind der Fußnote 62<sup>62</sup> zu entnehmen.

---

<sup>62</sup> Die 17 Interviews wurden zum Teil von der Forscherin, zum Teil von einer wissenschaftlichen Hilfskraft nach den folgenden, beispielhaft aufgeführten Regeln transkribiert. Die vollständige für diese Arbeit aufgestellte Transkriptionssystematik ist dem Anhang unter 2.1.1 zu entnehmen.

- Interpunktionsregeln so weit wie möglich einhalten.
- Wird ein Satz nicht zu Ende geführt oder abgebrochen, dieses im Text mit ´...´ markieren. Wenn es weiter geht und ein völlig neuer Satz beginnt, groß weiter schreiben. Wird der Satz inhaltlich fortgeführt, klein weiter schreiben.
- Pausen mit ´(Pause)´ bezeichnen und einfügen. Lange Pausen mit ´(Pause, lang)´.
- Genau so vorgehen bei Räuspern, Luft holen, tiefem Luftholen, Seufzen oder Lachen. Also in Klammern setzen.

### 8.3 Datenauswertung durch die dokumentarische Methode

Wichtig für jedes Forschungsdesign<sup>63</sup> ist neben der Frage der Datenerhebung die Gestaltung der Datenauswertung, die auf die Fragestellung der Studie und deren Beantwortung ausgerichtet sein muss (vgl. Flick 2009a, S. 252). Somit ist zu überlegen, welches Verfahren der rekonstruktiven Sozialforschung geeignet ist, zur Lösung der Forschungsfragen dieser Untersuchung beizutragen. Wie z.B. in den Abschnitten 1.2, 2.4.1 oder 8.5.3/8.5.4 beschrieben, sollen in einem zweistufigen Prozess zunächst die Alltagsparadigmen diagnostischer Lehrkraftkompetenz beschrieben und im Anschluss daran in ihrer Entwicklung nachgezeichnet werden. Entwicklungsanlass ist die Teilnahme von Lehrkräften an drei schulinternen Workshops, von denen zwei die Grundlage für die durchgeführten Interviews darstellen. Mit Alltagsparadigma ist in diesem Zusammenhang das Zusammenwirken unterschiedlicher psychischer Strukturen von Lehrkräften mit den wissenschaftlichen Paradigmen auf die Kompetenz einer Lehrkraft gemeint (siehe Abbildung 18). Es wird im unterrichtlichen diagnostischen Handeln sichtbar. Die Alltagsparadigmen vereinen situationsüberdauernde und wenig handlungsleitende Kognitionen wie Wissen, subjektive Theorien, Überzeugungen und Sichtweisen mit habituellen und stärker handlungsleitenden Kognitionen wie Routinehandlungen, implizites Erfahrungs- und Reflexionswissen (siehe Abschnitt 5.2.3). Hinzu kommen weitere Merkmale wie Emotionen und Motivation. Benötigt wird ein Auswertungsverfahren, das einen Rückschluss auf diese impliziten Strukturen einer Lehrkraft zulässt, auf die in der Regel nicht zugegriffen werden kann.

#### 8.3.1 Auswertungsverfahren in der qualitativen Sozialwissenschaft

Zu den im deutschsprachigen Raum am weitesten verbreiteten Methoden der qualitativen Auswertungsverfahren in der rekonstruktiven Sozialwissenschaft gehören (a) die qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING, (b) das Konzept der objektiven Hermeneutik nach OEVERMANN und (c) die wissenssoziologischen

---

<sup>63</sup> Forschungsdesign bezieht sich nach FLICK auf die Fragen der Planung und Durchführung einer Untersuchung hinsichtlich der Datenerhebung sowie der Auswahl, Analyse und Auswertung des empirischen Materials. Es ist im Hinblick auf die verfügbare Zeit und die weiteren vorhandenen Ressourcen so zu gestalten, dass die Fragestellungen der Studie beantwortet werden können (vgl. Flick 2009a, S. 252).

---

Verfahren nach SOEFFNER und BOHNSACK (vgl. Mayring 2009, S. 468 ff.; Reichertz 2009, S. 514 ff; Bohnsack 2007a, S. 31 ff.).

#### Ad (a) Qualitative Inhaltsanalyse

Die qualitative Inhaltsanalyse MAYRINGS ist ein theorie- und regelgeleitetes, an Kategorien orientiertes Verfahren, bei dem in Abhängigkeit von der Zielhaftigkeit entweder die wesentlichen Inhalte des Textes, die strukturierende Kategorisierung oder die Kontextanalyse das Vorgehen bestimmen (vgl. Mayring 2009, S. 471 ff.). Sie eignet sich für die systematische Bearbeitung auch größerer Mengen Textmaterials (vgl. Mayring 2002, S. 121). Die Vorzüge der qualitativen Inhaltsanalyse liegen im transparenten und regelgeleiteten Vorgehen, der einfacheren Bestimmung von Gütekriterien sowie dem Auffinden von Categoriesystemen, die über Rückkopplungen und Revisionen flexibel an das Material angepasst werden können. Die Grenzen dieses Verfahren sind dann erreicht, wenn es um offene Fragestellungen mit explorativ-interpretativem Charakter geht oder der induktive Weg der Kategoriebildung theoretisch nicht zu begründen ist und zu sehr einschränkt (vgl. Mayring 2002, S. 121; Mayring 2009, S. 474)

#### Ad (b) Objektive Hermeneutik

Das Ziel der objektiven Hermeneutik OEVERMANNNS besteht darin, mit Hilfe der subjektiven Bedeutung einer Interaktion die dahinter liegenden objektiven oder handlungsgenerierenden Bedeutungsstrukturen der Subjekte zu rekonstruieren (vgl. Mayring 2002, S. 123; Reichertz 2002, S. 123;). Von Interesse sind demnach „...latente Sinnstrukturen bzw. objektive Bedeutungsstrukturen...“ (Oevermann 1996, S. 4), die in einer sequenziellen Feinanalyse des Materials durch die Gegenüberstellung tatsächlicher und möglicher Bedeutungen hermeneutisch ausgelegt werden. Es schälen sich objektive, weil allgemeine Struktureigenschaften einer Handlung heraus, die den Anspruch einer objektiven Erkenntnis erheben (vgl. Mayring 2002, S. 123; Reichertz 2009, S. 514). Dieses Verfahren ist daher auf Fragestellungen anzuwenden, bei denen es um die den subjektiven Bedeutungen zugrunde liegenden allgemeinen Strukturen geht.

Die objektive Hermeneutik gilt als reflektiert und leitet in der richtigen Anwendung die Gültigkeit ihrer Erkenntnisse ab (vgl. Reichertz 2009, S. 517 f.). Gleichzeitig kann sie als aufwändig beschrieben werden und ist für die Analyse nicht standardisierter Einzelfälle geeignet (vgl. Mayring 2002, S. 125 f.; Reichertz 2009, S. 517). Es existiert kein einheitliches Verfahren, keine vollkommene

---

Operationalisierung im Vorgehen, sondern ein weitgehend gemeinsames Grundverständnis (vgl. Reichertz 2002, S. 141; Reichertz 2009, S. 518).

#### Ad (c) Wissenssoziologische Verfahren

Theorie und Konzept der hermeneutischen Wissenssoziologie lassen sich im Wesentlichen auf SOEFFNER und das Verfahren der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik zurückführen (vgl. Reichertz 2009, S. 519). Letztere geht davon aus, dass sozialwissenschaftliche Daten methodisch überprüfbare Rekonstruktionen <zweiter Ordnung> der Konstruktionen <erster Ordnung> des Alltagsmenschen darstellen (siehe Abschnitt 3.1). Auch das sozialwissenschaftliche Verstehen ist als ein Verstehen <zweiter Ordnung> anzusehen und zielt darauf ab, den Menschen im Alltag auf die normalerweise nicht thematisierten, unbewussten Regeln und Kausalitäten seiner Lebensbedingungen zurück zu führen (vgl. Soeffner 2009, S. 167 f.).

Bei der hermeneutischen Wissenssoziologie steht das Auffinden intersubjektiver Bedeutungen sprachlicher Handlungen, die in einer Interaktionsgemeinschaft vorliegen, im Mittelpunkt. Der wissenssoziologische Bezug entsteht durch die fortwährende Interaktion und Rückkopplung zwischen dem Handlungssubjekt und seiner Neuausdeutung des gesellschaftlich vorinterpretierten Wissens. Der Interpret sucht nach neuen Lesarten im Textmaterial, es entstehen höher aufgehängte Bezugsrahmen, die die unterschiedlichen Teileinheiten verbinden. Dabei geht es nicht vordringlich um die Rekonstruktion individueller Perspektiven, sondern vielmehr um das Auffinden der intersubjektiven Bedeutungen von Handlung (vgl. Reichertz 2009, S. 519 ff.).

Auch das Verfahren der hermeneutischen Wissenssoziologie gilt als aufwändig und eine dreischrittige Interpretationsabfolge soll die aggregierten Sinnfiguren nachvollziehbar machen. Dieses Interpretationsverfahren wird an deutschsprachigen Universitäten ausgeübt, allerdings existiert, ähnlich wie bei der objektiven Hermeneutik, keine <Schule> dieser Form von Wissenssoziologie (vgl. Reichertz, S. 523 f.).

BOHNSACK ist mit der dokumentarischen Methode in der praxeologischen Wissenssoziologie verortet. Dieses Verfahren strebt die Rekonstruktion der

---

geschilderten Erfahrung als Dokument<sup>64</sup> einer Orientierung an. Die Forscher gewinnen einen Zugang zur Handlungspraxis und deren Prozessstruktur, die sich dem Handelnden selbst entzieht (vgl. Nohl 2009, S. 51). Der Unterschied zur hermeneutischen Wissenssoziologie besteht in ihrem Verhältnis zur Praxis. Das praxeologisch orientierte Verfahren untersucht die habitualisierte Handlungspraxis als vordringliche Sinnenebene (vgl. Bohnsack 2007a, S. 67). Es geht also um die Rekonstruktion der Orientierungsmuster und ihrer impliziten Regelhaftigkeit, die für den Akteur nicht unbedingt zugänglich ist (vgl. Bohnsack 2007a, S. 135 f.; Nohl 2009, S. 51). Diese ursprünglich für die Interpretation von Gruppendiskussionen entwickelte Methode gehört zu den neueren Verfahren der qualitativen Sozialforschung, die seit Mitte der 1990er Jahre auch stärker zur regelgeleiteten Auswertung von Interviews herangezogen wird (vgl. Nohl 2009, S. 14).

### 8.3.2 Begründung für die dokumentarische Methode nach Bohnsack

#### 8.3.2.1 Zielkongruenz von Erkenntnisinteresse und Auswertungsverfahren

Die Untersuchung befasst sich mit den Fragen, wie die Alltagsparadigmen diagnostischer Kompetenz zu beschreiben sind und welche Veränderungen dieser Kompetenz durch die Teilnahme an einer schulinternen Workshopreihe ausgelöst werden. Darüber hinaus geht es um den Zusammenhang zwischen der Entwicklung der diagnostischen Alltagsparadigmen (z.B. Wissen, subjektive Theorien, Sichtweisen, implizites Wissen oder Routinehandlungen; siehe Abbildung 18) und den sie bedingenden Orientierungen der einzelnen Probanden. Mögliche Schlussfolgerungen sollen z.B. zu Vorschlägen hinsichtlich der Gestaltung einer nachhaltigen Lehrerfortbildung und Bildungsgangarbeit führen.

Für die Auswertung der durch problemzentrierte Interviews gewonnenen und transkribierten Texte wird ein Verfahren benötigt, mit dessen Hilfe auf die Strukturen des Konstrukts der diagnostischen Alltagsparadigmen geschlossen werden kann. Dazu gehören, wie Abbildung 18 verdeutlicht, neben den verhaltensfernen und überdauernden auch die verhaltensnahen und habituellen Kognitionen. Die zuletzt

---

<sup>64</sup> Dokument wird in diesem Kontext von der Forscherin als *Beleg*, *Nachweis* oder *Festschreibung* verstanden.

aufgeführten verhaltensnahen oder handlungsleitenden Strukturen beinhalten das implizite Wissen, das Routinehandeln und das Handeln unter Druck.

Die dokumentarische Methode Bohnsacks zielt genau auf die handlungsleitenden psychischen Strukturen der Akteure ab und eröffnet einen Zugang zu ihren impliziten Wissensstrukturen (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2007, S 9). Diese Faktoren wirken zusammen mit den verhaltensfernen Kognitionen, dem professionellen Wissen und weiteren psychischen Strukturen der Beforschten auf die jeweiligen Kompetenzen und ihre Handlungspraxis (siehe Abschnitt 5.2.3). Bei der Rekonstruktion der Handlungspraxis wird vom subjektiv gemeinten Sinn auf das inkorporierte, habitualisierte Orientierungswissen geschlossen. BOHNSACK führt für dieses auf der Praxis basierende Wissen auch Begriffe wie *Habitus* (zu diesem Begriff siehe Fußnote 65) oder *stillschweigendes Wissen* auf, das die Grundlage für ein gemeinsames Verstehen in einem Erfahrungsraum darstellt (vgl. Bohnsack 2001, S. 331). Im Unterschied zu den individuellen Orientierungsrahmen oder –mustern bezieht sich ein Erfahrungsraum auf die kollektiven Erfahrungen und den geteilten Wissensvorrat einer Gruppe. Beispiele für gemeinsame Erfahrungsräume sind Generation, Bildung oder Geschlecht. Anders als bei der objektiven Hermeneutik, die nach Handlungsstrukturen 'hinter' den Beforschten sucht, wird dabei die Ebene des Akteurswissens nicht verlassen (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2007, S. 9).

### 8.3.2.2 Kommunikative und konjunktive Bedeutungsdimension

Um von der Handlungspraxis auf die darin enthaltenen, habitualisierten Orientierungen zurück schließen zu können, unterscheidet BOHNSACK nach zwei Wissensebenen. Auf der einen Seite steht (a) das kommunikativ-theoretische Wissen, das das *Was* einer Äußerung oder Handlung zum Ausdruck bringt. Auf der anderen Seite fragt der praxeologische Wissenssoziologe nach dem (b) atheoretisch-konjunktiven Wissen, das das *Wie* und damit den Herstellungsprozess einer Haltung oder Weltanschauung thematisiert (vgl. Bohnsack 2007b, S. 180).

#### Ad (a) Kommunikativ-theoretisches Wissen

Das kommunikativ-theoretische Wissen bezieht sich in Anlehnung an MANNHEIM auf die öffentliche oder gesellschaftliche Bedeutung von Äußerungen (vgl. Bohnsack 2007b, S. 183). Es basiert auf den explizierbaren und in der Gemeinschaft vereinbarten Motiven des Handelns und kommt vor allem in den Textsorten der

Argumentation oder Bewertung zum Ausdruck (vgl. Bohnsack 2007a, S 60 f.; Nohl 2009, S. 48 f.). Der methodische Zugang zu dieser Form des Wissens erfolgt relativ unproblematisch, da Motive z.B. über Erzählungen oder Beschreibungen theoretisch auseinandergesetzt und begrifflich gefasst werden können (vgl. Bohnsack 2007b, S. 183). Der Akteur hat auf diese Sinnebene Zugriff, kann befragt werden und es geht um die Interpretation kommunikativ generalisierbarer Wissensbestände (vgl. Bohnsack 2007b, S 183; Nohl 2005, S. 6). BOHNSACK spricht an dieser Stelle von „...Common Sense-Konstruktionen...“ (Bohnsack 2007b, S. 183) und meint damit die Konstruktion des Alltags oder der gesellschaftlichen Realität (vgl. Nohl 2009, S. 51).

#### Ad (b) Atheoretisch-konjunktives Wissen

Das atheoretisch-konjunktive Wissen fragt nach dem *Wie* der Wirklichkeit und ihrer zugrunde liegender Prozessstruktur (vgl. Nohl 2009, S. 51). Im Vordergrund steht das aus der Handlungspraxis erwachsene Verstehen, im Gegensatz zur Interpretation der kommunikativen Bedeutungsdimension (vgl. Bohnsack 2001, S. 330 f.; Bohnsack 2007a, S. 59 ff.). Ein unmittelbares oder intuitives Verstehen resultiert aus der Verbundenheit gemeinsamer Erlebniszusammenhänge in einer Gemeinschaft, es entstehen gleiche Erfahrungsräume der Akteure. Die dokumentarische Methode zielt darauf ab, die Regelmäßigkeit der gemeinsamen Erfahrungsräume als Dokument einer Orientierung zu rekonstruieren (vgl. Bohnsack 2007a, S. 59 f.; Nohl 2009, S. 51). Es geht darum, einen „...Zugang zur Herstellungspraxis und zu der dieser Praxis zugrunde liegenden (Prozess-) Struktur, ...“ zu bekommen „...die sich der Perspektive der Akteure selbst entzieht.“ (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2007, S. 12). Das Wissen ist atheoretisch, weil darüber intuitiv verfügt wird, es gehört zum habituellen Handeln. Gleichzeitig wird es als konjunktiv bezeichnet, da es aus einem mit anderen geteilten Erfahrungsraum resultiert und Menschen verbindet (vgl. Nohl 2009, S. 10 f.). BOHNSACK spricht häufig vom *modus operandi*<sup>65</sup> oder *Habitus*, die einer inkorporierten Praxis zugrunde liegen (vgl. Bohnsack 2001, S. 331). Da das konjunktive Wissen von den Erforschten nicht ohne weiteres begrifflich expliziert werden kann, bedarf es für den methodischen Zugang eines Vertrautmachens mit der

---

<sup>65</sup> BOHNSACK bezieht sich auf BOURDIEU, wenn er den Ausdruck des „modus operandi“ [Hervorhebung im Original; M.O.] verwendet. Es geht um die Art des Handlungsprozesses oder die Frage des Generierens von Praxis (vgl. Bohnsack 2001 S. 332; Bohnsack 2007a, S. 60). In ihm dokumentiert sich das routinierte und habituelle Handeln, das intuitive Verstehen oder der kollektive „Habitus“ [Hervorhebung im Original; M.O.] (vgl. Bohnsack 2007a, S. 60).

---

Handlungspraxis der Akteure. Die dokumentarische Methode verschafft über ein gestuftes Verfahren den hermeneutisch-sinnverstehenden Zugang zur Rekonstruktion konjunktiver Erfahrungsräume (vgl. Bohnsack 2007b, S. 183 f.) und wird im nächsten Abschnitt näher thematisiert.

Zuvor soll allerdings mit der Standortgebundenheit ein von BOHNSACK hervorgehobener Vorzug der dokumentarischen Methode Erwähnung finden.

### 8.3.2.3 Standortgebundenheit der Forschenden

Die beschriebenen Orientierungsrahmen dieses qualitativen Auswertungsverfahrens ergeben sich durch den Kontrast eines Interviewthemas mit inhaltlich vergleichbaren Äußerungen anderer Probanden (siehe im nächsten Abschnitt *Komparative Analyse*). Bestünde nur ein Interviewtext, wäre er stark in Relation zu den Erfahrungen und den Alltagsparadigmen der Forschenden gestellt (vgl. Nohl 2009, S. 12). Der Vergleich zur den Orientierungen in anderen Interviews verschafft dem Interpreten eine objektivere Beobachterhaltung, einen distanzierteren Bezugspunkt oder Standort (vgl. Bohnsack 2007a, S. 137; Bohnsack 2007b, S. 184). Es entstehen Gegenhorizonte zur Beobachterhaltung und die vergleichende oder komparative Analyse gewährleistet ein höheres Maß an methodischer Kontrolle und intersubjektiver Nachvollziehbarkeit (vgl. Bohnsack 2007a, S. 137). NOHL bezeichnet die komparative Analyse daher als Königsweg für das methodisch kontrollierte Fremdverstehen (vgl. Nohl 2009, S. 13).

### 8.3.2.4 Verfahren der dokumentarischen Methode

Die Arbeitsschritte der dokumentarischen Methode verlaufen in drei aufeinander aufbauenden Stufen von der (a) formulierenden Interpretation über die (b) reflektierende Interpretation bis zur (c) Typenbildung. Insbesondere bei der reflektierenden Interpretation und der Typenbildung werden die Vorgehensweisen der *komparativen Analyse* und des *kontrastierenden Fallvergleichs* angewendet. Dieses, der dokumentarischen Methode inhärente Prinzip wird nach der Beschreibung der Arbeitsschritte vorgestellt.

#### Ad (a) Formulierende Interpretation

Zunächst fragt die formulierende Interpretation nach den Ober- und Unterthemen eines Gesprächs und damit nach der zusammenfassenden, thematischen Gliederung (vgl. Bohnsack 2007a, S. 134 f.). Formuliert wird das *Was* des Textes, die kommu-

nikativen Sinngehalte, die von den Erforschten selbst wörtlich mitgeteilt werden (vgl. Bohnsack 2007b, S. 185). Im vorliegenden Fall sind das die Abschnitte der Interviewtranskripte, die einen Bezug zur Modellvorstellung diagnostischer Lehrkraftkompetenz aufweisen (siehe Konzept der Leitfadententwicklung Abschnitt 8.1.3.1):

- **Themengruppe 1:** Interesse an den Workshopthemen und eigene Vorstellung von Kompetenzdiagnose,
- **Themengruppe 2:** selbst genutzte Verfahren und Instrumente der Kompetenzdiagnose,
- **Themengruppe 3:** Implementation der Verfahren in den Unterricht/Instrumente der Eingangsdagnostik und die diesbezügliche Kommunikation mit Kolleginnen und Kollegen/Arbeit im Bildungsgang und
- **Themengruppe 4:** Bewertung des Stellenwertes von Kompetenzdiagnose und individueller Förderung, eigene Veränderungsbereitschaft, auch im Hinblick auf die Bildungsgangarbeit und gewünschte Unterstützungsmaßnahmen.

Diese Themen werden im Text identifiziert und zu jedem, über mehrere Zeilen ausgedehnten Unterthema schreibt der Forschende eine Zusammenfassung mit eigenen Worten. Durch diese Reformulierung wird der Text verfremdet und seine Interpretationswürdigkeit vor Augen geführt (vgl. Nohl 2009, S. 46 f.).

#### Ad (b) Reflektierende Interpretation

Die reflektierende Interpretation befasst sich mit dem *Wie* des Gesprächstextes und der Rekonstruktion des Rahmens bzw. des persönlichen Orientierungsmusters, das zu diesem, das intuitive Handeln auslösende, atheoretischen Wissen geführt hat (vgl. Bohnsack 2007a, S. 135). Von einem Orientierungsrahmen oder dokumentarischen Sinngehalt ist dann zu sprechen, wenn sich eine Kontinuität in der impliziten Regelmäßigkeit der Äußerungen über mehrere Erzähl- oder Handlungssequenzen abzeichnet (vgl. Nohl 2009, S. 51 f.). Das bedeutet für die Interpretation des vorhandenen Textmaterials, dass ein Text nach Anschlussäußerungen untersucht wird, die die Regelmäßigkeit einer ersten Handlung oder Äußerung zum Thema bestätigen (homologe 2. oder 3. Äußerung). Wie Abbildung 19 verdeutlicht werden homologe Äquivalente gefunden, die genau die Fortsetzung und Ratifizierung eines individuellen Orientierungsrahmens beinhalten (vgl. Bohnsack 2007b, S. 186; Nohl 2009, S. 52). Ein Rahmen wird besonders deutlich wenn Äußerungen auftreten, die begründet durch eine fehlende Gemeinsamkeit als nicht dazugehörig gelten. Es handelt sich um heterologe Reaktionen, die Vergleichshorizonte und damit differente

Orientierungsrahmen bilden und vom zuerst gefundenen abgegrenzt und kontrastiert werden können (vgl. Bohnsack 2001, S. 337; Nohl 2009, S. 52).

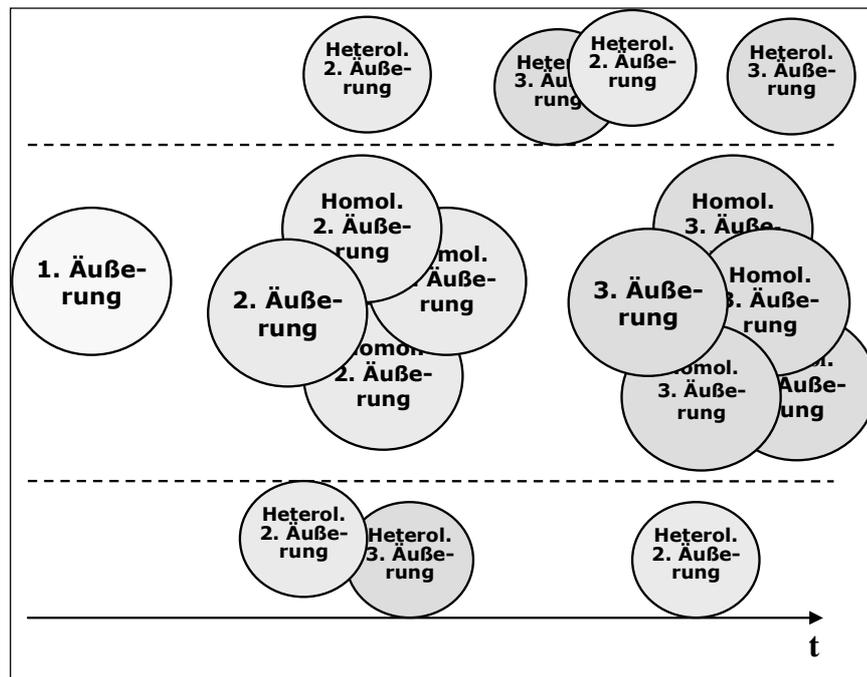


Abbildung 19: Rekonstruktion des Orientierungsrahmens (in Anlehnung an Nohl 2009, S. 53)

Das Textmaterial der einzelnen Probanden wird nach homologen Anschlussäußerungen zu bestimmten, in einer Anfangsäußerung gefundenen, dokumentarischen Sinngehalten untersucht. Als beispielhafter Orientierungsrahmen ist die *veränderungsbereite* und *offene Haltung* einer Lehrkraft in der Auseinandersetzung mit neuen Sachverhalten wie z.B. der Eingangs- oder Prozessdiagnostik aufzuführen. Davon abzugrenzende Äußerungen, die nicht mit diesem Thema verknüpft werden können und andere Muster repräsentieren, sind als heterologe Gesprächsinhalte anzusehen. Beispielhaft genannt sei das *zielorientierte* und *theoriegeleitete* Vorgehen einer Lehrkraft, wenn es um die methodische Herangehensweise an neue Sachverhalte geht. Dieser Blickwinkel gehört nicht zur Orientierung der *veränderungsbereiten* und *offenen Haltung* und ist von diesem Orientierungsrahmen zu kontrastieren (die Erläuterung der Orientierungsrahmen und Typen erfolgt in den Abschnitten 10.1.1 bis 10.1.6).

#### Ad (c) Typenbildung

Im letzten Schritt der dokumentarischen Methode steht die Bildung von Typen und damit das Auffinden von Generalisierungen im Vordergrund (vgl. Bohnsack 2001, S. 341; Nohl 2009, S. 93). BOHNSACK sieht in Typen eine Möglichkeit, dem

---

ungelösten Problem der Generalisierbarkeit in der qualitativen Sozialforschung zu begegnen (siehe Tabelle 1 und Abschnitt 3.3.4) (vgl. Bohnsack 2007b, S. 187).

Das Ziel der Typenbildung liegt in der Abstraktion vom Orientierungsrahmen des Einzelfalls und im Auffinden eines Idealtypus<sup>66</sup>, der die tiefer liegenden Sinnstrukturen repräsentiert (vgl. Bohnsack 2005, S. 76). Hierbei spielt das Verfahren der komparativen Analyse, das im weiteren Verlauf dieses Abschnitts beschrieben wird, eine wesentliche Rolle.

Die Typenbildung kann themenbezogen sinngenetisch oder mehrdimensional soziogenetisch zur Anwendung kommen (vgl. Nohl 2009, S. 57 f.):

- Bei der sinngenetischen Typenbildung erlangen die durch den kontrastierenden Vergleich gebildeten Orientierungsrahmen mit ihrer jeweiligen Sinnhaftigkeit eine eigene Bedeutung. In dieser Arbeit unterscheidet sich das Muster *Verantwortung an das System Schule abgeben* z.B. von heterologen Äußerungen, die nichts mit dem vielschichtigen Thema *System Schule* zu tun haben. Der Vergleich zu weiteren diesbezüglichen Gesprächspassagen oder anderen Interviews führt zu einer Loslösung vom Einzelfall und damit zur Abstraktion vom jeweiligen Orientierungsrahmen (vgl. Nohl 2009, S. 57 f.). Gefragt wird, wofür die jeweilige Orientierung typisch ist (vgl. Bohnsack 2001, S. 340). Durch die Abstraktion vom einzelnen Fall und den kontrastierenden Vergleich des behandelten Themas bei anderen Probanden entsteht der Typ *Positionierung im System Schule*. Dieser Typ ist von anderen Typen wie z.B. dem *strukturellen Vorgehen einer Lehrkraft* oder dem *Umgang mit anderen Lehrkräften/dem Bildungsgangteam* zu unterscheiden (siehe Abbildung 20).

---

<sup>66</sup> BOHNSACK verweist auf das in der dokumentarischen Methode grundsätzlich andere Vorgehen zum Auffinden von Idealtypen. Generalisierungen entstehen mit Hilfe der komparativen Analyse und des kontrastierenden Fallvergleichs durch die Bestimmung der Grenzen eines Typus. Er entsteht dadurch, dass fallspezifische Beobachtungen durch die Abgrenzung von anderen Typen herausgestellt werden. Im Modell der Typenbildung bei KELLE und KLUGE entsteht ein Typus im Gegensatz dazu über die Deckungsgleichheit möglichst vieler, fallspezifischer Beobachtungen (vgl. Bohnsack 2005, S. 76).

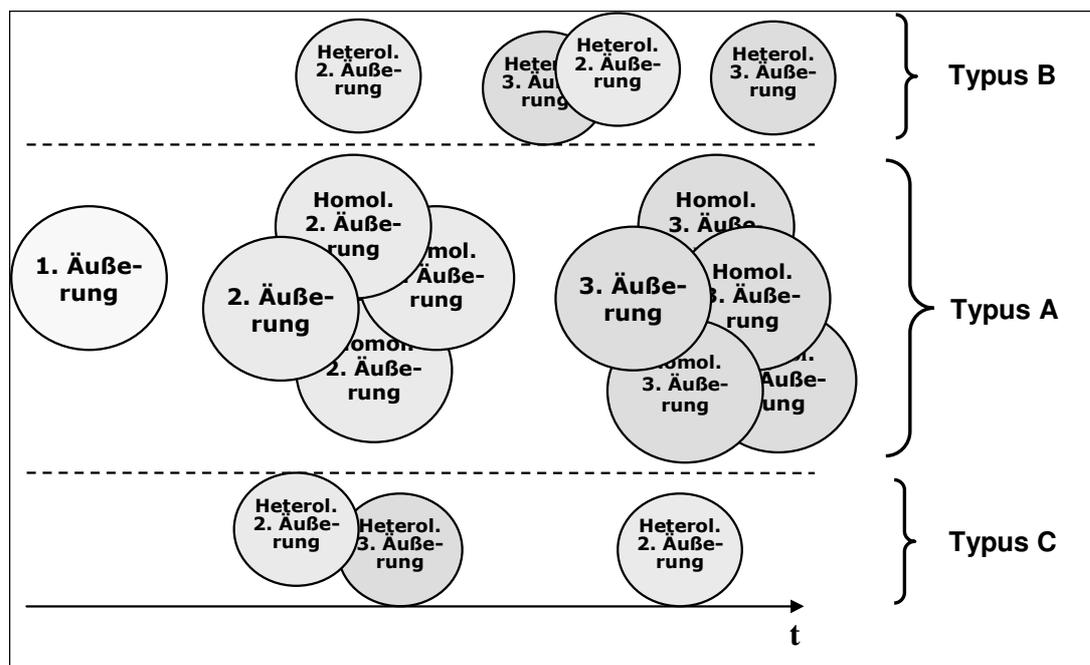


Abbildung 20: Sinngenetische Typenbildung durch komparative Analyse (in Anlehnung an Nohl 2009, S. 58)

- Die soziogenetische Typenbildung geht der Frage nach, welche sozialen Zusammenhänge zwischen den unterschiedlichen Orientierungen bestehen und welche Überlagerungen der typisierten Orientierungsrahmen festzustellen sind (vgl. Bohnsack 2007b, S. 187; Nohl 2009, S. 58). Der Hintergrund dieser Vorgehensweise liegt in der Vielschichtigkeit und wechselseitigen Überlappung der Themen und Orientierungsrahmen begründet, die eine präzise Abgrenzung der Typen erschwert (vgl. Bohnsack 2007b, S. 187; Nohl 2009, S. 59). Durch Variation der herausgearbeiteten Typen entsteht z.B. die Frage, in welchem Zusammenhang die *Positionierung im System Schule* mit anderen Typen wie der *individuellen Professionalität/Sicherheit* steht. Ein Wechsel der Bezugsdimension lässt als weitere Orientierungsfiguren Bezüge zum Lebens- und Dienstalter oder dem entwicklungsspezifischen Bildungsverlauf erkennen.

Ergebnisse aus den komplexen soziogenetischen Verknüpfungen halten der Anforderung nach Generalisierbarkeit stand, wenn die mittels der komparativen Analyse herausgearbeiteten Orientierungen als typisch für eine bestimmte, genauer zu bezeichnende Gruppe herangezogen werden können. Auf einer abstrakten Ebene der Gemeinsamkeit ließe sich dann beispielsweise feststellen (vgl. Bohnsack 2001, S. 341), dass der zweite Bildungsweg oder die Ausübung bestimmter Funktionen zu einer *sicheren Position im System Schule* führen.

---

In der vorliegenden Arbeit spielt die soziogenetische Typenbildung eine untergeordnete Rolle. Im Vordergrund stehen die Beschreibung der Alltagsparadigmen diagnostischer Kompetenz vor der Teilnahme an den Workshops und deren Entwicklung, die im Wesentlichen nach Workshop 2 erfasst wird. Für die Begründung der individuellen Entwicklungsverläufe ist die sinngenetische Typenbildung von Bedeutung, die nach den für ein Orientierungsmuster typischen Sinngehalten fragt. Eine soziogenetische Variation der Typen und deren Rückbezug auf die Genese einer Orientierung (vgl. Bohnsack 2001, S. 341) müsste in weiteren Kontrolluntersuchungen durchgeführt werden. Erst dann wäre z.B. in valider Weise das wenig teamorientierte (diagnostische) Vorgehen als typisch für das Klientel älterer Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen und nicht für alle Lehrkräfte in der Sekundarstufe II oder aller Arbeitnehmer in größeren Betriebsstrukturen festzustellen.

#### Die Komparative Analyse

Eine Möglichkeit der Abgrenzung und damit der Spezifizierung der Orientierungsrahmen wird durch die Kontrastierung der Sinngehalte bei einem Probanden vorgenommen. Zusätzlich werden die Ausprägungen einer Orientierung mit vergleichbaren Mustern bei anderen Probanden kontrastiert. Auch dieser in Abbildung 21 verdeutlichte Schritt der komparativen Analyse dient der Validierung der Interpretation (vgl. Nohl 2009, S. 54).

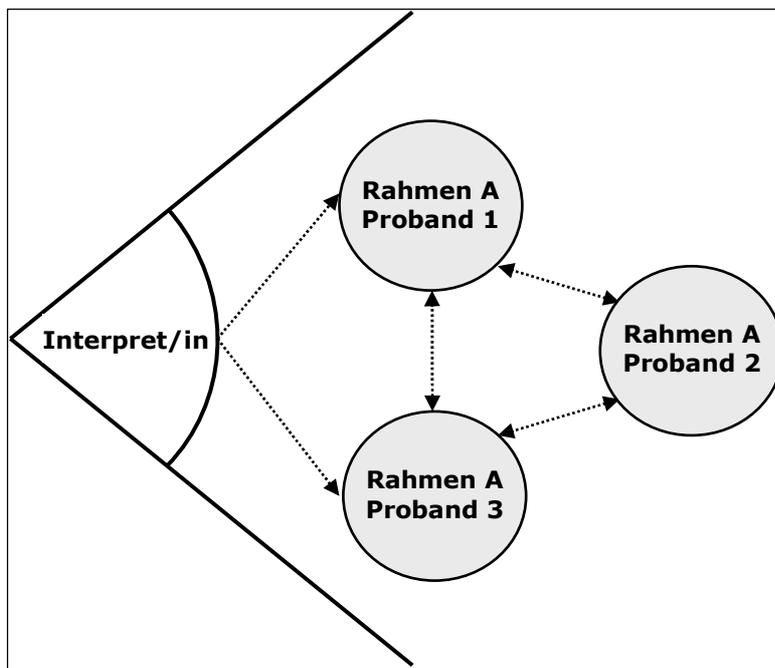


Abbildung 21: Komparative Analyse der Orientierungsrahmen (in Anlehnung an Nohl 2009, S. 56)

BOHNSACK sieht in den Vergleichshorizonten der komparativen Analyse eine wichtige Möglichkeit für den Interpreten, die kollektiven Erfahrungsräume zu erschließen und über diesen Weg das implizite persönliche Erfahrungswissen der Untersuchten zu verstehen (vgl. Bohnsack 2007b, S. 185 f.). Die Kontrastfolien anderer Fälle dienen der Validierung indem sie zeigen, wie dasselbe Thema bei anderen Probanden in differenten Orientierungsrahmen behandelt wird (vgl. Bohnsack 2007b, S. 186). Gleichzeitig bewirkt das Vorgehen eine Kontrolle der Standortgebundenheit auf Forscherseite, da nicht nur der eigene Erfahrungshintergrund, sondern die Vergleichshorizonte anderer Probanden zugrunde gelegt werden (vgl. Bohnsack 2001, S. 337 f.). Aus diesen Gründen sollte die komparative Analyse möglichst frühzeitig und bereits in der reflektierenden Interpretation zum Einsatz kommen. Sie ist weniger als Interpretationsschritt, sondern vielmehr als Prinzip der dokumentarischen Methode anzusehen.

In dieser Arbeit wird die komparative Analyse in zweierlei Hinsicht genutzt:

- Einerseits ermöglicht der Vergleich der Probandenorientierungen untereinander eine genauere Abgrenzung und Graduierung der dokumentarischen Sinngehalte. So sind z.B. für Proband 2 die Orientierungsrahmen *Verantwortung an das System Schule abgeben* oder *sich selbst in der Verantwortung sehen* hinsichtlich der Umsetzung individueller Förderung an die eigene Übernahme von Verantwortung für ein diagnostisches Handeln gebunden. Proband 5 hingegen übernimmt Verant-

wortung in einer anderen Auslegung und sieht z.B. Schulleitung zuerst in der Pflicht, selbst vorbildhaft zu diesen Themen vorzugehen sowie den notwendigen organisatorischen und strukturellen Rahmen zu schaffen. Dieses Vorgehen wird im weiteren Verlauf als *horizontale komparative Analyse* bezeichnet (siehe Abbildung 22 und zum Beispiel der Verantwortung Abbildung 25).

- Andererseits werden durch die Vergleichshorizonte die unterschiedlichen Orientierungsrahmen eines einzelnen Probanden deutlich. Im Laufe der Auswertungstätigkeit schälen sich z.B. die Orientierungen zum *Umgang mit Verantwortungen* hinsichtlich der Umsetzung individueller Förderung, zur eigenen *Selbstwirksamkeit* (im diagnostischen oder pädagogischen Handeln) oder zum individuellen *Handlungs- und Veränderungsbedarf* heraus. Sie werden durch den Vergleich und in Abgrenzung zu den Orientierungsrahmen eines Probanden in den unterschiedlichen Interviewdurchläufen spezifiziert. Dieses Vorgehen heißt im weiteren Verlauf *vertikale komparative Analyse* (siehe Abbildung 22).

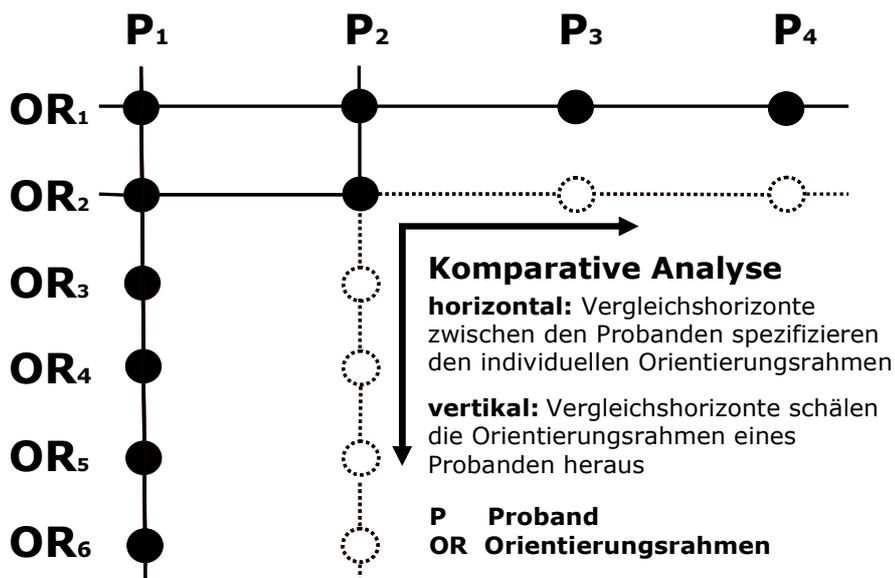


Abbildung 22: Vorgehen der komparativen Analyse in der horizontalen und vertikalen Anwendung

#### 8.4 Anwendung der Gütekriterien auf die dokumentarische Methode

Von den in Abschnitt 3.3.4 begründeten Gütekriterien qualitativer Forschung werden insbesondere die (a) Regelgeleitetheit und Transparenz des Verfahrens sowie die (b) Schlussfolgerungen durch die dokumentarische Methode legitimiert.

---

#### Ad (a) Regelgeleitetheit und Transparenz des Verfahrens

Die dokumentarische Methode verfährt nach einem regelgeleiteten System in den Schritten der formulierenden und reflektierenden Interpretation sowie der Typenbildung. Zu diesem Zweck wird auf annähernd allen Stufen das Verfahren der komparativen Analyse angewendet. Zuvor gilt es, homologe Anschlussäußerungen zu einer Anfangsäußerung im Text zu finden und diese von heterologen Äußerungen abzugrenzen. Die Ergebnisse dieser Regelanwendung werden dokumentiert, es entsteht neues, verdichtetes Textmaterial. Aufgrund der Anwendung dieses für die dokumentarische Methode typischen Systems, kann der Vorgang der Textverdichtung und –interpretation intersubjektiv nachvollzogen werden. Er trägt dem Kriterium der Transparenz des Verfahrens Rechnung.

#### Ad (b) Schlussfolgerungen

Die Güte der Forschungsergebnisse hängt unter anderem davon ab, inwieweit die Ergebnisse generalisiert und welche Transfers in die Praxis daraus abgeleitet werden können. Auch für diese Anforderung liefert die dokumentarische Methode eine Antwort, indem mit Hilfe des Verfahrens der Typenbildung von den speziellen Ausprägungen eines Orientierungsrahmens abstrahiert und auf das Typische dieses Sinngehaltes geschlossen wird. Es bilden sich im laufenden Forschungsprozess Typen heraus, die die Gemeinsamkeiten der unterschiedlichen Fälle in einer Dimension vereinen (vgl. Nohl 2009, S. 61 f.). Vom Grad der Durchdringung und Reflexion eines theoretischen Sachverhaltes wie der Prozessdiagnostik lässt sich z.B. auf eine *individuelle Professionalität und Sicherheit* schließen, die einen Typus darstellt. Gleichzeitig kann die individuelle Professionalität aus einer praxisorientiert-pragmatischen oder einer theoretisch-konzeptionellen Orientierung resultieren. Für diese Orientierungsrahmen ist das *strukturelle (methodische) Vorgehen* typisch.

Auch die Gütekriterien der kommunikativen Validierung und Triangulation werden in diesem Forschungsdesign in Teilen durch die Anwendung der dokumentarischen Methode erfüllt. Kommunikative Validierung meint in diesem Fall, dass die Forschungsergebnisse in typisierter Form an die Probanden zurück gespiegelt und die Fremdinterpretation mit der eigenen Einschätzung verglichen werden. Dieses Vorgehen ist allerdings erst nach Vorlage aller Interpretationsergebnisse möglich und spielt für den weiteren Verlauf der Untersuchung keine Rolle. Das Zurückspiegeln der kommunikativen Sinngehalte hat jedoch in den Folgeinterviews eine Bedeutung,

---

wenn bisherige Probandenäußerungen aus dem bisherigen Verständnis der Interviewerin heraus erneut zur Diskussion gestellt werden. Darüber hinaus ist die Anwendung der dokumentarischen Methode in der Wissenschaftlergemeinschaft des Wirtschaftspädagogischen Graduiertenkollegs und dort speziell mit einem Forscherkollegen expliziert thematisiert und diskutiert worden. Der zuletzt genannte Sachverhalt umfasst neben der kommunikativen Validierung auch das Kriterium der Forschertriangulation. Die Interpretation der Daten wurde kontinuierlich im Rahmen eines Forschungsstandems<sup>67</sup> von einem Kollegen der scientific community infrage gestellt und geprüft. Durch diese Metakommunikation mussten alle Schritte stets transparent und regelgeleitet dargelegt werden. Auch Fehlinterpretationen oder -schlüsse wurden über dieses Korrektiv offen gelegt.

Neben der angesprochenen Forschertriangulation stellt die Triangulation von Daten ein Gütekriterium der Arbeit dar. Sowohl die problemzentrierten Interviews als auch die schriftlichen Reflexionen nach Workshop 3 wurden mit der dokumentarischen Methode ausgewertet. Ein Vergleich der aus unterschiedlichen Datensätzen stammenden Interpretationen prüft die Validität der Probandenaussagen.

Achtes Zwischenfazit (Kapitel 8.1– 8.4):

Die Daten der vorliegenden Arbeit wurden mit Hilfe der Methode des problemzentrierten Interviews erhoben. Diese, über einen Interviewleitfaden strukturierte Gesprächsform verbindet die Vorzüge von offenen, erzählgenerierenden mit theoriegeleiteten, verständnisgenerierenden Interviewformen. Der Aufbau der Interviewleitfäden orientierte sich an einer Gesprächsstruktur (Rückblick auf den letzten Workshop, inhaltliche Auseinandersetzung, Ausblick auf den nächsten Workshop) und an festen Themenbereichen, die dem Modell diagnostischer Lehrkraftkompetenz entstammen und aus Vergleichbarkeitsgründen in jedem Interview einen Gesprächsgegenstand darstellten.

Die aufgezeichneten Interviews werden mit dem Regelwerk der literarischen Umschrift transkribiert und in Textform gebracht. Sie stellen als Texte die Grundlage für die Datenauswertung durch die dokumentarische Methode nach BOHNSACK dar. Das in der praxeologischen Wissenssoziologie verortete Auswertungsverfahren

---

<sup>67</sup> Schon zu einem frühen Zeitpunkt im Forschungsprozess empfahl Professor Sloane den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Wirtschaftspädagogischen Graduiertenkollegs, in so genannten *Forschertandems* intensiver miteinander zu arbeiten. Die Zusammenarbeit im vorliegenden Fall umfasst z.B. die Durchsicht von Abstracts, Vor- und Beiträgen, die Diskussion von Ergebnissen oder eine Auseinandersetzung über den weiterhin einzuschlagenden Forschungsweg.

---

verfolgt das Ziel, über die kommunikative Bedeutungsdimension, dem *Was* des Gesagten, hinaus auf das *Wie* der Gesprächstexte zu schließen. Im Zentrum steht die Rekonstruktion der habitualisierten und der Handlungspraxis zu Grunde liegenden Orientierungsrahmen, die für die Probanden zwar unzugänglich sind, ihr Handeln aber leiten.

Der Auswertungsprozess der dokumentarischen Methode erfolgt nach einem regelgeleiteten Verfahren mit den Schritten der formulierenden Interpretation, der reflektierenden Interpretation und der Typenbildung. Insbesondere die reflektierende Interpretation und die Typenbildung arbeiten mit der Technik der komparativen Analyse. Die dokumentarische Methode erfüllt in vordringlicher Art und Weise die Anforderung nach Regelgeleitetheit sowie Transparenz und lässt durch das Herausarbeiten von Typen die Abstraktion vom Fall und das Formulieren allgemeiner Schlussfolgerungen zu. Für diese Arbeit erfüllt sie darüber hinaus die Kriterien der kommunikativen Validierung und der Triangulation.

## 8.5 Anwendung der dokumentarischen Methode auf das Datenmaterial

Die transkribierten Daten wurden mehrfach verdichtet und der horizontalen und vertikalen komparativen Analyse unterzogen (siehe Abschnitt 8.3.2.4 und Abbildung 22). Es entsteht neues Textmaterial, das in Anlehnung an die thematischen Kategorien, die vergleichende Betrachtung eines Themas zwischen den Probanden und die Entwicklung eines Themas pro Proband systematisiert wird. Bei diesem Vorgehen steht zunächst die Interpretationsebene der kommunikativen Sinngehalte (das *Was* der Texte) im Vordergrund. Im Lauf des Interpretations- und Verdichtungsprozesses bestätigen sich dann zunächst vermutete und im Textmaterial validierte habitualisierte Orientierungsmuster (das *Wie* der Texte).

Das Ziel dieses Abschnittes besteht darin, die regelgeleitete Anwendung der dokumentarischen Methode am Datenmaterial transparent darzulegen.

### 8.5.1 Erste formulierende und reflektierende Interpretation

Die formulierende Interpretation fragt nach der thematischen Gliederung der Texte. Es entstehen Ober- und Unterthemen, die den Kategorien der Interviewleitfäden entsprechen (siehe Abschnitte 8.1.3.1 und 8.3.2.4) entsprechen. NOHL empfiehlt keine Totaltranskription und Totalinterpretation (vgl. Nohl 2009, S. 46). Er schlägt

ein Vorgehen vor, dass in Anlehnung an BOHNSACK einen „...Überblick über den *thematischen Verlauf der Gesamtdiskussion...*“ (Bohnsack 2007a, S. 135; [Hervorhebung im Original; M.O.]) darstellt. Als Kriterien zur Identifikation dieser Themen werden

- das Erkenntnisinteresse der Forschungstätigkeit,
  - der Umfang und das Engagement der Probandenäußerung bezüglich eines Inhalts und
  - vergleichbare Themen in unterschiedlichen Fällen oder Interviews
- aufgeführt (vgl. Nohl 2009, S. 46).

Entgegen der von NOHL ausgesprochenen Empfehlung wurden in dieser Arbeit alle Interviews vollkommen transkribiert und im ersten Interpretationsvorgang auch vollständig interpretiert. Hintergrund dieses aufwändigen Vorgehens sind zwei Faktoren. Zum einen wurde die Gefahr gesehen, dass eine in der Auswertung von Daten ungeübte Wissenschaftlerin Themen aufgrund der Datenfülle und Datendichte übersieht. Zum anderen wurde vermutet, dass die Aussagendichte und Vernetzung der Themen eine Vollinterpretation bedingen, um alle homologen und heterologen Äußerungen aufzufinden. Es bestand die Erwartung, dass sich zunächst nur vermutete Orientierungsrahmen auf diesem Weg schneller und spezifischer ausprägen. Jede einen Rahmen bestätigende Orientierung wurde als Validierung angesehen.

Das ursprünglich z.B. aus 721 Zeilen bestehende Transkript von Proband 2 der Interviewstaffel 1 verdichtete sich durch die formulierende Interpretation auf 237 Zeilen und bestand nach einer ersten reflektierenden Interpretation aus 136 Zeilen (siehe Anhang unter 2.2.1.1 und 2.2.1.2). Diese Reformulierung verfolgt den Sinn, die Interpretationsnotwendigkeit des Textes zu erkennen, da kein thematischer Gehalt selbstverständlich ist (vgl. Nohl 2009, S. 47). Außerdem wurden diese erste formulierende und reflektierende Interpretation im späteren Verlauf immer wieder herangezogen, um die im weiteren Interpretationsvorgang aufgefundenen kommunikativen Sinngehalte und habitualisierten Orientierungsmuster zu validieren oder abzugrenzen. Bei diesem Vorgehen waren die Vergleichshorizonte der anderen Probanden ohne große Bedeutung (horizontale Analyse), erste Vergleichshorizonte eines Probanden in den verschiedenen Interviewverläufen wurden gegenübergestellt (vertikale Analyse). Im Vordergrund standen eine erste Annäherung und Verdichtung des Textmaterials.

---

## 8.5.2 Thematische komparative Analyse

Die den Gütekriterien entsprechende formulierende und reflektierende Interpretation der dokumentarischen Methode macht die Anwendung der komparativen Analyse notwendig. Es wird eine themenbezogene Auswertung des Textmaterials der sechs Probanden erforderlich, deren Ergebnisse synoptisch nebeneinander gestellt werden (horizontale komparative Analyse). Zu diesem Zweck werden die Transkripte der Probanden nach dem Auffinden erster Anfangsäußerungen auf homologe Anschlussäußerungen untersucht. Von Interesse ist auch der Vergleich der kommunikativen Sinngehalte und des impliziten Erfahrungswissens zu einem Thema im Verlauf der drei Interviewstaffeln bei einem Probanden (vertikale komparative Analyse).

Abbildung 23 verdeutlicht das Vorgehen der horizontalen und vertikalen komparativen Analyse. Die thematischen Sinngehalte (SG) der formulierenden Interpretation enthalten in der Regel nicht nur einen, sondern mehrere Orientierungsrahmen (OR), die horizontal zwischen den Probanden und vertikal im Laufe der drei Interviewstaffeln voneinander abgegrenzt und spezifiziert werden können. Die Darstellung der thematischen komparativen Analyse ist exemplarisch für Proband 2 und die dritte Themengruppe dem Anhang unter 2.2.1.3 zu entnehmen.

	P <sub>1</sub>	P <sub>2</sub>	P <sub>3</sub>	P <sub>4</sub>	P <sub>5</sub>	P <sub>6</sub>
<b>Themenbezogene, horizontale komparative Analyse im Interview 1 (I1)</b> <u>Formulierende Interpretation</u> Sinngehalte (SG) z.B. zu eigenen Diagnoseverfahren und Instrumenten im Bildungsgang <u>Reflektierende Interpretation</u> Orientierungsrahmen (OR) z.B. zur diagnostischen Teamarbeit im Bildungsgang						
	SG <sub>1I1</sub>	SG <sub>1I1</sub>	SG <sub>1I1</sub>	SG <sub>1I1</sub>	SG <sub>1I1</sub>	SG <sub>1I1</sub>
	OR <sub>1I1</sub> OR <sub>2I1</sub>	OR <sub>1I1</sub> OR <sub>3I1</sub>	OR <sub>2I1</sub> OR <sub>3I1</sub>	OR <sub>1I1</sub> OR <sub>2I1</sub>	OR <sub>2I1</sub> OR <sub>2I1</sub>	OR <sub>2I1</sub> OR <sub>3I1</sub>
<b>Themenbezogene, vertikale komparative Analyse im Interview 2 und 3 (I2 und I3*)</b> <u>Formulierende Interpretation</u> <u>Reflektierende Interpretation</u> *I3 ist nicht mehr aufgeführt						
	SG <sub>1I2</sub>	SG <sub>1I2</sub>	SG <sub>1I2</sub>	SG <sub>1I2</sub>	SG <sub>1I2</sub>	SG <sub>1I2</sub>
	OR <sub>2I2</sub>	OR <sub>1I2</sub>	OR <sub>1I2</sub>	OR <sub>3I2</sub>	OR <sub>2I2</sub>	OR <sub>1I2</sub>

Abbildung 23: Anwendung der komparativen Analyse: synoptischer Probandenvergleich

### 8.5.3 Beschreibung der Alltagsparadigmen diagnostischer Kompetenz

Ein Ziel der Studie liegt in der Beschreibung der Alltagsparadigmen diagnostischer Kompetenz, die vor der Teilnahme an der schulinternen Fortbildungsmaßnahme festzustellen sind. Darüber hinaus geht es um die Entwicklung dieser Kompetenzfacette professioneller Lehrkraftkompetenz, die durch die Mitarbeit in den Workshops zum Thema ausgelöst wird.

Das in den Kapiteln 4, 5 und 6 theoretisch hergeleitete und in Abschnitt 6.4 vorgestellte Modell diagnostischer Lehrkraftkompetenz dient als Referenzrahmen für die Alltagsparadigmen. Es formuliert in seinen 9 Feldern die normativen Anforderungen, Handlungen und Haltungen, mit deren Hilfe ein Gesamtbild diagnostischer Kompetenz nachgezeichnet wird. Die Beschreibung der unterschiedlichen Kompetenzfelder des Modells wird inhaltlich in die Struktur der Interviewleitfäden aufgenommen und in den Interviews thematisiert. Allerdings macht die Fülle der Kompetenzfacetten eine Befragung zu allen Teilbereichen diagnostischer Lehrkraftkompetenz unmöglich. Vor diesem Hintergrund werden bestimmte Modellzellen wie z.B. die Verschränkung der Methoden- mit der Fachkompetenz oder der ethischen Kompetenz mit der Personalkompetenz besonders stark angesprochen. Die Ansprache anderer Felder, beispielsweise die Verknüpfung der Sprach- und

Textkompetenz mit der Fach oder Personalkompetenz, erfolgt von Interviewerseite nicht dezidiert oder ergibt sich erst aus einem umfangreichen Antwortformat. Abbildung 24 verdeutlicht die Intensität der in den Interviews unterschiedlich stark thematisierten Kompetenzfelder.

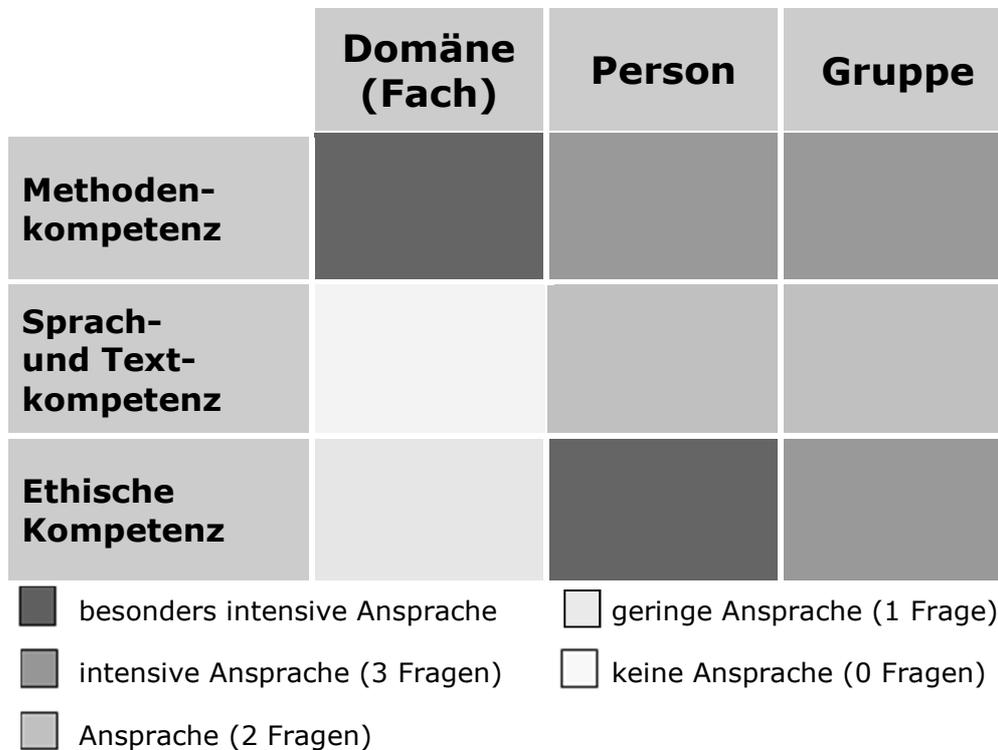


Abbildung 24: Intensität der in den Interviews thematisierten Kompetenzzellen

Es entsteht ein für jeden Probanden typisches Alltagsparadigma diagnostischer Kompetenz, das den Ausgangspunkt für die individuelle Veränderung markiert. Abbildung 25 stellt exemplarisch und in Ausschnitten die Alltagsparadigmen für drei Probanden aus Interview 1 vergleichend nebeneinander. Aufgeführt werden jeweils die kommunikativen Sinngehalte und die im weiteren Interpretationsprozess pro Proband vorgefundenen Orientierungsrahmen. Im Verlauf der Untersuchung erfolgt der Vergleich dieser Anfangsäußerungen mit den entsprechenden Textpassagen aus Interview 2 und 3 (siehe Abbildung 26). Aus dem Vergleich der Interpretationsergebnisse lässt sich die Entwicklung der Alltagsparadigmen, differenziert nach den gewählten thematischen Schwerpunkten, ableiten (siehe Abschnitt 9 und Tabelle 9).

Abbildung 25 vergleicht im Schnittpunkt von ethischer Kompetenz und Personalkompetenz, was und wie sich P<sub>2</sub>, P<sub>3</sub> und P<sub>5</sub> in der ersten Interviewstaffel zum Thema *Entwickeln der Bereitschaft zur Reflexion über eigene diagnostische Ziele, Routinen, Erwartungen, Überzeugungen, Wahrnehmungen, Urteilstendenzen usw.* äußern.

## Entwickeln der Bereitschaft zur Reflexion über eigene diagnostische Ziele, Routinen, Erwartungen, Überzeugungen, Wahrnehmungen, Urteilstendenzen usw.

<b>P<sub>2</sub></b>	<b>P<sub>3</sub></b>	<b>P<sub>5</sub></b>
<p><b>Sinngehalt</b></p> <p>Interesse an eigener Entwicklung, Fähigkeit verbessern, Lernausgangslagen schnell zu erkennen und Unterricht darauf abzustimmen. Die eigene Person und Unterricht sollen weiter gebracht werden, die Position als „Einzelkämpferin“ aufgegeben. Offenheit, auch über die Verantwortung für IF und die eigene Rolle oder die Rolle im Team nachzudenken. Bisher wird die Verantwortung bei sich gesehen. Viele Lehrkräfte sehen nicht den konzeptionellen Anspruch von Diagnostik und IF.</p>	<p><b>Sinngehalt</b></p> <p>Es interessiert nach 12-jähriger Erfahrung, wie IF wirklich funktioniert. Die Rahmenbedingungen (Benotung, gleiche Prüfungen) werden als widersprüchlich beschrieben. Auch die eigene Voreingenommenheit bezüglich der Schulabschlüsse soll in den Hintergrund gedrängt werden. Im Zentrum steht der SuS. Es besteht eine hohe Veränderungsbereitschaft, um ein genaues Wissen/Verständnis vom SuS/Menschen zu erlangen. Das passt gut zu den eigenen Eigenschaften (Neugier, Plaudernehmung). Im Hinblick auf Unterstützung beklagt sich dieser Proband über fehlende Fortbildungen und die fehlenden finanziellen Mittel. Auch das starre System Schule wird kritisch betrachtet.</p>	<p><b>Sinngehalt</b></p> <p>Interesse an Austausch, Tipps und Tricks dienstälterer Lehrkräfte. Fragt sich, worauf Diagnose bezogen ist (z.B. auf den Menschen, den Istzustand). Befindet sich als junger Lehrer noch in der Findungsphase, probiert aus, es liegt kein fertiges Konzept vor. P<sub>5</sub> ist entwicklungsbereit und möchte auch nie wirklich „fertig“ werden. Die Bereitschaft zur Selbstreflexion wird erklärt, gleichzeitig werden Unterstützungsbemühungen zuerst bei veränderten Rahmenbedingungen (z.B. mehr Lehrkräfte, mehr Geld, weniger Stunden, entbürokratisierte Schule) gesucht.</p>
<p><b>Orientierungsrahmen</b></p> <p>Es besteht eine hohe Bereitschaft, die eigene Person und Unterricht für IF und Diagnose weiter zu entwickeln. P<sub>2</sub> wünscht sich zu diesem Zweck eine stärkere Rolle des Teams auch für ein konzeptionelles Vorgehen und die eigene Verantwortungsabgabe an Lernende. Enttäuschung besteht, weil viele Lehrkräfte den konzeptionellen Anspruch an IF und Diagnose nicht ver-</p>	<p><b>Orientierungsrahmen</b></p> <p>Auch P<sub>3</sub> ist entwicklungsbereit und zeigt ein authentisches Interesse am Thema sowie an den SuS. Anders als bei P<sub>2</sub> werden aber „negative“ äußere Rahmenbedingungen herangezogen, die ein eigenes Handeln „verhindern“. Es besteht Veränderung gegenüber eine zunächst kritische und abwartende Haltung.</p>	<p><b>Orientierungsrahmen</b></p> <p>Im Vorgehen wenig theoretisch und stark an den Erfahrungen anderer orientiert. Wenig präzise zum Thema. Als junge Lehrkraft auf der Suche nach Konzepten. Die eigene Selbstwirksamkeit steht der Selbstreflexion im Weg. Wie bei P<sub>3</sub> behindern „negative“ äußere Bedingungen z.T. das eigene Handeln. Verantwortung wird auf andere Ebenen übertragen (z.B. Schulleitung</p>

stehen.		oder Schulaufsicht).
<b>OR</b>	<b>OR</b>	<b>OR</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>veränderungsbereit</b></li> <li>- <b>innovativ</b></li> <li>- <b>selbstreflexiv</b></li> <li>- <b>konzeptionell</b></li> <li>- <b>teamorientiert</b></li> <li>- <b>Verantwortung z.B. an SuS abgeben</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>veränderungsbereit</b></li> <li>- <b>SuS-orientiert</b></li> <li>- <b>kritisch</b></li> <li>- <b>vorwurfsvoll</b></li> <li>- <b>Verantwortung ans System abgeben</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>pragmatisch</b></li> <li>- <b>wenig konzeptionell</b></li> <li>- <b>kritisch</b></li> <li>- <b>selbstwirksam</b></li> <li>- <b>Verantwortung ans System abgeben</b></li> </ul>

Abbildung 25: Alltagsparadigma zur Reflexionsbereitschaft in Interview 1

#### 8.5.4 Entwicklung der Alltagsparadigmen diagnostischer Kompetenz

Neben der Beschreibung der Alltagsparadigmen diagnostischer Kompetenz geht es um die Entwicklung der unterschiedlichen Kompetenzfacetten, die durch die Teilnahme an den Fortbildungsmaßnahmen ausgelöst wird. Ein Ziel der Studie besteht in der Erforschung des Zusammenhangs zwischen den veränderten Sinngehalten und ihren impliziten Orientierungsrahmen. Die in den Ausgangsparadigmen beschriebenen thematischen Sinngehalte und Orientierungen werden zu diesem Zweck mit den entsprechenden Textpassagen der Interviewdurchläufe 2 und 3 sowie den Äußerungen in den Reflexionsbeiträgen verglichen. Die Kontrastierung der Probandenäußerungen macht auf der Ebene der formulierenden Interpretation die Veränderungen der Sinngehalte deutlich. Gleichzeitig wird auf der Ebene der reflektierenden Interpretation nach bereits vorgefundenen oder neuen Orientierungsmustern gesucht und ein Bezug zu den explizierten Aussagen hergestellt. Für diesen Fall von Entwicklung der individuellen diagnostischen Ausprägungen der Alltagsparadigmen spielt also die vertikale komparative Analyse und damit die Veränderung der Äußerungen vom ersten Interview bis zum dritten Gesprächsdurchlauf (und der schriftlichen Reflexion) eine wichtige Rolle.

Abbildung 26 zeigt die Entwicklung exemplarisch für Proband 3 und den thematischen Schwerpunkt *Entwickeln der Bereitschaft zur Reflexion über eigene diagnostische Ziele, Routinen, Erwartungen, Überzeugungen, Wahrnehmungen, Urteilstendenzen usw.* (siehe Abbildung 25 und Abschnitt 9.8). Diese Kompetenzfacette ist im Modell diagnostischer Lehrkraftkompetenz der Verschränkung aus ethischer Kompetenz und Personalkompetenz zu entnehmen.

## Entwickeln der Bereitschaft zur Reflexion über eigene diagnostische Ziele, Routinen, Erwartungen, Überzeugungen, Wahrnehmungen, Urteilstendenzen usw.

### Proband<sub>3</sub> in Interview 1

#### Sinngehalt

Es interessiert nach 12-jähriger Erfahrung, wie IF wirklich funktioniert. Die Rahmenbedingungen (Benotung, gleiche Prüfungen) werden als widersprüchlich beschrieben. Auch die eigene Voreingenommenheit bezüglich der Schulabschlüsse soll in den Hintergrund gedrängt werden. Im Zentrum steht der SuS. Es besteht eine hohe Veränderungsbereitschaft, um ein genaues Wissen/Verständnis auch vom SuS/Menschen zu erlangen. Das passt gut zu den eigenen Eigenschaften (Neugier, Plauderneigung). Im Hinblick auf Unterstützung beklagt sich dieser Proband über fehlende Fortbildungen und die fehlenden finanziellen Mittel. Auch das starre System Schule wird kritisch betrachtet.

#### Orientierungsrahmen

Auch P<sub>3</sub> ist entwicklungsbereit und zeigt ein authentisches Interesse am Thema sowie an den SuS. Anders als bei P<sub>2</sub> werden aber „negative“ äußere Rahmenbedingungen herangezogen, die ein eigenes Handeln „verhindern“. Es besteht Veränderungen gegenüber eine zunächst kritische und abwartende Haltung.

**OR: veränderungsbereit - SuS-orientiert - kritisch - vorwurfsvoll - Verantwortung ans System abgeben**

### Proband<sub>3</sub> in Interview 2

#### Sinngehalt

Die Komplexität des Themas hat beeindruckt, gleichzeitig war die Workshopzeit knapp und die eigene Erwartungshaltung hoch. Deutlich wurde die Bedeutung von Diagnose als Grundlage für IF und eine Unterrichtsplanung. Das war für die eigene Person schon immer so, neu ist die Bedeutung des Teams und eines einheitlichen Vorgehens. P<sub>3</sub> ist motiviert, in einem offeneren Bildungsgangteam (nicht Abteilung n) fest mitzuarbeiten und Dinge gemeinsam zu entwickeln und auszuprobieren. Dafür werden Zeit für konzeptionelle Arbeit (z.B. ein pädagogischer Tag) sowie eine adäquate Haltung zu sich selbst benötigt. Diesem Argument begegnet der Proband mit Hinweisen, warum das schwer umzusetzen ist (z.B. zu geringe Diagnosekenntnisse, andere Tätigkeitsfelder).

#### Orientierungsrahmen

Ähnlich wie bei P<sub>2</sub> wird auch bei P<sub>3</sub> eine „Lust“ deutlich, in einem festen Bildungsgangteam konzeptionell zu arbeiten, zu reflektieren, sich auszutauschen. Ein gutes Team könnte die eigenen Bedenken z.B. gegenüber der Untätigkeit des Systems Schule oder sich selbst gegenüber (Blockade: Vorsätze werden nicht in Handeln umgesetzt) unter Umständen lösen. Die Verantwortung für das Vorhaben würde verteilt. Für P<sub>3</sub> ist eine theoretische Fundierung wichtig, anders als P<sub>2</sub>, der zwar auch theoretisch fundiert aber pragmatisch vorgeht.

**OR: veränderungsbereit - teamorientiert - konzeptionell - theoretisch - kritisch - anspruchsvoll - motiviert - mehr Verantwortung übernehmen**

## Proband<sub>3</sub> in Interview 3/Reflexion

### Sinngehalt

Das Thema ist zu komplex, um es in den Workshops zufriedenstellend zu bearbeiten. Notwendig ist die feste Zusammenarbeit in Bildungsgangteams, um auszuprobieren und zu evaluieren. Dennoch fehlt es gefühlt an eigener Fachkompetenz (z.B. differenzierte Kompetenzvorstellung, Theorie zu Prozessdiagnostik, Standards und Niveaustufen, Design gültiger Diagnoseverfahren) und Input, die Sicherheit bringen, da die Maßnahmen (z.B. Zusammenhang von Diagnose und Förderung) gut werden sollen. Die eigenen Ideen sind stark an den eigenen Klassen orientiert. Entwicklungsbedarf besteht im Bereich Fachdidaktik (z.B. Einsatz und Vergleich gültiger Verfahren, um Sprechen, Sprachverstehen oder Lernstrategien zu diagnostizieren und auszuwerten) und organisatorischem Wissen (z.B. Integration diagnostischer Maßnahmen und IF in den Unterricht, organisatorische Veränderungen für den Unterricht und die didaktische Jahresplanung). Als positiv wird die motivierte Stimmung der Lehrkräfte in den Workshops beschrieben. Erneut wird Zeit für konzeptionelle Auseinandersetzung gewünscht, weil immer „nebenher“ gearbeitet wird. Darüber hinaus pädagogische Tage, ein stärkeres Bewusstsein der Lehrkräfte, eine Steuergruppe zum Thema. Auf Leitungsebene wie auch im Schulprogramm sollen Diagnose und IF eine größere Berücksichtigung finden.

### Orientierungsrahmen

Es besteht eine hohe Erwartungshaltung, das Thema ist komplex und müsste erst theoretisch durchdrungen werden. Auch in der Reflexion wird erneut der Anspruch an eine „gute“ Veränderung betont. Für P<sub>3</sub> entsteht so Sicherheit im Handeln (ganz anders als P<sub>5</sub>, der die Tipps älterer Lehrkräfte wünscht). Der Wunsch nach konzeptioneller Arbeit in einem festen Bildungsgangteam wird wie in Interview 2 bestätigt. Das würde zu mehr Sicherheit führen. Gleichzeitig wird der Blick auf andere Ebenen im System Schule geweitet und Verantwortung erneut abgegeben. Diese Argumente werden ähnlich wie bei P<sub>5</sub> genutzt, um das eigene Nichthandeln zu rechtfertigen.

**OR: anspruchsvoll – theoretisch - veränderungsbereit – teamorientiert – konzeptionell – weiter Blick – Verantwortung ans System abgeben**

Abbildung 26: Entwicklung des Alltagsparadigmas zur Reflexionsbereitschaft P<sub>3</sub>

Im Interpretationstext werden die thematischen Schwerpunkte der Probanden jeweils horizontal und vertikal verglichen. Der Text erhält zudem Hinweise, an welchen weiteren Stellen homologe Anschlussäußerungen zu Sinngehalten und Orientierungsrahmen zu finden sind. Die Frage zum *persönlichen Stellenwert von Kompetenzdiagnose und individueller Förderung im eigenen Unterricht* gehört zum Beispiel in den vierten thematischen Fragenbereich (siehe Abschnitt 8.3.2.4). Der Interpretationstext enthält die Zeilenangaben, in denen sich z.B. P<sub>6</sub> zu dieser Frage im Interviewtranskript 1 äußert: 518<sup>68</sup>; 519 – 523; 533 – 539. Homologe Äußerungen zu dieser Frage sind in Interview 1 zudem im ersten Fragenblock in den Zeilen 37 – 40;

<sup>68</sup> Die Nomenklatur für diese Textstelle lautet T1P<sub>6</sub>Z518 (T1 = Transkript 1, P<sub>6</sub> = Proband 6 und Z518 = Zeile 518). Textstellen, die aus der schriftlichen Reflexion stammen, werden mit R abgekürzt.

---

46 – 57; 77 – 83; 86 – 101; 113 – 114 und 135 – 149 zu finden. Der zweite und dritte Fragenbereich zu diesem thematischen Schwerpunkt enthält Anschlussäußerungen in den Zeilen 277; 368 und 377 – 384.

Mit den Interpretationstexten der zweiten und dritten Interviewstaffel sowie der schriftlichen Reflexion wird ebenso verfahren. Gesucht wird nach Textpassagen, die die kommunikativen Sinngehalte und Orientierungsmuster zum *Stellenwert von Kompetenzdiagnose und individueller Förderung im eigenen Unterricht* für Proband 6 belegen. Im zweiten Interview finden sich z.B. Belege in den Zeilen 40 – 58; 70 – 89; 257 – 295; 359 – 388 und 560 – 600. Das Transkript der dritten Interviewstaffel weist homologe Anschlüsse beispielsweise in 26 – 35; 120 – 138; 440 – 482 aus, in der Reflexion sind sie in 17 – 23; 29 – 36; 81 – 83 oder 91 – 94 vorhanden.

---

## **Teil V: Empirische Rekonstruktion des Forschungsgegenstandes: Verdichtung der Alltagsparadigmen**

In der empirischen Rekonstruktion der Alltagsparadigmen gilt es, das umfangreiche Datenmaterial weiter zu verdichten und horizontal sowie vertikal zu kontrastieren.

Das Ergebnis dieses Vorgangs ist auf einer ersten Stufe die prägnante Beschreibung ausgewählter Teilfacetten der Alltagsparadigmen diagnostischer Kompetenz, wie sie sich im ersten Interview und vor der Teilnahme an den Workshops darstellen. Die Sinngehalte der Probandenäußerungen werden in den unterschiedlichen Kompetenzbereichen horizontal komparativ nebeneinander gestellt und beschrieben (siehe Kapitel 9 jeweils *Alltagsparadigma aus Interview 1*).

In einem zweiten Schritt steht die Entwicklung der individuellen Alltagsparadigmen im Zentrum des Interesses. Es geht um die Veränderungen der diagnostischen Kompetenzfacetten, die über die kommunikativen Sinngehalte der Probandenäußerungen im dritten Interview und der schriftlichen Reflexion festgestellt werden können. Das vorherrschende Prinzip ist in diesem Fall das vertikale komparative Vorgehen, ohne dabei aber die Vergleichshorizonte der anderen Probanden aus dem Auge zu verlieren (siehe Kapitel 9 jeweils *Entwickeltes Paradigma aus Interview 3 und der Reflexion*).

Die Rekonstruktion der impliziten Orientierungsrahmen stellt die dritte Interpretationsstufe der Untersuchung dar. Zusammen mit den Sinngehalten machen sie die vollständigen Alltagsparadigmen diagnostischer Kompetenz aus. Die Muster schälen sich im Laufe des Interpretationsprozesses heraus und beschreiben für jeden Probanden typische Orientierungen. Durch ihre Wechselwirkung zu den Sinngehalten lässt sich die individuelle Entwicklungsdynamik in den diagnostischen Kompetenzfacetten erklären (siehe Tabelle 9 und Abschnitt 10). In der Aufdeckung dieser Zusammenhänge und den daraus abzuleitenden Gestaltungshinweisen z.B. für eine nachhaltige Lehrerfortbildung und Bildungsgangarbeit ist ein wesentliches Erkenntnisinteresse der Arbeit zu sehen. Die Ableitung der Gestaltungshinweise erfolgt in einem abschließenden Kapitel (siehe Abschnitt 11).

## 9 Kontrastierung der Sinngehalte diagnostischer Kompetenz mit dem theoretischen Modell

In diesem Teil der empirischen Rekonstruktion werden die Ausgangsparadigmen diagnostischer Kompetenz aus Interview 1 beschrieben und den entwickelten Alltagsparadigmen aus Interview 3 sowie der schriftlichen Reflexion gegenüber gestellt. Die Beschreibung erfolgt differenziert nach den aus dem Modell diagnostischer Lehrkraftkompetenz entnommenen Kompetenzfacetten und Probanden. Um das Maß einer individuellen Kompetenzausprägung zu bestimmen, werden die Sinngehalte der Äußerungen mit den für jede Kompetenzfacette festgelegten Indikatoren (siehe Anhang Abschnitt 2.2.2) in Beziehung gesetzt.

Der Interpretationsvorgang erfolgt durch (a) Leitthemen, die sich am Kompetenzmodell orientieren und (b) die horizontale sowie vertikale komparative Analyse. Als Maßstab der Kompetenzausprägung werden (c) Indikatoren für jede Kompetenzfacette herangezogen.

### Ad (a) Leitthemen und Kompetenzmodell

Um eine Vergleichbarkeit der diagnostischen Alltagsparadigmen zu ermöglichen werden die Probandeninterviews nach strukturierten Interviewleitfäden durchgeführt. Die Leitfäden weisen einen ähnlichen Verlauf auf (Rückblick auf einen Workshop, Thematisierung der Leitthemen, Ausblick auf einen Workshop) und orientieren sich an bestimmten, in allen drei Interviewdurchläufen wiederkehrenden Leitthemen (siehe Abschnitt 8.1.3.1). Im Interpretationsvorgang muss somit nicht nach Auswertungskategorien gesucht werden, da sie durch die thematische Struktur vorgegeben sind. Die Leitthemen sind inhaltlich an den Kompetenzfacetten des diagnostischen Kompetenzmodells ausgerichtet. Bei der Rekonstruktion der diagnostischen Alltagsparadigmen werden sie den entsprechenden Kompetenzformulierungen zugeordnet (siehe Anhang Abschnitt 2.2.1.4). Auf diesem Weg entsteht die Verbindung zwischen den am Kompetenzmodell ausgerichteten Leitfragen und den Alltagsparadigmen der Probanden.

Um die Interviews und die zeitliche Beanspruchung der Probanden nicht über Gebühr in die Länge zu ziehen<sup>69</sup>, werden allerdings nicht alle Kompetenzfelder

---

<sup>69</sup> Jedes Interview dauerte im Durchschnitt ca. 1,5 Zeitstunden. In Summe sind das 4,5 Stunden pro Proband. Werden die Teilnahme an den drei Workshops (mit jeweils 3 Zeitstunden) und das

---

und -facetten des Modells gleich intensiv angesprochen (siehe Abschnitt 8.5.3). Außerdem führen z.B. unspezifische Sinngehalte der Probandenantworten, inhaltliche Überschneidungen oder Wiederholungen dazu, dass verwandte Kompetenzformulierungen zusammengefasst interpretiert werden können. Auf diese Weise werden 11 der anfänglich 18 in den Alltagsparadigmen angesprochenen Kompetenzfacetten in Kapitel 9 ausführlich diskutiert und dargestellt<sup>70</sup>.

#### Ad (b) Horizontale und vertikale komparative Analyse

Bevor die Sinngehalte der Probandenantworten in die individuellen diagnostischen Alltagsparadigmen überführt werden können, erfolgt die intensive Arbeit mit den Transkriptionstexten. Zu diesem Zweck werden pro Thema und Proband Anfangsäußerungen aufgespürt, die im weiteren Verlauf eines Interviewtextes durch homologe Anschlüsse zu bestätigen sind. Es entstehen individuelle, thematische Sinngehalte z.B. zur Frage, *wie die zeitliche Integration diagnostischer Maßnahmen in den Unterricht stattfindet* oder *wie die diesbezügliche Kommunikation mit den Kolleginnen und Kollegen funktioniert*. Aufgespürte Sinngehalte werden im Interpretationsprozess durch homologe Anschlussäußerungen bestätigt und erfahren im horizontalen Vergleich mit den anderen Probanden eine noch genauere Beschreibung und Ausschärfung (siehe Anhang Abschnitt 2.2.1.3). Zusätzlich wird in den Transkripten zu den Interviewdurchläufen 2 und 3 sowie in der schriftlichen Reflexion nach homologen Anschlüssen gesucht. Diese vertikale Kontrastierung macht es möglich, Veränderungen des Sinngehaltes zu einem thematischen Sachverhalt zu erkennen. Untersucht wird beispielsweise, wie sich Äußerungen zur *zeitlichen Integration von Diagnose in den Unterricht* im Laufe der drei Interviews entwickeln. Die Darstellungsform ist bei diesem Vorgehen thematisch gegliedert, der Probandenvergleich erfolgt synoptisch mit jeweils drei Lehrkräften. Durch Übereinanderlegen dieser thematischen Folie und der Struktur des Diagnosemodells entsteht die entsprechende Zuordnung der Sinngehalte zu den diagnostischen Kompetenzfacetten. Es bilden sich die persönlichen Alltagsparadigmen mit den

---

Verfassen der schriftlichen Reflexion hinzugezählt (angenommen werden auch hier 1,5 Stunden), entsteht ein Zeitbedarf von 15 Stunden für die in die Untersuchung einbezogenen Probanden.

<sup>70</sup> Die Abschnitte 9.1 und 9.8 fassen jeweils die Sinngehalte zweier Kompetenzdimensionen inhaltlich zusammen. Auf ausführliche Beschreibungen zu den Abschnitten 9.3, 9.11 und 9.13 wird wegen unzureichender oder fehlender Probandenäußerungen verzichtet. Die im Rahmen der Arbeit getroffenen Erläuterungen fallen daher kurz aus und entsprechen nicht der für die Beschreibung der anderen Kompetenzfacetten gewählten Struktur. Auf Ausführungen zu zwei weiteren Kompetenzbereichen wird ganz verzichtet, da keine hinreichenden und klar abgrenzbaren diesbezüglichen Probandenäußerungen vorliegen (siehe Hinweise in den Abschnitten 9.3 und 9.6).

---

entwickelten Sinngehalten heraus, die für jeden Interviewdurchlauf um die vorgefundenen Orientierungsrahmen ergänzt werden (siehe Kapitel 10 und Anhang Abschnitt 2.2.1.4, Orientierungsrahmen fett gedruckt).

#### Ad (c) Indikatoren der Kompetenzfacetten

Das komparative und kontrastierende Vorgehen erfolgt bisher qualitativ in Textform. Jeder der 11 zu beschreibenden Kompetenzfacetten ist ein gesonderter Abschnitt gewidmet, in dem die Sinngehalte der Probandenantworten im horizontalen und vertikalen Vergleich aufgeführt werden<sup>71</sup>. Neben diesem relativen Verfahren, das die Ausprägung einer Kompetenz z.B. mit *ist wenig ausgeprägt* oder *ist stärker ausgeprägt als bei P<sub>n</sub>* umreißt, wird der Vergleich zum normativen Maßstab des diagnostischen Kompetenzmodells herangezogen. Zu diesem Zweck werden für jede der zu untersuchenden Kompetenzfacetten aus der theoretischen Rekonstruktion Indikatoren abgeleitet, die den für die Ausführung dieses Merkmals notwendigen Handlungsraum (damit sind z.B. Wissen, Handlungen, Haltungen oder Routinen gemeint) beschreiben. Die Beschreibung jeder Kompetenzfacette umfasst 16 Indikatoren, die im Anhang in Abschnitt 2.2.2 aufgeführt sind. Sowohl die Ausgangsparadigmen als auch die entwickelten Probandenparadigmen werden im Hinblick auf ein Vorliegen der Indikatoren analysiert (quantitatives Vorgehen: jeder Indikator bekommt einen Wert von 0,25). Sinngehalte, die von den Probanden in großem zeitlichen Umfang und durch Wiederholung in unterschiedlichen Interviewsegmenten zum Ausdruck gebracht werden, erhalten eine stärkere Gewichtung (qualitativer Ausgleich: intensiv vorgetragene Indikatoren bekommen einen Wert von 0,5). Durch die Quantifizierung der bisher qualitativ ausgewerteten Texte wird auf diesem Weg eine Darstellung in Grafikform möglich, die die verschiedenen Kompetenzausprägungen der Probanden vergleichend nebeneinander stellt. Darüber hinaus können die Ausprägungen pro Proband vor der Teilnahme an den Workshops und nach den Fortbildungsveranstaltungen prägnant numerisch beziffert und verglichen werden. Mit Hilfe dieses Verfahrens wird durch den Vergleich der Ausprägungen vor und nach den Fortbildungsveranstaltungen ein Wert für die Entwicklung der Probanden in der jeweiligen Kompetenzdimension ermittelt

---

<sup>71</sup> Während Kapitel 9 insgesamt 11 ausführlich dargestellte Ausgangsparadigmen und entwickelte Alltagsparadigmen diagnostischer Kompetenz enthält, werden in Tabelle 9 in Summe 14 Kompetenzen diskutiert. Dieser Sachverhalt lässt sich mit der Komplexität der Fragen aus Abschnitt 9.1 begründen, die sich mit dem begrifflichen Verständnis von Kompetenz, Diagnose und Diagnoseinstrumenten befassen. Es entstehen pro Schwerpunkt drei unterschiedliche Werte.

(siehe Tabelle 9). Die unterschiedlichen Zeitpunkte  $t_1$  und  $t_2$  der Abbildungen beziehen sich auf die Sinngehalte aus Interview 1 ( $t_1$ ), die thematisch mit den Äußerungen aus dem dritten Interview und der Reflexion ( $t_2$ ) verglichen werden.

Anzumerken bleibt, dass Proband 1 nach dem zweiten Interview längerfristig erkrankt ist und weder an Workshop 2 noch an der dritten Interviewstaffel teilnehmen konnte. Eine schriftliche Reflexion liegt ebenfalls nicht vor. Das entwickelte Alltagsparadigma dieses Probanden bezieht sich daher auf die Sinngehalte des zweiten Interviews und hält einem validen Vergleich mit den Entwicklungen der anderen Probanden nicht Stand.

### 9.1 Alltagsparadigma zu den Bereichen: Kompetenzverständnis, Ergebnis- und Prozessdiagnostik sowie Instrumente der Kompetenzerfassung erläutern

Die im Interview zu diesem Themenbereich gestellten Fragen sind im Modell diagnostischer Lehrkraftkompetenz mit der Kompetenzverschränkung aus Methoden- und Fachkompetenz<sup>72</sup> verknüpft:

---

<sup>72</sup> Die Kompetenzdimensionen werden in den Rahmenlehrplänen für die Ausbildungsberufe des dualen Systems wie folgt definiert:

- „*Fachkompetenz* bezeichnet die Bereitschaft und Befähigung, auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbstständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen.
- *Methodenkompetenz* bezeichnet die Bereitschaft und Befähigung zu zielgerichtetem, planmäßigem Vorgehen bei der Bearbeitung von Aufgaben und Problemen (zum Beispiel bei der Planung der Arbeitsschritte).
- *Lernkompetenz* ist die Bereitschaft und Befähigung, Informationen über Sachverhalte und Zusammenhänge selbstständig und gemeinsam mit Anderen zu verstehen, auszuwerten und in gedankliche Strukturen einzuordnen. Zur Lernkompetenz gehört insbesondere auch die Fähigkeit und Bereitschaft, im Beruf und über den Berufsbereich hinaus Lerntechniken und Lernstrategien zu entwickeln und diese für lebenslanges Lernen zu nutzen.“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2006, Stand: 26.07.2006, S. 22).

*Fachkompetenz* wird im Kompetenzmodell von SLOANE als *Domäne* bezeichnet und bezieht sich inhaltlich auf die gleichen Kompetenzfacetten. *Methoden-* und *Lernkompetenz* sind in neueren Rahmenlehrplänen zwei eigenständige Kompetenzdimensionen. In älteren Rahmenvorgaben, wie z.B. für den Ausbildungsberuf Bäckerin/Bäcker wird nicht nach Methoden- und Lernkompetenz differenziert (vgl. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder NRW 2004, Stand: 08.07.2004, S. 31). Auch SLOANE fasst diese Bereiche inhaltlich und begrifflich zusammen.

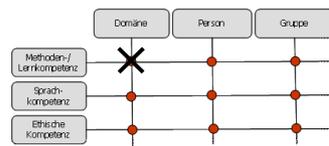


Abbildung 27: Einordnung der Interviewfragen in das Modell diagnostischer Lehrkraftkompetenz (Zelle: Methoden- und Fachkompetenz)

Inhaltlich werden die beiden Kompetenzfacetten *Erweitern der diagnostischen Kompetenz um den Bereich der Diagnose im Unterrichtsprozess* und *Kennen und Anwenden von Verfahren der Ergebnis- und Prozessdiagnostik auf der Handlungs- und Reflexionsebene* (siehe Tabelle 4) angesprochen, die Indikatoren können im Anhang unter 2.2.2.1 nachgelesen werden. Die Sinngehalte der Antworten des Ausgangsparadigmas und des entwickelten Alltagsparadigmas der Diagnosekompetenz sind in den thematischen Bereichen (a) Kompetenzverständnis erläutern, (b) Ergebnis- und Prozessdiagnostik erläutern sowie (c) Instrumente der Kompetenzerfassung erläutern zusammengefasst.

### 9.1.1 Ausgangsparadigma aus Interview 1

#### Ad (a) Kompetenzverständnis erläutern

Der von den Probanden verwendete Kompetenzbegriff ist uneinheitlich und wenig differenziert. Selbst die in der gleichen Abteilung des beruflichen Übergangssystems unterrichtenden P<sub>1</sub>, P<sub>4</sub> und P<sub>5</sub> nutzen unterschiedliche Begriffe und Deutungen. P<sub>1</sub> führt fachliche Inhalte, Sozialkompetenz, Pünktlichkeit und ordentlich gemachte Hausaufgaben an, P<sub>4</sub> spricht von Lernausgangslage, emotionalem Rucksack sowie Schulumfeld und P<sub>5</sub> bringt Fertigkeiten und Fähigkeiten ins Spiel. Für P<sub>2</sub>, der ebenfalls teilweise im Übergangssystem eingesetzt ist, gehören neben der Fachlichkeit Lerntechniken und das Verhalten zum Kompetenzverständnis. P<sub>3</sub> und P<sub>6</sub> heben sich von den anderen Probanden durch ihre stärkere Durchdringung des Kompetenzbegriffes ab. Deutlich wird dieser Sachverhalt dadurch, dass z.B. P<sub>3</sub> nach den Dimensionen Lernstrategie, Arbeit in der Gruppe, Sprachwissen und Sprechverhalten differenziert. P<sub>6</sub>, für den Diagnostik ein erstes zentrales Lernfeld mit den Lernenden darstellt, greift in seiner Argumentation auf unterschiedliche Kompetenzmodelle zurück.

Bei den am häufigsten verwendeten Kompetenzdimensionen handelt es sich um Sozialkompetenz (3), fachliche Inhalte/Wissen (3) und Methodenkompetenz/Lern-techniken (2).

---

#### Ad (b) Ergebnis- und Prozessdiagnostik erläutern

Die Termini Ergebnis- und Prozessdiagnostik sind weitgehend unbekannt. In den Sinngehalten der Antworten finden sich trotz ihrer weiteren Umschreibung nur geringe bis gar keine Bezüge zu diesen Begriffen. P<sub>4</sub> und P<sub>5</sub> beziehen sich in ihren Äußerungen vielmehr auf die sich an eine durchgeführte Diagnostik anschließende Kompetenzförderung und Unterrichtsgestaltung. Der Diagnosebegriff wird im Zusammenhang mit der Lehrertätigkeit von vier Probanden als kritisch gesehen und als gewöhnungsbedürftig erachtet. Für P<sub>1</sub> unterliegt er einer starken medizinischen Deutung, P<sub>2</sub> setzt ihn mit der eigenen guten Menschenkenntnis gleich, P<sub>5</sub> warnt davor, den Menschen zu analytisch zu betrachten und P<sub>6</sub> konstatiert, dass man sich einem Individuum immer nur vorsichtig, verstehend annähern kann. P<sub>3</sub> und P<sub>4</sub> beziehen sich auf unterrichtliche Beispiele der Ergebnis- und Prozessdiagnostik und problematisieren sie (z.B. zu viel Multiple Choice, zeitlicher Aufwand).

#### Ad (c) Instrumente der Kompetenzerfassung erläutern

Aufgeführt werden von P<sub>1</sub>, P<sub>2</sub> und P<sub>3</sub> schriftliche Lernkontrollen, Hausaufgaben-durchsicht sowie mündlichen Leistungsnoten. Hier besteht ein Bezug zur Leistungsbewertung, ein Thema, das immer wieder mit dem Diagnosebegriff in Verbindung gebracht wird. Gleichzeitig und nicht explizit auf den Vorgang der Prozessdiagnostik bezogen beschreiben alle Probanden die von ihnen genutzten diagnostischen Verfahren im Unterrichtsprozess (z.B. Umgang mit Papier, Beobachtung von Lern- und Arbeitsstrategien oder Kommunikation in Gruppenarbeitsphasen). Neben diesen konkreten Beispielen erwähnen P<sub>4</sub>, P<sub>5</sub> und P<sub>6</sub> ausdrücklich die (P<sub>6</sub>: teilnehmende) Beobachtung der Lernenden und die daran geknüpften und in regelmäßigen Abständen stattfindenden Gespräche/Beratungen. Standardisierte Verfahren sind entweder unbekannt (P<sub>1</sub> und P<sub>2</sub>) oder werden wegen der/des fehlenden Situierung und Schülerbezugs abgelehnt (P<sub>3</sub> – P<sub>6</sub>). P<sub>6</sub> argumentiert hier dezidiert mit den Vorzügen qualitativer Verfahren, wenn den Lehrkräften der eigene Standpunkt und die eigene Wahrnehmung bewusst sind. P<sub>3</sub> schlägt für die bisherige aus Multiple Choice bestehende, den Selektionsgedanken verfolgende Eingangsdagnostik des Übergangsbereichs eine durch Assessments ergänzte Eingangswoche vor, in der der Förderanschluss eine größere Rolle spielt.

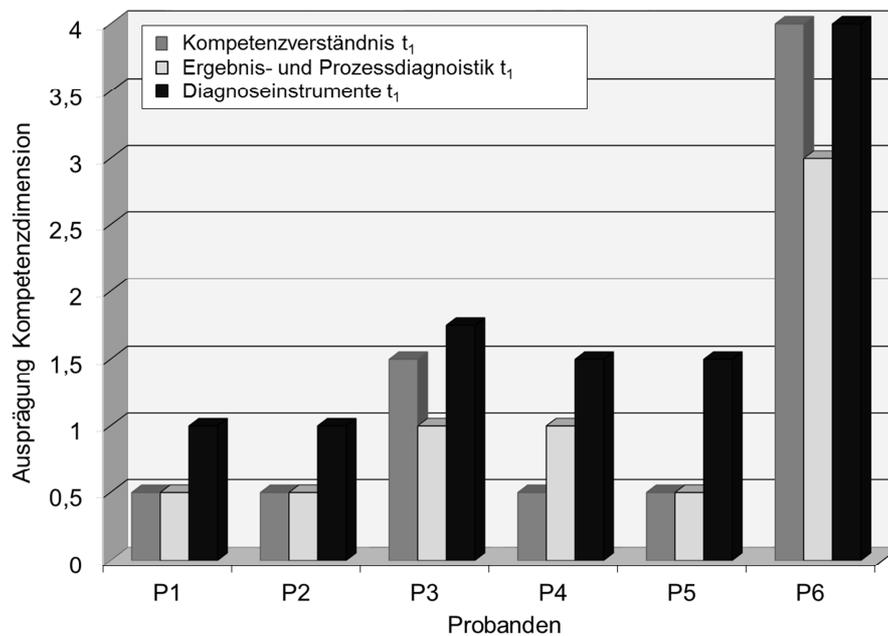


Abbildung 28: Ausgangsparadigma zu Kompetenzverständnis, Ergebnis- und Prozessdiagnostik sowie Instrumente der Kompetenzerfassung erläutern

### 9.1.2 Entwickeltes Paradigma aus Interview 3 und der Reflexion

#### Ad (a) Kompetenzverständnis erläutern

Das Verständnis des Kompetenzbegriffs wurde durch die Arbeit mit einem Kompetenzmodell klarer und differenzierter. P<sub>1</sub> spricht von der Wissenschaftlichkeit des Modells und der Möglichkeit, über Kompetenzfacetten Schwerpunkte setzen zu können, P<sub>2</sub> betont die bessere Fassbar- und Vergleichbarkeit von Kompetenzen, für P<sub>3</sub> stehen die Struktur und Professionalität der Kompetenzvorstellung im Vordergrund. P<sub>4</sub> und P<sub>5</sub> benennen zwar die Vorteile der Arbeit mit einem Kompetenzmodell (z.B. der geschärfte Lehrkraftblick), führen gleichzeitig aber die Schwierigkeit der eindeutigen Zuordnung von Lernerkompetenzen und das Problem der einheitlichen Benotung ins Feld. Für P<sub>6</sub><sup>73</sup> ist keine Entwicklung zu konstatieren, der Blickwinkel dieses Probanden ist auf die kritische Wahrnehmung und Reflexion der eigenen Person als Diagnostiker gerichtet. Die Abbildung eines Menschen durch einzelne Kompetenzdimensionen wird von allen Probanden kritisch erwähnt und

<sup>73</sup> Dieser Proband nimmt durch den eigenen beruflichen Werdegang und die Arbeit in einem kleinen, medizinisch-pädagogisch ausgerichteten Bildungsgang eine herausgehobene Position in der Untersuchung ein. Unterrichtet werden Lerner, die sich nach einer beruflichen Erstausbildung und Erfahrungen in der Berufspraxis zu einer einjährigen Fachschulausbildung entschlossen haben. Kompetenzdiagnose, (Selbst-)Reflexion und Wissenschaftspropädeutik gehören u.a. zu den Kernkompetenzen dieses Bildungsganges.

insbesondere von P<sub>3</sub>, P<sub>4</sub> und P<sub>5</sub> unterstrichen. Dabei werden Überschneidungen und fließende Übergänge der einzelnen Kompetenzfelder sowie der Aspekt der perspektivischen Entwicklung eines Individuums außer Betracht gelassen. P<sub>1</sub>, P<sub>2</sub> und P<sub>3</sub> betonen ihre neue Erkenntnis, dass Kompetenzdiagnostik nur durch ein einheitliches Verständnis und Vorgehen im Bildungsgangteam Sinn macht. Ihrer Auffassung nach sind die Handlungen einzelner Lehrkräfte in einem diagnostischen Konzept zu bündeln.

#### Ad (b) Ergebnis- und Prozessdiagnostik erläutern

Die Entwicklung vollzieht sich in dieser, bisher wenig ausgeprägten Kompetenzdimension uneinheitlich. P<sub>1</sub>, P<sub>2</sub>, P<sub>4</sub> und P<sub>6</sub> sprechen zunächst allgemein von einer Stärkung ihres diagnostischen Bewusstseins. Die Notwendigkeit der Implementation ergebnis- und prozessdiagnostischer Maßnahmen in die didaktische Jahresplanung wird von P<sub>1</sub> und P<sub>3</sub> gesehen, während sich P<sub>5</sub> durch die Absprachen einer Jahresplanung und diagnostischer Konzepte eingeengt fühlt. Dieser Proband bevorzugt ein individualisiertes Vorgehen. P<sub>2</sub> trennt nun Ergebnis- und Prozessdiagnostik explizit und betont die Loslösung der Benotung vom Fördergedanken sowie den Lerner als wichtigen Diagnosepartner. P<sub>3</sub> und P<sub>4</sub> haben zur Kenntnis genommen, dass Diagnostik zielgerichtet sein muss und Kompetenzstandards eine Hilfe für die Kompetenzentwicklung darstellen können. Insbesondere P<sub>4</sub> sucht aber nach einer für ihn passenden Theorie und äußeren Instanz, die das eigene Vorgehen absichert. Für P<sub>6</sub> stellt Prozessdiagnostik eine Möglichkeit dar, zur Unterrichts- und Schulentwicklung beizutragen. Er sieht in den Workshops eine Stärkung des eigenen qualitativen Vorgehens.

#### Ad (c) Instrumente der Kompetenzerfassung erläutern

Außer P<sub>5</sub> stellen alle Probanden fest, dass Diagnoseverfahren im Bildungsgangteam und mit einem einheitlichen Diagnosekonzept entwickelt werden müssten. P<sub>1</sub> bevorzugt Beobachtungsbögen, für P<sub>2</sub> ist die Festlegung von Standards für die Kompetenzentwicklung wichtig und P<sub>3</sub> wünscht sich gültige quantitative Verfahren mit offenen Aufgabenformaten, die nicht nur die kognitive Kompetenzdimension erfasst. P<sub>1</sub> und P<sub>3</sub> sehen nun die Passgenauigkeit von Instrument, Kompetenzfacette und Lernerkielentel. Für P<sub>4</sub> wie für P<sub>3</sub> stehen weiterhin als Diagnoseinstrumente Beobachtungsbögen und die Beobachtung der Lernenden im Vordergrund, das eigentliche Interesse von P<sub>4</sub> ist aber auf den Fördergedanken gerichtet. P<sub>6</sub> sieht ähnlich wie bereits oben erwähnt die eigene qualitative Herangehensweise gestärkt

und hofft, dass die angestoßenen Maßnahmen einen Einfluss auf Schulentwicklung haben. Dieser Proband weiß aus der Arbeit in anderen Bildungsgängen, dass das konzeptionell einheitliche diagnostische Vorgehen wie im eigenen Kernbildungsgang nicht Gang und Gäbe ist. In diesem Segment ist P<sub>5</sub> gesondert zu betrachten. Dieser Proband argumentiert kontinuierlich gegen den Einsatz neuer oder anderer Diagnoseverfahren (z.B. fehlende Zeit, fehlende Passung an die Lerner) und ein konzeptionelles Vorgehen im Team.

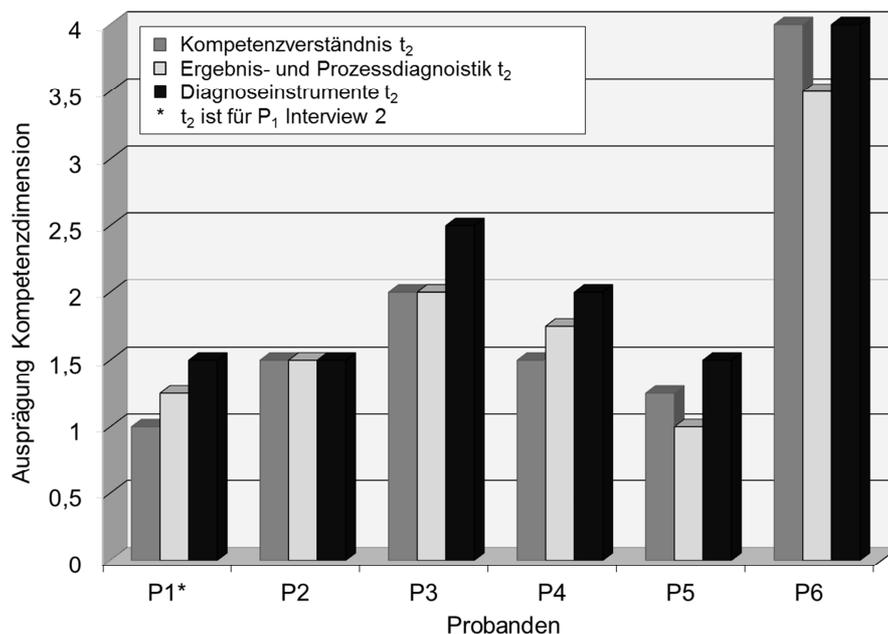


Abbildung 29: Entwickeltes Paradigma zu Kompetenzverständnis, Ergebnis- und Prozessdiagnostik sowie Instrumente der Kompetenzerfassung erläutern

## 9.2 Alltagsparadigma zum Bereich: Kompetenzdiagnose und Förderplanung in der didaktische Jahresplanung berücksichtigen

Thematisch geht es um die Kompetenzfacette *Berücksichtigen der Diagnoseinformation für individualisierte Unterrichtsangebote, die sich auf die Unterrichtsplanung und -durchführung oder die didaktische Jahresplanung beziehen*, die Indikatoren sind im Anhang unter 2.2.2.2 hinterlegt. Die Teilkompetenz ist im Modell diagnostischer Lehrkraftkompetenz dem Schnittpunkt aus Methoden- und Fachkompetenz zu entnehmen (siehe Tabelle 4 und Abbildung 27). Da die Erstellung und Weiterentwicklung einer didaktischen Jahresplanung zu den Aufgaben eines Bildungsganges gehören, können Querverbindungen zum

---

Kompetenzfeld Methoden- und Sozialkompetenz gezogen werden (siehe Abschnitte 9.9 und 9.10). Der Schwerpunkt in der vorliegenden Kompetenzbetrachtung liegt in den zurzeit persönlich geplanten und genutzten Förderangeboten. Eine genauere Abgrenzung der Kompetenzfacetten wird in Abschnitt 9.9 vorgenommen.

### 9.2.1 Ausgangsparadigma aus Interview 1

Vier Probanden (P<sub>1</sub>, P<sub>2</sub>, P<sub>4</sub> und P<sub>5</sub>) beschreiben dezidiert oder ansatzweise (P<sub>5</sub>), welche individualisierten Unterrichtsangebote oder Fördermaßnahmen im Unterricht zum Einsatz kommen. Die Beispiele reichen von Aufgabensätzen mit unterschiedlichem Anforderungsniveau, Lernvereinbarungen und Selbstlernphasen bis hin zur Einrichtung von Lernpartnerschaften. Für P<sub>1</sub> stellen das normale Maßnahmen der Binnendifferenzierung dar, P<sub>2</sub> plant zusätzliche Unterrichtsangebote in Freistunden und P<sub>4</sub> betont die Notwendigkeit von Diagnostik und Förderung als Unterrichtsprinzipien in den eigenen Klassen des Übergangssystems. P<sub>3</sub> und P<sub>5</sub> beantworten diesen Themenbereich kaum oder ausweichend. Proband 3 bezieht seine Äußerungen auf die didaktische Schwerpunktsetzung der eigenen Fächer und kritisiert in diesem Zusammenhang auf einer Metaebene, dass individuelle Förderung durch gleiche Noten und Prüfungen ad absurdum geführt wird. P<sub>5</sub> beschreibt die aus der Situation heraus und spontan entwickelten Förderangebote. Mit Ausnahme von P<sub>6</sub> wird die Verantwortung für individuelle Förderung bei der Lehrkraft und nicht auf Seiten der Lernenden gesehen. Eine Anbindung an ein einheitliches, die Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler zunehmend stärkendes Konzept des Bildungsganges besteht bei P<sub>6</sub>. Diagnose und Fördermaßnahmen ziehen sich hier wie ein roter Faden durch die didaktische Jahresplanung, ein Konstrukt, das P<sub>1</sub>, P<sub>4</sub> und P<sub>5</sub> weitgehend fremd ist.

### 9.2.2 Entwickeltes Paradigma aus Interview 3 und der Reflexion

Alle Probanden führen in ihrer Argumentation nun die Bedeutung eines einheitlichen und konzeptionellen diagnostischen und fördernden Vorgehens im Bildungsteam ins Feld. P<sub>1</sub> und P<sub>2</sub> verbinden ihre Überlegungen mit der Vermutung, dass Diagnose z.B. in Form von individueller Lernendenbeobachtung im Unterricht zu anderen Unterrichtsformen und Unterrichtsmaterialien führt. Beide betonen die Anbindung einer Diagnostik und individuellen Förderung an die didaktische

---

Jahresplanung. Die Probanden 3 - 5 nehmen hier eine kritischere Position ein. Auch P<sub>3</sub> ist motiviert, in einem festen Team oder einer bildungsgangübergreifenden Steuergruppe an diesbezüglichen Konzepten mitzuarbeiten. Als Gegenargumente werden die fehlende benötigte Zeit, die eigene Arbeitsbelastung und die Tatsache angeführt, dass pädagogische Konzepte nicht überhastet umzusetzen sind. P<sub>4</sub> formuliert ebenfalls den Wunsch in einem Team an einem konzeptionellen Rahmen zu arbeiten. Dieser Wunsch ist zurzeit aber durch fehlende Teamstrukturen und didaktische Jahresplanungen nicht umsetzbar. Die Kritik von P<sub>5</sub> setzt an den nicht existenten schulischen Rahmenbedingungen an (z.B. mehr Lehrkräfte und andere Räume, fehlende Fortbildungen, mangelhafte Ausstattung). Teamarbeit ist nicht mit allen Lehrkräften möglich. Zusätzlich ist dieser Proband einer konzeptionellen Struktur wie einer festgelegten Diagnostik oder einer didaktischen Planung gegenüber negativ eingestellt [siehe Abschnitt 9.1.2, ad (b)]. Andere Themen, wie das eigene Ankommen in Schule oder die Entwicklung von Förderplänen, stellen wichtigere Wirkungsbereiche für P<sub>5</sub> dar. P<sub>6</sub> sieht in der kontinuierlichen Prozessdiagnostik und Selbstdiagnose eine Möglichkeit für die Lernenden, sich selbst und den Unterricht zunehmend mehr zu steuern. Dieser Proband hat Freude an den derzeitigen Entwicklungen in den Bildungsgängen, die zur Schulentwicklung beitragen. Als negativ wird gesehen, dass die (erweiterte) Schulleitung den Zusammenhang zwischen Diagnose, individueller Förderung und Unterrichtsentwicklung nicht stärker unterstützt.

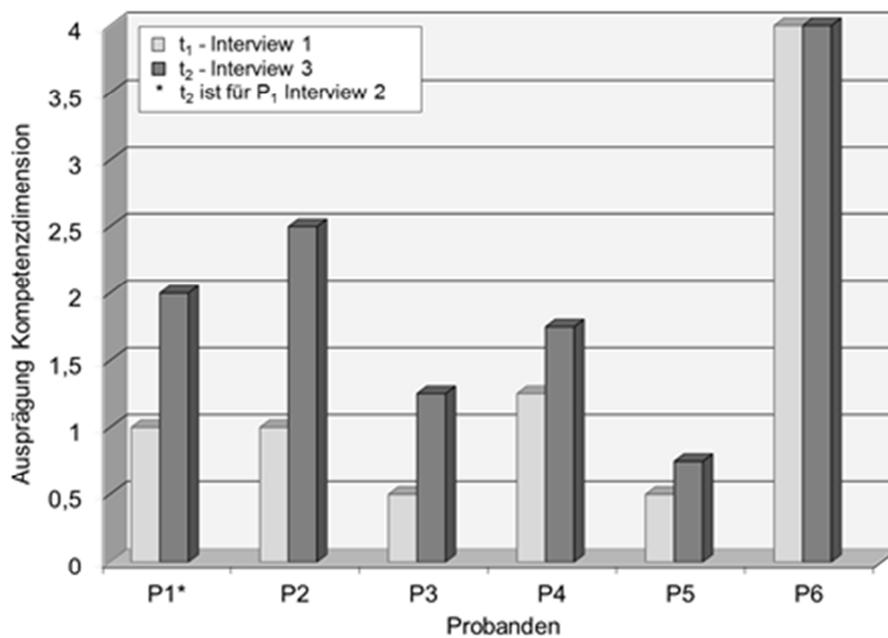


Abbildung 30: Ausgangsparadigma und entwickeltes Paradigma zur Berücksichtigung von Kompetenzdiagnose und Förderplanung in der didaktischen Jahresplanung

### 9.3 Alltagsparadigma zum Bereich: Fachwissen als Grundlage von Kompetenzdiagnose erkennen

Auch die Kompetenzfacette *Fachwissen erkennen als Grundlage einer diagnostischen Beweglichkeit im Bereich Pädagogik, Fachdidaktik, Organisation und Beratung* ist im theoretischen Referenzmodell dem Schnittpunkt aus Methoden- und Fachkompetenz zu entnehmen (siehe Tabelle 4 und Abbildung 27). Aus den Transkripten und den Interpretationstexten geht hervor, dass die Sinngehalte der Antworten einen starken inhaltlichen Bezug zu Abschnitt 9.1.1, d.h. den Probandenäußerungen zum Kompetenzverständnis aufweisen. Auch eine Abgrenzung zum folgenden Abschnitt, in dem die Reflexion von Grundhaltungen z.B. zum Professionswissen thematisiert wird, ist nicht eindeutig vorzunehmen. Es ist diesen inhaltlichen Zusammenhängen und der Vermeidung von Wiederholungen geschuldet, dass auf eine Beschreibung des Alltagsparadigmas zur aufgeführten Kompetenzdimension an dieser Stelle verzichtet wird.

Hingewiesen sei darauf, dass mit Ausnahme von P<sub>6</sub> kein Proband bisher Texte zu den Themen Kompetenzdiagnose oder diagnostische Kompetenz gelesen hat. P<sub>1</sub> führt an, sich im Studium mit einer Monographie zur pädagogischen Diagnose auseinandergesetzt zu haben. Aus diesem Grund wird auf eine Darstellung der Kompetenzdimension *Lesen und Schreiben von Texten, die die Kompetenzdiagnostik*

und *Diagnosekompetenz thematisieren*, verzichtet. Sie ist im diagnostischen Kompetenzmodell in der Verschränkung aus Sprach<sup>74</sup> - und Fachkompetenz verortet.

#### 9.4 Alltagsparadigma zum Bereich: Grundhaltungen z.B. zu/m/r, Professionswissen, subjektiven Theorien oder Lehrkraftrolle erkennen und reflektieren

Die Interviewfragen zur Kompetenzfacette *Erkennen und Reflektieren unterschiedlicher Grundhaltungen z.B. zu/m/r Lerntheorien, Professionswissen, subjektiven Theorien, Handlungsrouninen, Rolle der Lernenden und Lehrenden, lebenslanges Lernen* sind im Kompetenzmodell diagnostischer Lehrkraftkompetenz an die Verschränkung aus ethischer Kompetenz<sup>75</sup> und Fachkompetenz geknüpft (siehe Tabelle 4), die Indikatoren sind im Anhang unter 2.2.2.3 zu finden:

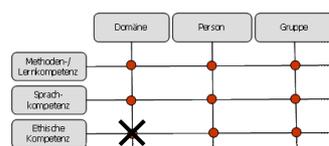


Abbildung 31: Einordnung der Interviewfragen in das Modell diagnostischer Lehrkraftkompetenz (Zelle: ethische Kompetenz und Fachkompetenz)

##### 9.4.1 Ausgangsparadigma aus Interview 1

Mit Ausnahme von P<sub>6</sub> fordern alle Probanden, dass verstärkt Lehrerfortbildungen zum Thema Diagnose und individueller Förderung angeboten werden. Für P<sub>1</sub> und P<sub>5</sub> kommen neben der Forderung nach theoretischem Input noch veränderte Rahmenbedingungen an Schule hinzu wie z.B. kleinere Räume, die Möglichkeit des Teamteaching, mehr Lehrkräfte sowie die Beschäftigung von Experten zum Thema. P<sub>2</sub>, P<sub>4</sub> und P<sub>6</sub> betonen die notwendige veränderte Haltung der Lehrkräfte hinsichtlich eines stärker konzeptionell-theoretischen Vorgehens. Mehr Reflexion und eine individuellere Lehrkraftwahrnehmung werden von P<sub>4</sub> gewünscht, P<sub>6</sub> spricht von einer anderen Lehrkraftrolle mit Blick auf diese komplexe Veränderungsleistung. Hinsichtlich struktureller Maßnahmen schlagen P<sub>2</sub>, P<sub>4</sub> und P<sub>6</sub> kollegiale (Reflexions)-

<sup>74</sup> Zur Erläuterung von *Sprachkompetenz* siehe Fußnote 77.

<sup>75</sup> Die *ethische Kompetenz* wird in den Rahmenlehrplänen der Kultusminister für die Ausbildungsberufe des dualen Systems nicht aufgeführt. Eine an SLOANE angelehnte Erläuterung des Begriffes ist Abschnitt 4.2.7.2 zu entnehmen.

Maßnahmen vor (z.B. gegenseitige Hospitationen), P<sub>6</sub> erwähnt die Öffnung von Unterricht und eine modifizierte Lehrerausbildung. Darüber hinaus gehende diesbezügliche Vorschläge sind eine weiterhin gute Unterstützung durch die schulischen Leitungsebenen (P<sub>3</sub>), die intensivere Ausbildung und Arbeit in Schulnetzwerken (P<sub>4</sub>) sowie eine entbürokratisierte Schule (P<sub>5</sub>). P<sub>6</sub> sieht bessere Möglichkeiten für die Schulleitung, die inneren und äußeren Entwicklungen zum Thema voranzutreiben.

#### 9.4.2 Entwickeltes Paradigma aus Interview 3 und der Reflexion

Außer P<sub>1</sub> sehen alle Probanden die Leitungsgremien der Schule in der Pflicht, den Themen Diagnose und individueller Förderung im Hinblick auf Schulentwicklung eine größere Bedeutung beizumessen. P<sub>6</sub> spricht von klareren Zielvorgaben an die Bildungsgänge durch die Schulleitung. P<sub>2</sub> – P<sub>6</sub> erheben weiterhin den Anspruch auf mehr Zeit, die für die kontinuierliche und theoretisch-konzeptionelle Bildungsgangarbeit zur Verfügung gestellt wird. In diesem Zusammenhang betonen P<sub>5</sub> und P<sub>6</sub>, dass Lehrkräfte mehr Zeit (P<sub>5</sub>: Kernzeit) in Schule verbringen sollten und dazu eine positive Haltung entwickeln. Das Thema Haltung wird von P<sub>2</sub> hinsichtlich bildungsgangübergreifender Visionen spezifiziert, P<sub>3</sub> spricht von der richtigen Haltung zu sich selbst (z.B. durch den Vergleich von Selbst- und Fremddiagnose in gegenseitigen Hospitationen) und P<sub>4</sub> fordert mehr Experimentierfreude und Reflexionstätigkeit in den Bildungsgangteams. Dieser Proband wünscht zudem eine stärkere Würdigung der eigenen Expertenrolle. Auch P<sub>6</sub> argumentiert in diese Richtung, wenn von den inneren Veränderungen in Lehrkräften, der flexiblen Geisteshaltung, einem Mehr an Reflexivität und dem Abgleich von Wahrnehmungen gesprochen wird. Mehr Wissen und nachvollziehbare Theorie postulieren P<sub>1</sub> und P<sub>2</sub> als wichtige Themen, wobei sich P<sub>1</sub> auf die Eigenverantwortung in diesem Bereich und P<sub>2</sub> auf den speziellen Lernzuwachs in Fachdidaktik beziehen. Kritische Anmerkungen kommen von P<sub>3</sub>, P<sub>4</sub> und P<sub>5</sub>. P<sub>3</sub> spricht von den Ängsten der Lehrkräfte, sich gegenseitig im Unterricht zu besuchen, P<sub>4</sub> erwähnt die Widerstände anderer Lehrender bezüglich einer Veränderung und für P<sub>5</sub> ist das System Schule zu starr, so dass Lehrkräfte nur ausführend tätig sein können und wenig eigener Handlungsspielraum besteht.

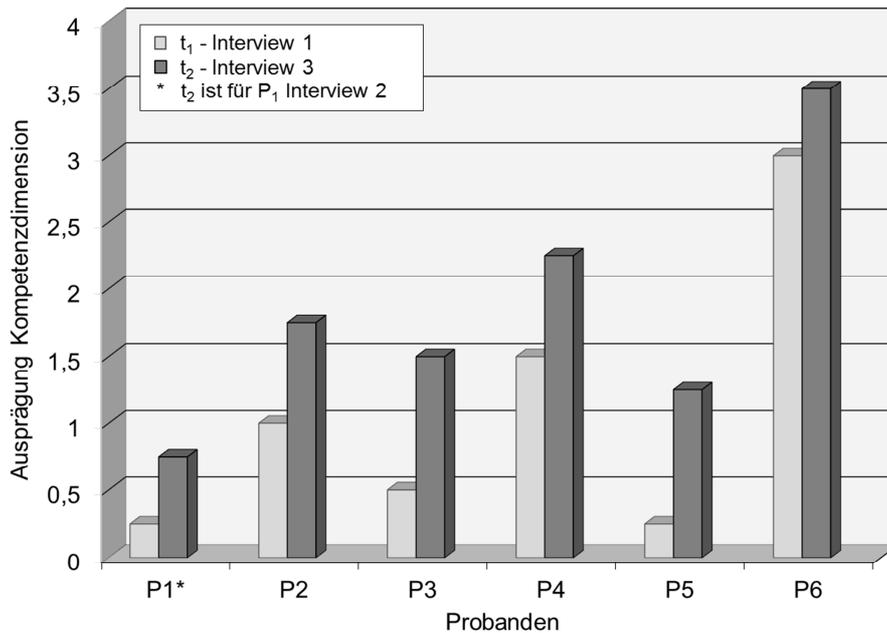


Abbildung 32: Ausgangs- und entwickeltes Paradigma zur Reflexion von Grundhaltungen z.B. zu/m/r Professionswissen, subjektiven Theorien oder Lehrkraftrolle

## 9.5 Alltagsparadigma zum Bereich: Die benötigte diagnostische Kompetenz mit der eigenen Diagnosekompetenz vergleichen

Die Teilkompetenz *Vergleich der benötigten diagnostischen Kompetenz z.B. mit dem eigenen Wissen, Können, Handeln und den Überzeugungen* entstammt im Modell der Diagnosekompetenz dem Schnittpunkt der Methoden- und Personalkompetenz<sup>76</sup> (siehe Tabelle 4), die Indikatoren sind im Anhang in Abschnitt 2.2.2.4 nachzulesen.

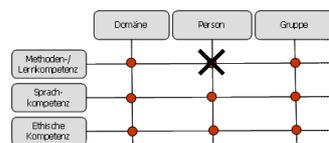


Abbildung 33: Einordnung der Interviewfragen in das Modell diagnostischer Lehrkraftkompetenz (Zelle: Methoden- und Personalkompetenz)

<sup>76</sup> In den Rahmehlehrplänen der Fachklassen des dualen Systems wird statt *Personalkompetenz* auch der Begriff *Humankompetenz* verwendet. Sowohl Personal- als auch Humankompetenz bezeichnen „...die Bereitschaft und Befähigung, als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln. Sie umfasst Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein. Zu ihr gehören insbesondere auch die Entwicklung durchdachter Wertvorstellungen und die selbstbestimmte Bindung an Werte.“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2006, Stand: 26.07.2006, S. 22).

### 9.5.1 Ausgangsparadigma aus Interview 1

Die Sinngehalte der Probandenantworten sind in dieser Kompetenzdimension uneinheitlich und schwer vergleichbar. Deutlich wird in den Äußerungen, dass die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Theorien oder theoretischen Konzepten zur diagnostischen Kompetenz bisher nur in Ansätzen stattgefunden hat. Auch die Diagnose des eigenen diesbezüglichen Wissen und Könnens ist wenig ausgeprägt. Dennoch betonen P<sub>2</sub> – P<sub>5</sub> ausdrücklich, dass Diagnose und individuelle Förderung für den eigenen Unterricht eine wichtige Position einnehmen. P<sub>3</sub> verweist in diesem Zusammenhang auf die Verknüpfung von Diagnose und den darauf aufbauenden Unterricht, P<sub>4</sub> und P<sub>5</sub> heben stärker den Fördergedanken und die Folgen für die Unterrichtsgestaltung hervor. Mit Ausnahme des theoretisch stark aufgestellten P<sub>6</sub> kann keiner der Probanden typische Begriffe zum Thema gegeneinander abwägen oder genauer differenzieren (z.B. Kompetenz, Kompetenzdiagnose, Ergebnis- und Prozessdiagnostik, standardisierte Diagnoseverfahren), gleichzeitig werden z.B. ausführlich Verfahren der Kompetenzdiagnostik beschrieben (P<sub>1</sub>, P<sub>3</sub> und P<sub>4</sub>). Zurückgeführt wird die fehlende theoretische Auseinandersetzung auf unterschiedliche Faktoren: P<sub>1</sub> fragt sich, wie die Themen Diagnose und individuelle Förderung parallel zur unterrichtlichen Belastung durchdrungen und in der Arbeit implementiert werden sollen. Dieser Proband äußert zudem, selbst keine Idee für ein schlüssiges Konzept zu haben. Die Verantwortung für eine Umsetzung wird wie bei P<sub>2</sub> zwar in der eigenen Person gesehen, große Lerngruppen oder die fehlende Schulausstattung stehen einer Durchführung aber im Weg. P<sub>4</sub> beklagt die kollektive Abwehr der Lehrkräfte in der Abteilung. Unklar bleibt, ob diese Haltung speziell für diesen Themenbereich oder grundsätzlich für pädagogische Veränderungen typisch ist. P<sub>3</sub> macht das Studium, die Schulleitung und die Schulaufsicht für den fehlenden Fokus auf Diagnosekompetenz verantwortlich, während P<sub>5</sub> individuelle Förderung als Utopie bezeichnet. Fehlende Rahmenbedingungen (nicht weiter spezifiziert) lassen mehr Selbststeuerung im Unterricht nicht zu.

P<sub>6</sub> nimmt in dieser Kompetenzfacette sowohl für die theoretische Durchdringung als auch für die Selbstreflexion eine herausgehobene Position ein. Die Theorie ist durchdrungen und gereift, mit dem Team des Bildungsgangs in Konzepte umgesetzt, im Unterricht angewendet und evaluiert. Dabei spielen (selbst-)reflexive Vorgänge eine große Rolle, strukturparallel für das eigene Team und die Lernenden. Die Folgen sind eine qualitativ angelegte Diagnose und eine darauf aufbauende individuelle Förderung, die zu einem weniger fremd bestimmten Unterricht führen.

---

Immer wieder fällt für diesen Probanden auf, dass nicht nur für den eigenen Bildungsgang, sondern in größeren systemischen Zusammenhängen gedacht und argumentiert wird (z.B. Unterrichtsentwicklung in anderen Bildungsgängen, Schulentwicklung, Mitarbeit in einer übergreifenden Steuergruppe).

### 9.5.2 Entwickeltes Paradigma aus Interview 3 und der Reflexion

P<sub>1</sub>, P<sub>3</sub>, P<sub>4</sub> und P<sub>5</sub> sprechen von einem stärkeren diagnostischen Bewusstsein und erwähnen die Tatsache, dass bessere theoretische Kenntnisse z.B. von Kompetenzmodellen zu mehr Sicherheit in der Kompetenzabgrenzung (auch P<sub>2</sub>), in der Abstimmung von Diagnose und Förderung oder in der Argumentation anderen Lehrkräften gegenüber führen (speziell P<sub>1</sub>, der hier einen starken persönlichen Entwicklungsbedarf sieht). Für P<sub>1</sub>, P<sub>3</sub> und P<sub>5</sub> ist zudem die Komplexität der Themen Kompetenzdiagnose und individuelle Förderung deutlich geworden. Diese Probanden stellen für sich in Frage, wie eine theoretische Auseinandersetzung, die Entwicklung diagnostischer Konzepte, deren Durchführung und Evaluation parallel zum Alltagshandeln geleistet werden soll. P<sub>5</sub> schlägt die Installation oder Beschäftigung von Experten für Diagnose und individuelle Förderung an Schulen vor. Die Notwendigkeit der theoretischen Arbeit im Bildungsgangteam (z.B. zur Ausbildung eines einheitlichen Kompetenzverständnisses) oder der Entwicklung konzeptionell einheitlicher, diagnostischer Verfahren und Fördermaßnahmen wird von allen Probanden gesehen. Für P<sub>4</sub> wären zudem bildungsübergreifende Netzwerke (z.B. eine bereits von P<sub>2</sub>, P<sub>3</sub> und P<sub>6</sub> weiter oben aufgeführte Steuergruppe) und eine äußeren Instanz von Bedeutung, die das eigene Handeln reflektiert und mit diesem Probanden in einen Austausch darüber tritt [siehe Abschnitt 9.1.2, ad (b)]. Neben P<sub>6</sub>, für den die Selbststeuerung der Lernenden auch vor den Workshops ein wichtiges Unterrichtsprinzip darstellt, erwähnen jetzt auch P<sub>2</sub> und P<sub>4</sub> die stärkere Eigenverantwortung der Lernenden als Ziel diagnostischer und förderpädagogischer Maßnahmen. Unklar bleibt für P<sub>2</sub>, der trotz der theoretisch nicht geklärten Sachverhalte mit einer anderen Lehrkraft an einem Umsetzungskonzept arbeitet, der Zusammenhang zwischen Niveaustufen, Kompetenzentwicklung und der Frage der Benotung. Dieses Argument wird auch von P<sub>3</sub> ins Feld geführt. Dieser Proband ist motiviert, es fehlt aber an konkreten Ideen für eine Umsetzung (siehe Abschnitt 9.5.1, Proband 1). Bei P<sub>4</sub> werden Schwierigkeiten mit den Begriffen Standards, Kompetenz oder Ziele deutlich, Begriffe, die für diese Lehrkraft zwar wichtig sind, eine klare Definition und Einordnung aber den eigenen Spielraum

einengen. P<sub>5</sub> proklamiert, dass gute Diagnostiker alle Kompetenzdimensionen des Diagnosemodells abdecken müssten, stellt gleichzeitig für die eigene Person fest, dass zurzeit andere Themen im Vordergrund stehen (z.B. die Einarbeitung als Bildungsgangleiter; das Team oder ein konzeptionelles Vorgehen finden keine Erwähnung). Daher spielt der Austausch in den Workshops eine große Rolle.

Auch in dieser Kompetenzfacette wird P<sub>6</sub> gesondert dargestellt (siehe Fußnote 73 oder Abschnitte 9.3 und 9.5.1). Dieser Proband referiert auf einer Metaebene über Diagnose, Resonanz, Verdichtung, Rückmeldung, Wahrnehmung, kritische (Selbst-)Reflexion, Öffnung und Selbststeuerung von Unterricht. Sein Wissen und die eigene Haltung haben sich durch die Teilnahme an den Workshops nicht verändert [siehe Abschnitt 9.1.2, ad (a)], er sieht sich aber in der eigenen diagnostischen Kompetenz und im Handeln bestätigt (z.B. hinsichtlich der Wichtigkeit von Prozessdiagnostik). Ein Interesse an eigener Weiterentwicklung und kritischer Reflexion besteht immer, durch den Austausch in den Veranstaltungen wurde z.B. die Anregung zur Portfolioarbeit aufgenommen. Wichtig ist für P<sub>6</sub> darüber hinaus, Diagnose und individuelle Entwicklung als verbindliche Elemente der Schulentwicklung anzusehen und diagnostische und förderpädagogische Verfahren und Maßnahmen in die didaktischen Jahresplanungen der Bildungsgänge zu implementieren. Eine veränderte Haltung im Alltagshandeln der Lehrkräfte wäre zu diesem Zweck wünschenswert (siehe Abschnitt 9.4.2).

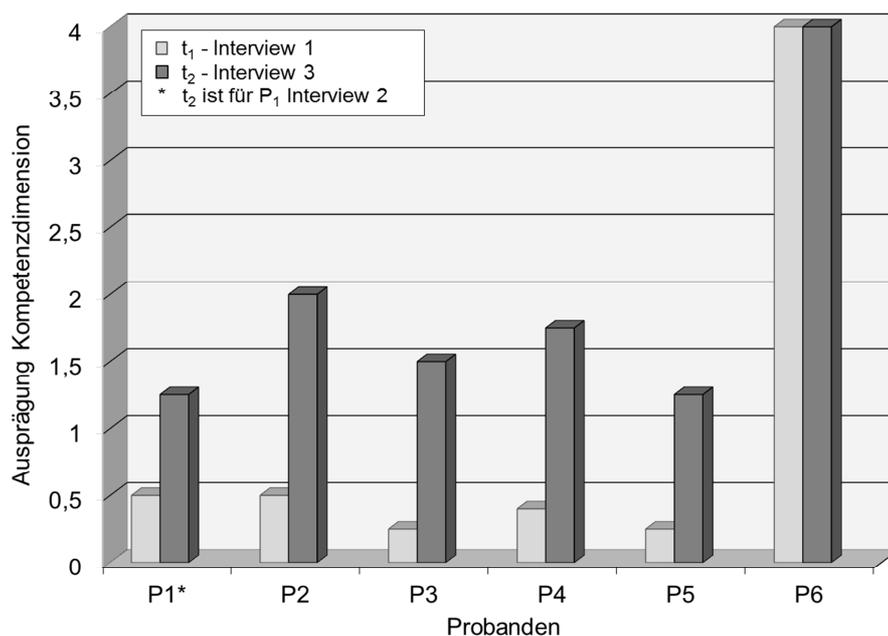


Abbildung 34: Ausgangs- und entwickeltes Paradigma zum Vergleich der benötigten diagnostischen Kompetenz mit der eigenen Diagnosekompetenz

## 9.6 Alltagsparadigma zum Bereich: Über Diagnoseergebnisse kommunizieren

Die in diesem Abschnitt thematisierte diagnostische Kompetenzfacette gehört im theoretischen Referenzmodell in das Feld der Verknüpfung aus Sprach<sup>77</sup>- und Personalkompetenz und lautet *Kommunizieren über Diagnoseergebnisse mit Kolleg/innen/en, Lernenden, Erziehungsberechtigten, dem dualen Partner, Bildungsträgern usw.* (siehe Tabelle 4; Indikatoren siehe Anhang 2.2.2.5):

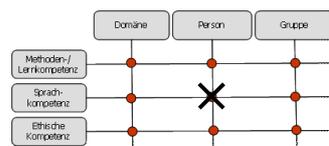


Abbildung 35: Einordnung der Interviewfragen in das Modell diagnostischer Lehrkraftkompetenz (Zelle: Sprach- und Personalkompetenz)

Da nur wenige bis gar keine Probandenäußerungen zu der mit Kommunikation in Zusammenhang stehenden *Dokumentation der Diagnoseverfahren, -schwerpunkte, Ergebnisse und der darauf bezogenen pädagogischen Entscheidungen* vorliegen, wird diese Kompetenzdimension nicht diskutiert.

### 9.6.1 Ausgangsparadigma aus Interview 1

Nur für P<sub>6</sub> spielt die Beteiligung der Lernenden in der Kommunikation über Diagnoseergebnisse eine Rolle, alle anderen Probanden beziehen den Austausch ausschließlich auf die kollegiale Ebene. P<sub>1</sub>, P<sub>4</sub> und P<sub>5</sub> beschreiben die institutionalisierten Runden für die Klassen der Berufsorientierung (sogenannte BO-Runden). P<sub>4</sub> weist allerdings darauf hin, dass hierbei das operative und organisatorische Handeln im Vordergrund stehen und der einzelne Lernende erst gegen Ende des Schuljahres, wenn es um Noten und Abschlüsse geht, eine besondere Bedeutung erlangt. Der persönliche Kontakt zu den Lernenden und die gute

<sup>77</sup> Diese, auch mit *kommunikativer Kompetenz* bezeichnete Facette beruflicher Handlungskompetenz wird ebenso wie die Verschränkung mit der *Fach-, Human- und Sozialkompetenz* erst in den neueren Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für die Ausbildungsberufe des dualen Systems erwähnt. Sie ist festgelegt als „...Bereitschaft und Befähigung, kommunikative Situationen zu verstehen und zu gestalten. Hierzu gehört es, eigene Absichten und Bedürfnisse sowie die der Partner wahrzunehmen, zu verstehen und darzustellen.“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2006, Stand: 26.07.2006, S. 22).

Zusammenarbeit mit dem Co-Klassenlehrer werden von P<sub>1</sub> herausgestellt. Von P<sub>2</sub> werden, wie auch von P<sub>4</sub> und P<sub>5</sub>, unsystematische und situative Kommunikationsstrukturen beschrieben (P<sub>5</sub>: informell), die zudem in der Regel defizitorientiert sind (P<sub>2</sub>). P<sub>3</sub> bestätigt diesen situativen Ansatz und führt als Beispiele Tür- und Angelgespräche oder das Gespräch im Lehrerzimmer an. Dieser Proband beschreibt einen Bildungsgang, in dem wöchentliche Jour Fixe (in einer Pause für alle Lehrkräfte) stattfinden. Unklar bleibt, ob es sich inhaltlich um Fragen der individuellen Förderung oder um andere Themen des Schulalltags dreht. Durch den Vergleich zu einem anderen Berufskolleg kennzeichnet P<sub>3</sub> die Kommunikationsatmosphäre am BKGL als offen und ehrlich, sowohl zwischen den Lehrkräften als auch mit den Lernenden. P<sub>4</sub> strebt einen systematischeren und schülerorientierten Austausch an, während P<sub>5</sub> mit diesen situativen Strukturen zufrieden ist. Für P<sub>6</sub> stellt sich die Situation anders dar. Dieser Proband beschreibt eine Kommunikation zwischen den drei Lehrkräften des Bildungsganges, die durch gleiche Verständnisse, Wahrnehmungen und Auslegungen geprägt ist. Die Integration der Lernenden in die Gespräche und Reflexionen erfolgt zeitnah zur Diagnose, benötigte Zeitfenster werden eingerichtet.

### 9.6.2 Entwickeltes Paradigma aus Interview 3 und der Reflexion

Drei Probanden (P<sub>1</sub>, P<sub>3</sub> und P<sub>4</sub>) erwähnen ihr Erstaunen darüber, wie stark der Kommunikationsprozess im Workshop durch die unterschiedlichen Wahrnehmungen und Interpretationen einer gleichen Situation gegenüber<sup>78</sup> geprägt war. Übertragen auf die Kommunikation mit den Kolleginnen und Kollegen kommen alle drei Probanden zu dem Ergebnis, dass eine derartige Kommunikation positiv und wichtig aber ungewohnt (P<sub>1</sub>) ist, um einheitliche Blickwinkel zu schaffen und homolog den Lernenden gegenüber aufzutreten (P<sub>3</sub>). P<sub>1</sub> und P<sub>4</sub> problematisieren gleichzeitig, speziell für die Lehrkräfte des Übergangssystems, dass die Bereitschaft zur Kommunikation auch hinsichtlich einer konzeptionellen Zusammenarbeit im Team stark vom Nutzen einer pädagogischen Maßnahme (wie in diesem Fall Diagnose und individuelle Förderung) abhängig gemacht wird. Insbesondere P<sub>4</sub> sieht die Bedeutung einer diesbezüglichen Kommunikation für die meisten Lehrkräfte als untergeordnet an, das eigene Interesse wird demgegenüber hoch bewertet. P<sub>3</sub>

---

<sup>78</sup> Es handelt sich um eine Videovignette, auf der eine Sequenz aus einem Schülervortrag zu sehen ist.

bekundet erneut die Bereitschaft zur Mitarbeit in einer bildungsgangübergreifenden Steuergruppe (siehe Abschnitt 9.2.2). Nur P<sub>2</sub> und P<sub>6</sub> beziehen Kommunikation über Diagnoseergebnisse auch auf das Gespräch mit Lernenden. P<sub>6</sub> betont wie schon in Interview 1 den dialogischen Charakter von Kommunikation zwischen den Lehrenden und mit den Lernenden. Auf einer Metaebene und nicht themenbezogen geht dieser Proband auf die Wichtigkeit von Bewegung und Veränderung ein und die Notwendigkeit, gebräuchliche Muster aufzubrechen (siehe Abschnitte 9.3 und 9.5.2). Auch P<sub>5</sub> hebt sich erneut mit dem Sinngehalt seiner Antworten von den anderen Probanden ab [siehe Abschnitte 9.1.2, ad (c) und 9.2.2]. Für diesen Probanden macht Kommunikation über Diagnoseergebnisse nur mit den Lehrkräften Sinn, die eine ähnlich Auffassung vertreten und hat nichts mit Verständigung über unterschiedliche Perspektiven zu tun. Ein Bezug zum Bildungsgangteam besteht nicht. Kommunikation bedeutet für P<sub>5</sub> vielmehr auf einer bildungsgangübergreifenden Ebene Austausch mit anderen Kollegen z.B. an einem pädagogischen Tag.

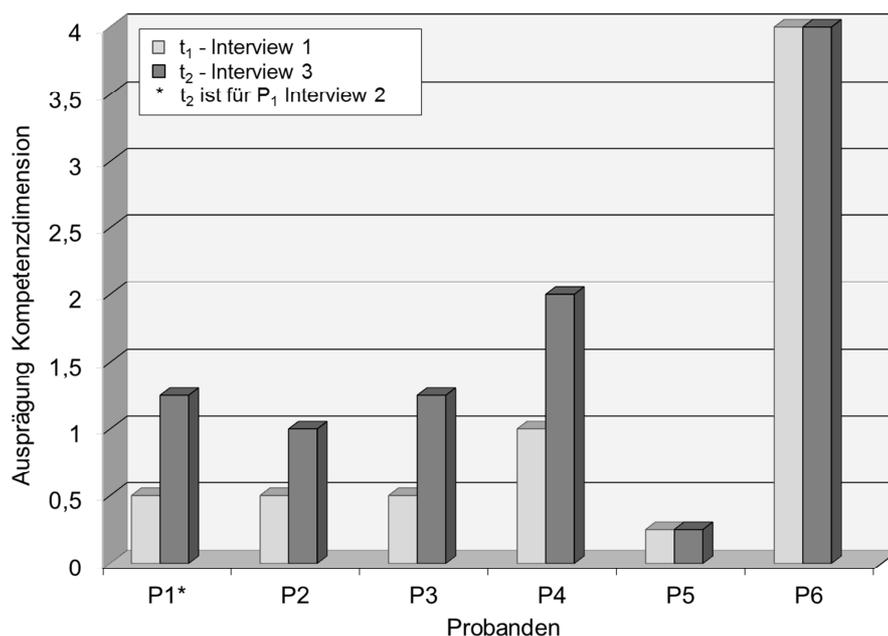


Abbildung 36: Ausgangs- und entwickeltes Paradigma zur Kommunikation über Diagnoseergebnisse

## 9.7 Alltagsparadigma zum Bereich: Bereitschaft zur Selbst- und Fremddiagnose von Unterricht zeigen

Die kommenden zwei Abschnitte wenden sich dem Schnittpunkt der ethischen Kompetenz mit der Personalkompetenz zu:

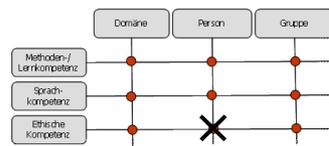


Abbildung 37: Einordnung der Interviewfragen in das Modell diagnostischer Lehrkraftkompetenz (Zelle: ethische Kompetenz und Personalkompetenz)

Zunächst werden die Alltagsparadigmen zur Kompetenzfacette *Professionalisieren der Bereitschaft zur Selbst- und Fremddiagnose von Unterricht* beschrieben (siehe Tabelle 4). Die Übergänge dieser Kompetenzfacette zur Spalte der Sozialkompetenz<sup>79</sup> sind fließend, da es für die Fremddiagnose immer anderer Personen wie z.B. Lehrkräften aus dem eigenen Bildungsgang bedarf. Die Indikatoren sind im Anhang unter Punkt 2.2.2.6 hinterlegt.

### 9.7.1 Ausgangsparadigma aus Interview 1

Die Sinngehalte der Probandenantworten sind im ersten Interviewdurchlauf uneinheitlich und schwer vergleichbar<sup>80</sup>. P<sub>1</sub> versteht die Frage nicht und beschreibt in seiner Antwort das aufwändige System der Korrektur von Klassenarbeiten. P<sub>2</sub> – P<sub>4</sub> beziehen ihre Antworten auf die Lernendendiagnose. P<sub>2</sub> schätzt sich aufgrund der eigenen guten Menschenkenntnis als guter Diagnostiker ein, P<sub>3</sub> möchte den Lernenden über die Diagnose auf allen Kompetenzbereichen begegnen und P<sub>4</sub> hebt auf die grundsätzlichen diagnostischen Schwierigkeiten ab (z.B. weil Menschen lange Zeit Dinge vortäuschen können). Die Antworten von P<sub>5</sub> und P<sub>6</sub> weisen einen stärkeren Bezug zur Frage auf. P<sub>5</sub> bewertet ähnlich wie P<sub>4</sub> Fremdeinschätzung als schwierig und begründet diese Sichtweise mit der Beziehung zwischen Kompetenz und Verhalten. In diesem Zusammenhang wird Wahrnehmung als wichtiges Thema angesprochen. Für P<sub>6</sub> ist der eigene Bildungsgang durch ein System von Reflexions-

<sup>79</sup> Die hier mit *Gruppe* überschriebene Spalte des kategorialen Kompetenzmodells wird in den Lehrplänen der Fachklassen für das duale System in Nordrhein-Westfalen als *Sozialkompetenz* bezeichnet und meint „...die Bereitschaft und Fähigkeit, soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen und zu verstehen sowie sich mit Anderen rational und verantwortungsbewusst auseinander zu setzen und zu verständigen. Hierzu gehört insbesondere auch die Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität.“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2006, Stand: 26.07.2006, S. 22).

<sup>80</sup> Dieser Sachverhalt könnte auf die Art und Weise der Fragestellung zurückzuführen sein. Eine weitere Ursache liegt im Perspektivwechsel begründet. Die bisherigen Fragen fokussierten die Diagnose der Lernenden. Der Fokus dieser Frage ist auf die Lehrendenebene bezogen, ein Wechsel, der von den Probanden möglicherweise nicht so schnell nachzuvollziehen war.

---

und Entwicklungsgesprächen auf Lehrkraftebene und mit den Lernenden bereits weit entwickelt. Ziele sind die Validierung der eigenen Wahrnehmung und Reflexion und eine akzeptierende Annahme des Anderen, die zu Veränderung führt [siehe Abschnitt 9.1.2, ad (a) und 9.4.2].

### 9.7.2 Entwickeltes Paradigma aus Interview 3 und der Reflexion

Mit Ausnahme von P<sub>6</sub> konstatieren alle Probanden ihre Entwicklungsnotwendigkeit. P<sub>1</sub> reflektiert dabei nach wie vor nicht über das Begriffspaar der Selbst- und Fremddiagnose, formuliert auf sich bezogen aber einen Entwicklungsbedarf für das diagnostische Wissen, den Entwurf formativer Aufgaben und die Kommunikation über Diagnoseergebnisse und Fördermaßnahmen. P<sub>2</sub> sieht in dem Modell diagnostischer Lehrkraftkompetenz eine Möglichkeit, den eigenen Fortbildungsbedarf abzuleiten und wünscht sich genau wie P<sub>3</sub> mehr Input insbesondere für den fachdidaktischen Bereich. Die eigene Entwicklung ist wichtig, damit die Lernenden z.B. durch eine verstärkte Verantwortungsübernahme für ihr Lernen davon profitieren. Die Teilnahme an den Workshops hat den Probanden ermutigt, sich für eine Fremddiagnose in Form der Schulpraxisreflexion des Studienseminars Leverkusen zur Verfügung zu stellen (siehe Fußnote 48). P<sub>3</sub> referiert zunächst auf einer Metaebene über die Relevanz der Selbstdiagnose und Öffnung von Unterricht. Gleichzeitig werden (organisatorische) Umsetzungsprobleme aufgeführt, die gegen eine praktische Anwendung der Selbst- und Fremddiagnose z.B. in gegenseitiger Unterrichtshospitation sprechen (siehe Abschnitt 9.4.2). Auf die eigene Person bezogen soll Zeit in die fachdidaktische Entwicklung und ein verbessertes Organisationswissen gesteckt werden. P<sub>4</sub> weiß zwar um die eigene Kompetenz, betont an dieser Stelle erneut die Suche nach Begleitung, um eigene subjektive mit den wissenschaftlichen Theorien abzugleichen [siehe Abschnitte 9.1.2, ad (b) und 9.5.2] Gewünscht werden mehr Theorie und der größere Zusammenhang von Theorie und Praxis. P<sub>5</sub> reflektiert wenig über sich als Lehrkraft, sondern vielmehr auf einer allgemeinen Ebene über Sachverhalte wie diagnostischer Kompetenz oder fehlende schulische Rahmenbedingungen in dieser Hinsicht (siehe Abschnitt 9.2.2) Lehrkräfte sollten diese Kompetenz besitzen und sich darin weiterentwickeln. Dieser Proband entscheidet sich für Weiterentwicklung im Segment des Organisationswissens, hält aber eine diesbezügliche theoretische Auseinandersetzung für unnötig. Lernzuwachs soll über Austausch mit anderen Lehrkräften erfolgen (siehe Abschnitt 9.6.2). P<sub>6</sub> sieht für sich aufgrund der guten Arbeit im Bildungsgang

keine Entwicklungsnotwendigkeit. Selbstdiagnose und Reflexivität sowie die Überprüfung von Wahrnehmung und kollektive Validierung spielen in der unterrichtlichen Arbeit schon jetzt eine große Rolle. Wichtig ist die konstruktivistische, offene und selbstreflexive innere Haltung der Lehrkräfte (siehe Abschnitte 9.4.2 und 9.5.2).

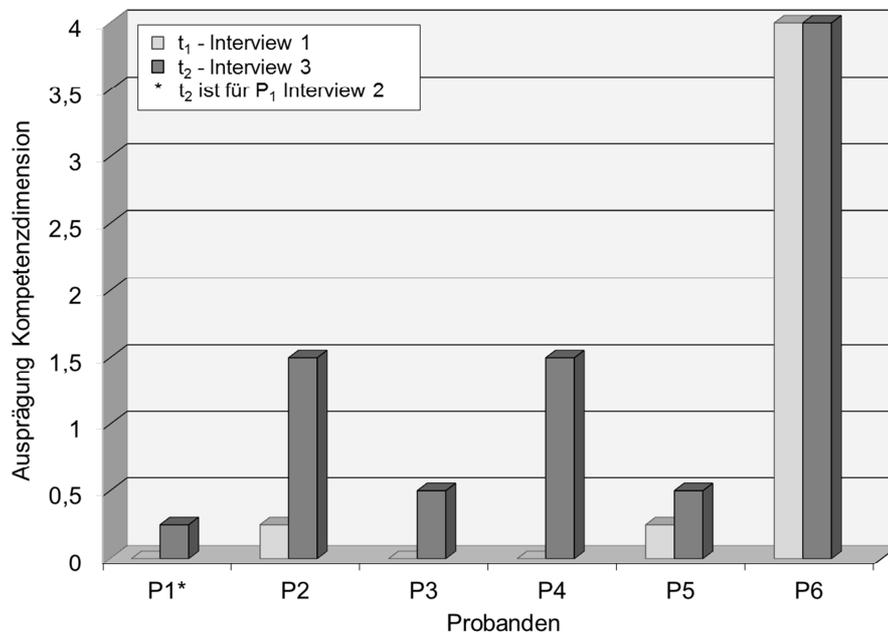


Abbildung 38: Ausgangs- und entwickeltes Paradigma hinsichtlich der Bereitschaft zur Selbst- und Fremddiagnose von Unterricht

## 9.8 Alltagsparadigma zum Bereich: Bereitschaft zur Reflexion über eigene (diagnostische) Theorien, Ziele, Routinen, Wahrnehmungen, Überzeugungen usw. entwickeln

Zusammengefasst werden im Schnittpunkt von ethischer Kompetenz und Personalkompetenz die Kompetenzfacetten *Entwickeln eines Selbstverständnisses als „reflektierender Praktiker“* und *Entwickeln der Bereitschaft zur Reflexion über eigene diagnostische Theorien, Ziele, Routinen, Wahrnehmungen, Überzeugungen usw.* (siehe Tabelle 4 und Abbildung 37; Indikatoren siehe Anhang Abschnitt 2.2.2.7). Auch für diese Facetten von Diagnosekompetenz ist ein fließender Übergang zu den benachbarten Zellen des theoretischen Rahmenmodells diagnostischer Lehrkraftkompetenz zu konstatieren.

### 9.8.1 Ausgangsparadigma aus Interview 1

Die eigene Entwicklungsbereitschaft wird von allen Probanden bekundet, die Reflexionstätigkeit nimmt allerdings eine unterschiedliche Position ein. Ähnlich wie in Abschnitt 9.4.1 beziehen P<sub>2</sub>, P<sub>4</sub> und P<sub>6</sub> Reflexion auf das eigene Handeln und die Abläufe im Bildungsgang. P<sub>2</sub> ist offen, über die eigene Rolle den Lernenden gegenüber und im Bildungsgangteam nachzudenken und möchte weniger als „Einzelkämpfer“ in Erscheinung treten. Während dieser Proband kritisch anmerkt, dass die Lehrenden den konzeptionellen Anspruch von Diagnose und individueller Förderung nicht durchdrungen haben, beklagt P<sub>4</sub> die kollektive Abwehrhaltung der Lehrkräfte, wenn es um Veränderungen geht (siehe Abschnitt 9.5.1). Der Proband fordert eine stärkere Reflexionsfähigkeit, Experimentierfreude, individualisierte Wahrnehmung und Selbstdiagnose der Lehrenden und schlägt als Verfahren die gegenseitige Hospitation vor (siehe Abschnitte 9.4.2). Begründet wird dieser Standpunkt mit dem hohen eigenen Anspruch an Diagnose und individuelle Förderung und der Verantwortung den Lernenden gegenüber. Für P<sub>6</sub> hat jede Form von (diagnostischer) Reflexion im Bildungsgang ein hohes Gewicht, diese Argumentation zieht sich wie ein roter Faden durch die Antworten des Probanden (siehe Abschnitte 9.4.2, 9.5.2, 9.6.1, 9.7.1, 9.7.2). Deutlich wird erneut ein hohes Maß an Professionswissen und theoretischer Durchdringung verbunden mit Beispielen der praktischen Anwendung im Unterricht. Die Betonung liegt auf der offenen und Veränderungen gegenüber positiven Haltung der Lehrkräfte sowie der Öffnung von Unterricht für mehr Selbstbestimmung der Lernenden.

P<sub>1</sub>, P<sub>3</sub> und P<sub>5</sub> stellen wenig Bezug zur Reflexion des eigenen Handelns her, sondern reflektieren zunächst über die schwierigen, die Aktion verändernden Rahmenbedingungen (z.B. keine praxisorientierte Ausbildung, zu große Klassen, zu wenig Lehrkräfte, fehlende Fortbildungen und Zeit für konzeptionelle Auseinandersetzung, gleiche Noten und Prüfungen; siehe Abschnitte 9.2.2, 9.4.1, 9.5.1, 9.7.2). P<sub>1</sub> fühlt sich mit den Problemen des Alltags allein gelassen und wünscht sich konkrete „Rezepte“ oder fertige Vorgaben für Förderung, da im Übergangssystem immer nur ein Jahr Zeit zur Verfügung steht. Eine weitere Person im Unterricht und mehr Input könnten unterstützen. P<sub>3</sub> und P<sub>5</sub> erwähnen allgemein die Relevanz von Diagnose und individueller Förderung für die Unterrichtsplanung. Von P<sub>5</sub> wird die eigene Findungsphase und Reflexionsbereitschaft betont (siehe Abschnitt 9.5.2), gleichzeitig sollen die Tipps und Tricks der älteren Lehrkräfte, d.h. der Austausch in den Workshops helfen (siehe Abschnitte 9.5.2, 9.6.2, 9.7.2).

### 9.8.2 Entwickeltes Paradigma aus Interview 3 und der Reflexion

Auch in den Antworten zum entwickelten Alltagsparadigma in diesem Kompetenzsegment bleibt die Teilung der Probanden bestehen. P<sub>2</sub>, P<sub>4</sub> und P<sub>6</sub> beziehen ihre Äußerungen auf die eigene Reflexionstätigkeit zu Diagnose und individueller Förderung sowie die Erkenntnisse, die sich für ein zukünftiges Handeln daraus ergeben. Für P<sub>1</sub>, P<sub>3</sub> und P<sub>5</sub> sind eher kritische Anmerkungen und Hinweise typisch, die sich auf allgemeine Veränderungen und weniger auf die eigenen Tätigkeiten beziehen.

Für P<sub>2</sub> hat die Arbeit zum Thema einen veränderten Blick auf die eigene Rolle und die Verantwortung für Unterricht mit sich gebracht (siehe Abschnitt 9.5.2). Außerdem wurde der Druck genommen, alles und vor allem allein beginnen zu müssen. P<sub>2</sub> empfindet sich als ständig Lernender, möchte Neues ausprobieren, wie z.B. die gemeinsame Reflexion mit anderen Lehrkräften (siehe Abschnitt 9.4.1). Weiterentwicklung wird für den Bereich Fachdidaktik gewünscht. Erneute Erwähnung findet wieder die Installation bildungsgangübergreifender Konzepte (siehe Abschnitt 9.5.2). P<sub>4</sub> betont die eigene Offenheit, ist auf der Suche nach dem Weg und erwähnt ein weiteres Mal den „Mentor“, der das eigene Handeln einordnet und bewertet [siehe Abschnitte 9.1.2, ad (b), 9.5.2, 9.7.2]. Reflexion wird weiterhin im Bildungsgangteam zur Vereinheitlichung von Wahrnehmung und Prozessen sowie in der praktischen Anwendung von diagnostischen Verfahren und Fördermaßnahmen angeregt. Hier spielt auch die Vernetzung der Lehrkräfte eine Rolle. P<sub>6</sub> spannt erneut den Bogen von der flexiblen Geisteshaltung und Offenheit für Veränderung über eine konstruktivistische Weltanschauung bis hin zum Zusammenhang von Diagnose und Förderung mit Unterrichts- und Schulentwicklung (siehe Abschnitte 9.4.2, 9.5.2, 9.7.2). Veränderung bringt für viele Lehrkräfte Unsicherheit mit sich, in den Workshops wurde die Veränderungsbereitschaft positiv zur Kenntnis genommen.

P<sub>1</sub>, P<sub>3</sub> und P<sub>5</sub> nennen das stärkere Bewusstsein für das Thema (siehe Abschnitt 9.5.2) und den Vorsatz, Konzepte im Team entwickeln und umsetzen zu wollen [P<sub>1</sub> und P<sub>3</sub>; siehe Abschnitt 9.1.2, ad (c), 9.2.2]. P<sub>1</sub> und P<sub>3</sub> äußern den Wunsch nach mehr Fachkompetenz (P<sub>1</sub>: Fachvokabular; P<sub>3</sub>: Fachdidaktik und Organisationswissen; siehe Abschnitt 9.7.2) und P<sub>5</sub> ist ohne Bezug zur eigenen Person der Auffassung, dass ein guter Diagnostiker alle Kompetenzen des Modells für sich in Anspruch nehmen sollte (siehe Abschnitte 9.5.2, 9.7.2). Alle drei Probanden stellen aber die Frage, woher die Zeit für die thematische Auseinandersetzung parallel zur Belastung

des Unterrichtsalltags kommen kann (siehe Abschnitt 9.5.2). Die eigene Reflexionsbereitschaft wird von P<sub>5</sub> geäußert, gleichzeitig stehen zurzeit andere Themen als Diagnose und individuelle Förderung im Vordergrund (siehe Abschnitte 9.2.2, 9.5.2). Ähnlich wie bei P<sub>3</sub> wird wenig über eigene Reflexionsansätze nachgedacht, sondern vielmehr auf eine Veränderung der Rahmenbedingungen hingewiesen (z.B. feste Arbeitszeiten für konzeptionelle Auseinandersetzung, siehe Abschnitt 9.4.2).

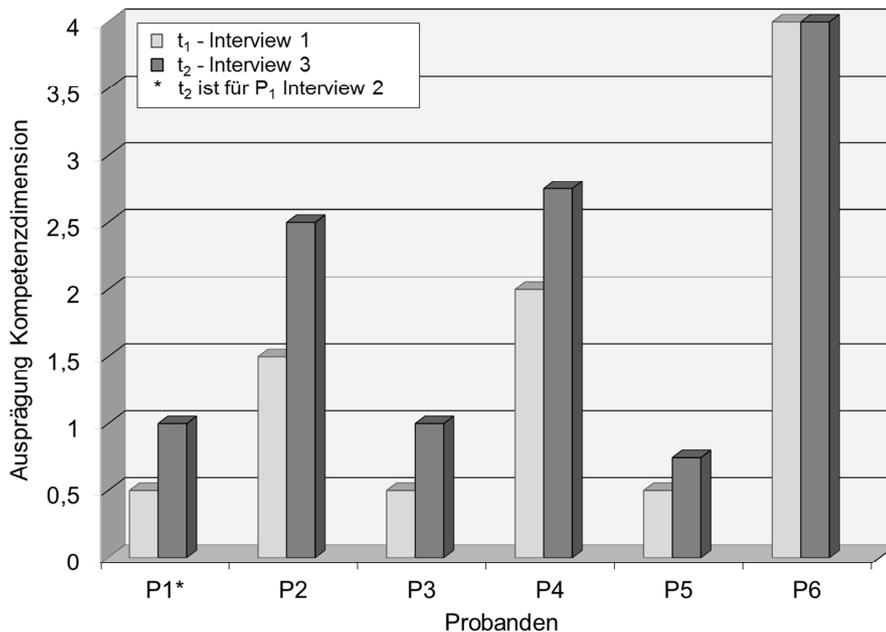


Abbildung 39: Ausgangs- und entwickeltes Paradigma hinsichtlich der Bereitschaft zur Reflexion über eigene (diagnostische) Theorien, Ziele, Routinen, Wahrnehmungen, Überzeugungen usw.

## 9.9 Alltagsparadigma zum Bereich: Im Bildungsgang Diagnoseüberlegungen abstimmen und in der didaktischen Jahresplanung berücksichtigen

In diesem und den kommenden Abschnitten steht die Sozialkompetenz mit ihren Verschränkungen zu den quer gelegten Kompetenzfacetten im Vordergrund. Zunächst wird für die Kompetenzzelle aus Methoden- und Sozialkompetenz das Thema *Kommunizieren und Abstimmen diagnostischer Überlegungen für die Lehr-/Lernarrangements der didaktischen Jahresplanung im Bildungsgang* (z.B. *Konsens über konkrete diagnostische Zielsysteme und Standards*) (siehe Tabelle 4; Indikatoren siehe Anhang 2.2.2.8) diskutiert:

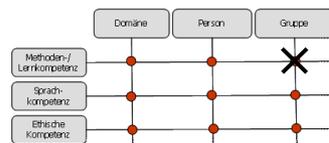


Abbildung 40: Einordnung der Interviewfragen in das Modell diagnostischer Lehrkraftkompetenz (Zelle: Methoden- und Sozialkompetenz)

Die Sinngehalte der Probandenantworten lassen eine inhaltliche Nähe zu den Abschnitten 9.2 *Kompetenzdiagnose und Förderplanung in der didaktische Jahresplanung berücksichtigen* und 9.10 *Im Bildungsgang die didaktische Jahresplanung im Hinblick auf Diagnoseverfahren und individualisierte Unterrichtsangebote anpassen* erkennen. Abschnitt 9.2 ist hierbei auf die bisher von der einzelnen Lehrkraft genutzten Diagnose- und Förderangebote bezogen. Abschnitt 9.10 thematisiert die Begründung und Beschreibung der vom Bildungsgangteam in den didaktischen Jahresplan eingearbeiteten Diagnoseverfahren und individualisierten Unterrichtsangebote. In diesem Abschnitt stehen aber weniger die beispielhaften diagnostischen Verfahren und Förderangebote im Vordergrund. Es geht vielmehr um die Abstimmungs- und Kommunikationsprozesse, die dann zu einer Implementation in den Jahresplan führen. Der methodische Schwerpunkt bewirkt eine Zuordnung in die Kompetenzverschränkung aus Methoden- und Sozialkompetenz und nicht in den Schnittpunkt aus Sprach- und Sozialkompetenz. In der zuletzt erwähnten Zelle geht es in den Abschnitten 9.11 und 9.12 um die Dokumentation und das Konferenzwesen.

### 9.9.1 Ausgangsparadigma aus Interview 1

Kommunikation und Abstimmung findet in allen Bildungsgängen statt (P<sub>1</sub> und P<sub>4</sub>: BO-Runden), unsystematisch (P<sub>2</sub>, P<sub>4</sub>, P<sub>5</sub>) und defizitorientiert zwar (P<sub>2</sub> und P<sub>4</sub>), aber offen und lösungsorientiert (P<sub>3</sub>; siehe Abschnitt 9.6.1). Mit Ausnahme von P<sub>6</sub> beziehen sich die Antworten der Probanden aber nicht explizit auf die Abstimmungs- und Kommunikationsvorgänge über Diagnoseverfahren und deren Implementation in der didaktischen Jahresplanung. P<sub>2</sub> erwähnt das uneinheitliche Kompetenzverständnis der Lehrenden. P<sub>6</sub> hingegen führt den kontinuierlichen Anpassungsprozess im kleinen Bildungsgangteam an, der von einem einheitlichen Kompetenzverständnis und der ständigen Reflexion der Verfahren geprägt ist [siehe Abschnitte 9.1.1 ad (c), 9.1.2, ad (c)].

## 9.9.2 Entwickeltes Paradigma aus Interview 3 und der Reflexion

P<sub>2</sub>, P<sub>3</sub> und P<sub>6</sub> führen jetzt ausdrücklich die Notwendigkeit der Kommunikation und Kooperation (P<sub>2</sub>: Kompetenzstandards) in einem Bildungsgangteam zu den Themen Diagnose und individueller Förderung auf [siehe für P<sub>2</sub> und P<sub>3</sub> Abschnitt 9.1.2, ad (a) und für P<sub>6</sub> ad (c)]. P<sub>2</sub> sieht als Vorteile Zeitersparnis, die unterschiedlichen Blickwinkel der Lehrkräfte sowie das einheitliche Auftreten den Lernenden gegenüber. Letztere sollen in den Prozess integriert werden (siehe Abschnitte 9.6.2, 9.7.2). P<sub>3</sub> meint, dass man der Komplexität des Themas mit mehreren Lehrkräften besser begegnen kann und ein Team auch Sicherheit, Mut und Kraft mit sich bringt. Proband 6 bezeichnet die langjährige Zusammenarbeit im eigenen Bildungsgangteam als Gleichklang mit dem Ziel der Annäherung an die Lernenden-Persönlichkeit. Zurzeit wird überlegt, ob Anregungen aus den Workshops wie z.B. die Portfolioarbeit in die Bildungsgangarbeit mit aufgenommen werden (siehe Abschnitt 9.5.2). Die Qualität dieser Zusammenarbeit wird als hoch eingeschätzt (siehe Abschnitte 9.2.1, 9.6.2, 9.7.2), einen Vergleichsmaßstab stellt die Kooperation in anderen Bildungsgängen dar. Da diese Prozesse im Bildungsgang gut laufen, besteht das Interesse an bildungsgangübergreifender Kommunikation (siehe Abschnitt 9.5.1). Auch P<sub>4</sub> sieht die Vorteile einer thematischen Kommunikation und Kooperation im Bildungsgang (siehe Abschnitte 9.2.2, 9.6.2), da die Konzepte den Lernenden (wieder) in den Mittelpunkt stellen. Gleichwohl merkt dieser Proband wie auch P<sub>1</sub> kritisch an, dass die Lehrkräfte in der Regel zunächst vom Nutzen pädagogischer Neuerungen wie z.B. Diagnose und individueller Förderung zu überzeugen sind (siehe Abschnitt 9.6.2). Hier werden Widerstände wahrgenommen. P<sub>4</sub> beschreibt das konzeptionelle Vorgehen für die Entwicklung einer Eingangsdiagnostik und erwähnt erneut die Wichtigkeit der daran anschließenden Förderpädagogik [siehe Abschnitte 9.1.2, ad (c), 9.5.1]. Es wird ein weiteres Mal das Interesse an der Arbeit in einer bildungsgangübergreifenden Steuergruppe zum Thema geäußert (siehe Abschnitte 9.4.1, 9.5.2). Proband 1, für den der Teamgedanke oder die Arbeit mit einer didaktischen Jahresplanung wegen fehlender diesbezüglicher Strukturen in der Abteilung fremd sind (siehe Abschnitt 9.2.1), betont (wie auch P<sub>3</sub>) die Verwunderung über die unterschiedlichen Blickwinkel der Lehrkräfte z.B. bei der Auslegung und Formulierung von Kompetenzen (siehe Abschnitt 9.6.2). P<sub>5</sub> nimmt im Hinblick auf Kommunikation, Teamstrukturen und die didaktische Jahresplanung eine besondere Position ein. Kommunikation funktioniert nur mit Lehrkräften, die über eine ähnliche Auffassung verfügen. Die

Zusammenarbeit im Team oder die Entwicklung einer didaktischen Jahresplanung spielen für diesen Probanden keine Rolle (siehe Abschnitte 9.2.1, 9.6.2). Inhaltlich wird allerdings zwischen einer an eine Jahresplanung gebundene und einer spontan-situativen Diagnostik unterschieden.

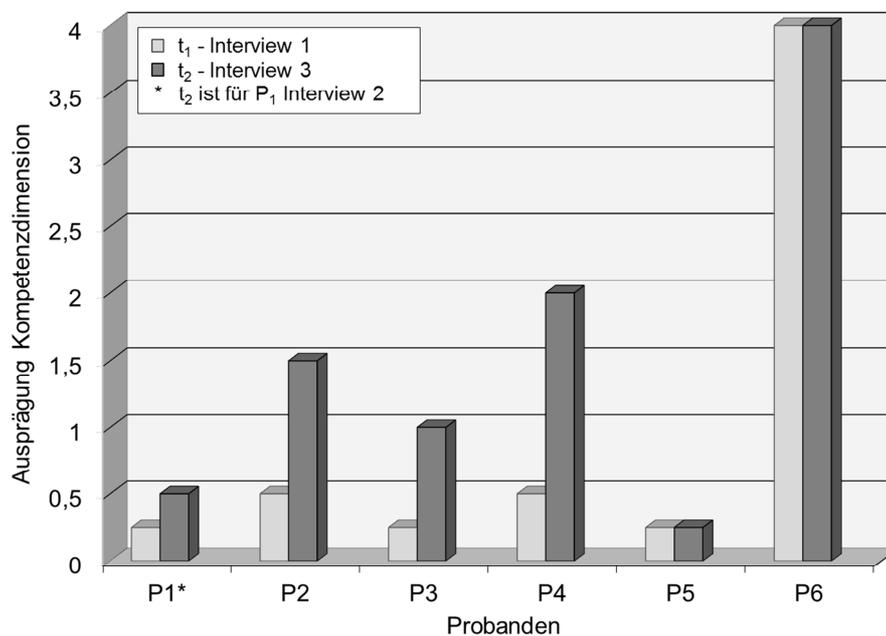


Abbildung 41: Ausgangs- und entwickeltes Paradigma zur Abstimmung von Diagnoseüberlegungen im Bildungsgang und der Berücksichtigung in der didaktischen Jahresplanung

### 9.10 Alltagsparadigma zum Bereich: Im Bildungsgang die didaktische Jahresplanung im Hinblick auf Diagnoseverfahren und individualisierte Unterrichtsangebote anpassen

Die Kompetenzfacette *Kontinuierliches Evaluieren und Anpassen der didaktischen Jahresplanung im Hinblick auf Diagnoseverfahren und pädagogische Entscheidungen/individualisierte Unterrichtsangebote* ist im Modell diagnostischer Lehrkraftkompetenz dem Schnittpunkt aus Methoden- und Sozialkompetenz zu entnehmen (siehe Tabelle 4 und Abbildung 40). Die dazu gehörigen Indikatoren sind im Anhang unter 2.2.2.9 zu finden. Wie in Abschnitt 9.9 beschrieben geht es hier und in Abgrenzung zur Kompetenzfacette im Abschnitt zuvor thematisch um die Begründung und Beschreibung der vom Bildungsgangteam ausgewählten und in die didaktische Jahresplanung eingearbeiteten diagnostischen Verfahren und Förderangebote. Weitere inhaltliche Verknüpfungen sind zu den Abschnitten 9.2 und 9.11 festzustellen. Die Abgrenzungsüberlegungen sind in Abschnitt 9.9 dargestellt.

### 9.10.1 Ausgangsparadigma aus Interview 1

Die Probanden 1 - 5 weisen darauf hin, dass es bisher kein im Team abgestimmtes und systematisches Vorgehen zur Anpassung diagnostischer Verfahren und Förderangebote in die didaktische Jahresplanung gibt. Alle Probanden treffen hinsichtlich dieser Anforderung individuelle Entscheidungen (siehe Abschnitt 9.2.1). P<sub>1</sub> beschreibt ausführlich die untergeordnete Rolle didaktischer Jahrespläne in den Bildungsgängen des Übergangssystems. Ohne Lehrplanvorgaben wurden Lernfelder und Lernsituationen entwickelt, aber nie evaluiert. Die Lehrkräfte arbeiten nicht teambezogen. Zurückgeführt wird dieser Sachverhalt z.B. darauf, dass eine thematische Festlegung als Einengung der pädagogischen Freiheit empfunden wird [siehe Abschnitte 9.1.2, ad (b) und 9.2.2]. Die eigenen Maßnahmen sind situativ geprägt (P<sub>1</sub>) oder werden durch Investition zusätzlicher Unterrichtszeit umgesetzt (P<sub>2</sub>, siehe Abschnitt 9.2.1). Proband 2 betont die besondere Position des berufsübergreifenden Lernbereichs<sup>81</sup>, der nicht immer und durchgängig an die didaktische Jahresplanung angebunden ist. Auch P<sub>3</sub> argumentiert in diese Richtung und fügt hinzu, dass es durch die Fachkonferenzen dieser Fächer keine Absprachen oder Festlegungen gibt. Die Äußerungen der Probanden 4 und 5 bestätigen die fehlende Kooperation in den Bildungsgangteams des Übergangssystems und die Bedeutungslosigkeit einer didaktischen Jahresplanung. Wie schon in den Abschnitten 9.2.1 und 9.2.2 dargestellt, hebt sich P<sub>6</sub> von den anderen Probanden ab. Diagnostik stellt ein Fach des Lehrplans dar und zieht sich als inhaltliche Struktur durch die didaktische Jahresplanung des Bildungsgangs. Das diagnostische Vorgehen wird als Lern- und Entwicklungsschleife sowie als Unterrichtsprinzip betrachtet und geht im Laufe des Schuljahres stetig in die Eigenverantwortung der Lernenden über.

### 9.10.2 Entwickeltes Paradigma aus Interview 3 und der Reflexion

Die Entwicklung der Probanden ist in diesem Kompetenzsegment uneinheitlich. Für P<sub>1</sub>, P<sub>4</sub> und P<sub>5</sub> bleibt die didaktische Jahresplanung ein Problem (siehe

---

<sup>81</sup> In Nordrhein-Westfalen enthalten die Lehrpläne für die Ausbildungsberufe des dualen Systems im berufsübergreifenden Lernbereich die Fächer Deutsch/Kommunikation, Evangelische und Katholische Religionslehre, Politische Bildung und Sport/Gesundheitsförderung (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Lehrpläne für alle Ausbildungsberufe, online: <http://www.berufsbildung.schulministerium.nrw.de/cms/berufsbildung/lehrplaene-und-richtlinien/berufsschule/duale-berufsausbildung>) [26-11-2013]

---

Abschnitte 9.2.1, 9.9.2). P<sub>1</sub> sieht, dass eine gezielte Planung und Anpassung im Team geleistet werden müsste. Die Vorteile liegen für diesen Probanden in der Vielfalt der zusammengetragenen Ideen, weniger im Aspekt der Vereinheitlichung des Vorgehens. Ähnlich wie auch von P<sub>3</sub> und P<sub>4</sub> wird die für die konzeptionelle Arbeit benötigte Zeit kritisch angemerkt. Vor dem Zeitaufwand besteht Respekt (siehe Abschnitte 9.4.2, 9.5.1, 9.5.2, 9.8.2). Für P<sub>4</sub> scheinen eine systematische Bildungsgangarbeit oder die Arbeit mit einer didaktischen Jahresplanung<sup>82</sup> unwichtig. Diese Erfahrung steht im Gegensatz zum eigenen Wunsch, für Diagnose und Förderung auf eine mehr Sicherheit mit sich bringende Struktur zurückgreifen zu können. Das Bildungsgangteam spielt im Unterrichtsalltag keine Rolle, der Fokus liegt auf der eigenen Person (im Gegensatz dazu siehe Abschnitt 9.6.2). P<sub>5</sub> beantwortet die Fragen ausweichend, allgemein oder führt Argumente gegen eine konzeptionelle Teamarbeit ins Feld (siehe Abschnitte 9.4.2, 9.6.2). Eine Handlungsnotwendigkeit wird zwar gesehen, für die eigene Person aber verdrängt. Im Vordergrund steht die Konzeption von Förderplänen (siehe Abschnitte 9.2.2, 9.5.2, 9.8.2). P<sub>2</sub> führt im nächsten Schuljahr zusammen mit der Lehrkraft für Deutsch/Kommunikation eine Eingangsdiagnostik in den Fachklassen der gastronomischen Ausbildungsberufe durch. Eine Verbindung zur didaktischen Jahresplanung besteht noch nicht, offen bleibt auch, welche förderpädagogischen Maßnahmen anknüpfen werden. Der eigene Handlungsdruck und die Überzeugung, dass das selbstorganisierte Arbeiten der Lernenden mit anderen Materialien zur Unterrichtsentwicklung beitragen, stellen die Motivatoren dar (siehe Abschnitte 9.5.2, 9.8.2). Auch P<sub>3</sub> ist motiviert, an einer gemeinsamen Entwicklung von Instrumenten für Diagnose und Förderung in einem Bildungsgang mitzuarbeiten und diese Überlegungen fest in die didaktische Jahresplanung einzubinden (siehe Abschnitte 9.2.2, 9.8.2). Gleichzeitig werden die eigene Arbeitsbelastung und die Bereitschaft zur Mitarbeit in einer bildungsgangübergreifenden Steuergruppe erwähnt (siehe Abschnitt 9.2.2). P<sub>6</sub> ergänzt zum Standpunkt aus Abschnitt 9.10.1, dass Diagnose die Voraussetzung für einen auf den Lernprozess zugeschnittenen Unterricht darstellt. Im eigenen Bildungsgang wird im Vergleich zu den Kompetenzdimensionen des Kompetenzmodells mit anderen und detaillierteren Facetten gearbeitet. Gewünscht wird wieder, dass Schulleitung verbindliche

---

<sup>82</sup> Auf einer Skala von 1 (völlig unwichtig) bis 6 (sehr wichtig) wird die Arbeit mit und an der didaktischen Jahresplanung mit 2 bewertet.

Vorgaben bezüglich einer systematische Einbindung von Diagnose und Förderung in die didaktischen Jahrespläne der Bildungsgänge herausgibt (siehe Abschnitte 9.2.2, 9.4.1). Die Workshops haben zu einer Stärkung der eigenen Position beigetragen (siehe Abschnitt 9.5.2), gleichzeitig aber auch zu einem Überdenken der Eingangsdagnostik im Bildungsgang geführt.

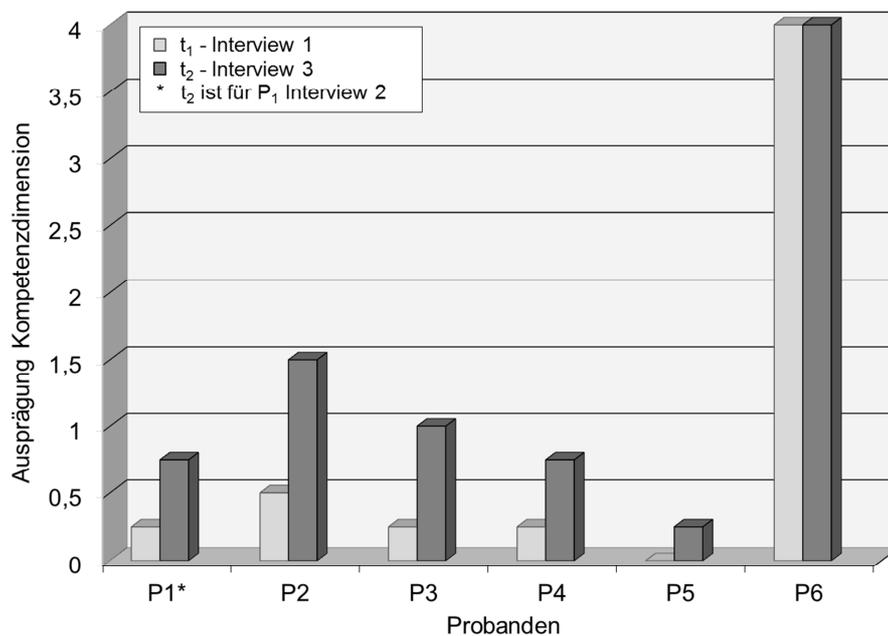


Abbildung 42: Ausgangs- und entwickeltes Paradigma zur Anpassung der didaktischen Jahresplanung im Bildungsgang an Diagnoseverfahren und individualisierte Unterrichtsangebote

### 9.11 Alltagsparadigma zum Bereich: Im Bildungsgang diagnostische Verfahren, Ergebnissen und Fördermaßnahmen dokumentieren

Die Kompetenzfacette *Nachvollziehbare Dokumentation von diagnostischen Verfahren und Ergebnissen für alle Kolleginnen und Kollegen* ist im Referenzmodell diagnostischer Lehrkraftkompetenz der Verknüpfung aus Sprach- und Sozialkompetenz zu entnehmen (siehe Tabelle 4):

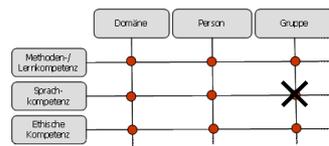


Abbildung 43: Einordnung der Interviewfragen in das Modell diagnostischer Lehrkraftkompetenz (Zelle: Methoden- und Sozialkompetenz)

Im Gegensatz zum Kommunikations- und Abstimmungsprozess über Diagnoseverfahren und Fördermaßnahmen (siehe Abschnitt 9.9) sollte in diesem Fall die im Bildungsgang durchgeführte diesbezügliche Dokumentation thematisiert werden. Die Auswertung zeigt, dass mit Ausnahme von Proband 6 keine im Team abgestimmten und in die Jahresplanung implementierten Verfahren und Prozesse zur Diagnose und Förderung existieren. Eine entsprechende Dokumentation spielt aus diesem Grund eine untergeordnete Rolle und wird von den Probanden in den Interviews wie folgt zusammengefasst: P<sub>1</sub> beschreibt die eigenen Verfahren der Ergebnisdokumentation, P<sub>2</sub> wünscht sich ein System, auf das alle Kolleginnen und Kollegen zugreifen können und P<sub>3</sub> sieht die vorrangige Notwendigkeit der Abstimmung eines einheitlichen Vorgehens im Bildungsgang. P<sub>4</sub> führt mit Bezug zur Eingangsdagnostik in Abteilung n an, dass die Ergebnisse nicht nur den Klassenleitungen zur Verfügung stehen sollten. Für P<sub>5</sub> besteht kein Handlungsbedarf und P<sub>6</sub> geht in seinen Ausführungen zu keinem Zeitpunkt auf den Dokumentationsaspekt ein. Auf eine weitere Darstellung der Dokumentationsfrage wird aus diesem Grund verzichtet.

## 9.12 Alltagsparadigma zum Bereich: Konferenzen zum Bereich Diagnose und individuelle Förderung durchführen

Auch das Thema *Regelmäßiges Durchführen von Diagnose-, Entwicklungs- und Beratungskonferenzen* ist im diagnostischen Kompetenzmodell im Schnittpunkt aus Sprach- und Sozialkompetenz verortet (siehe Tabelle 4 und Abbildung 43; Indikatoren siehe Anhang Abschnitt 2.2.2.10). Thematisiert wird, inwieweit in den Bildungsgängen mit bestimmten Kommunikationsinstrumenten wie z.B. Konferenzen zum Thema Diagnose, Kompetenzentwicklung oder Beratung von Lernenden gearbeitet wird. Über Kommunikation wurde bereits in den Abschnitten 9.6 *Über Diagnoseergebnisse kommunizieren* und 9.9 *Im Bildungsgang Diagnoseüberlegungen abstimmen und in der didaktischen Jahresplanung*

---

*berücksichtigen* gesprochen. Abschnitt 9.6 bezieht sich in Abgrenzung zum vorliegenden Schwerpunkt auf die individuellen Kommunikationsstrukturen, während die entwickelten Sinngehalte aus Abschnitt 9.9 auf die grundsätzliche Notwendigkeit einer bildungsgangorientierten Kommunikation abzielen.

### 9.12.1 Ausgangsparadigma aus Interview 1

Wie bereits in Abschnitt 9.6.1 beschrieben verweisen insbesondere P<sub>1</sub>, P<sub>4</sub> und P<sub>5</sub> auf die regelmäßig stattfindenden „Donnerstagsrunden“ der Lehrkräfte, die in den Klassen der Berufsorientierung unterrichten. Allerdings stehen die situativen und organisatorischen Handlungsanforderungen des Unterrichtsalltages wie z.B. die Gestaltung von Bewerbungsprojekten oder Praktika im Vordergrund. Erst zum Schuljahresende geht es stärker um einen auf die individuelle Förderung der Lernenden ausgerichteten Blickwinkel. P<sub>2</sub> und P<sub>3</sub> betonen die unsystematische Auseinandersetzung mit den Themen Diagnose, Entwicklung und Beratung auf Konferenzen und in Tür- und Angelgesprächen. Von P<sub>3</sub> wird ein Bildungsgang aufgeführt, in dem wöchentliche Pausentreffen („Jour Fixe“) stattfinden. Wie stark sich diese Kurzkonferenzen den angesprochenen Themen widmen, bleibt unklar (siehe Abschnitt 9.6.1). Für P<sub>6</sub> gehört eine regelmäßige und zeitnahe Kommunikation im Bildungsgangteam und mit den Lernenden zum täglichen Unterrichtsgeschehen. Bei Bedarf werden dafür zusätzliche Zeitfenster geschaffen.

### 9.12.2 Entwickeltes Paradigma aus Interview 3 und der Reflexion

Nur P<sub>6</sub> bezieht sich mit den Antworten auf die regelmäßige Konferenzdurchführung im Kernteam des Bildungsganges und mit den Lernenden. Dieser Proband betont die hohe Bedeutung der Bildungsgangarbeit und einer dialogischen Kommunikation, damit Diagnose und Beratung gut und zielgerichtet durchgeführt werden können (siehe Abschnitt 9.6.2). Angestrebt wird eine stärkere Einbindung der Schülerinnen und Schüler mit ihren Stärken (siehe Abschnitte 9.2.2 und 9.6.2).

Die anderen Probanden konzentrieren sich mit ihren Äußerungen stärker auf den Kommunikationsaspekt und die Notwendigkeit eines einheitlichen diagnostischen Vorgehens. Für P<sub>1</sub> und P<sub>5</sub> führt die bisherige Kommunikation in den „Donnerstagsrunden“ zur Zufriedenheit, auch wenn die Gesprächsstruktur wenig kompetenzorientiert und situativ auf Diagnose oder Förderung ausgerichtet ist (P<sub>1</sub>). Wie bereits in Abschnitt 9.6.2 aufgeführt, spielt das Bildungsgangteam für P<sub>5</sub> dabei

keine Rolle, Kommunikation wird auch bildungsgangübergreifend mit den Lehrkräften gewünscht, die ähnliche Auffassungen haben wie dieser Proband. Von P<sub>2</sub> kommen keine weiteren Hinweise zu einer festen Konferenzstruktur. Sowohl P<sub>3</sub> und P<sub>4</sub> beziehen ihre Äußerungen auf einen im Bildungsgang abgestimmten Diagnose- und Förderprozess. P<sub>3</sub> begründet diesen Standpunkt mit den Entwicklungsvorteilen für die Lernenden und der eigenen Sicherheit, die ein konzeptionelles Vorgehen im Team mit sich bringt. Daher besteht trotz der Komplexität des Themas die Bereitschaft, Zeit in das Thema zu stecken (siehe Abschnitte 9.2.2, 9.8.2, 9.10.2). P<sub>4</sub> führt erneut die kritische Position hinsichtlich einer Arbeit im Team an. Kooperation wird zwar als wichtig erachtet, unterschiedliche Standpunkte und Haltungen gestalten die Zusammenarbeit aber als schwierig (siehe Abschnitte 9.5.1, 9.6.2, 9.8.1).

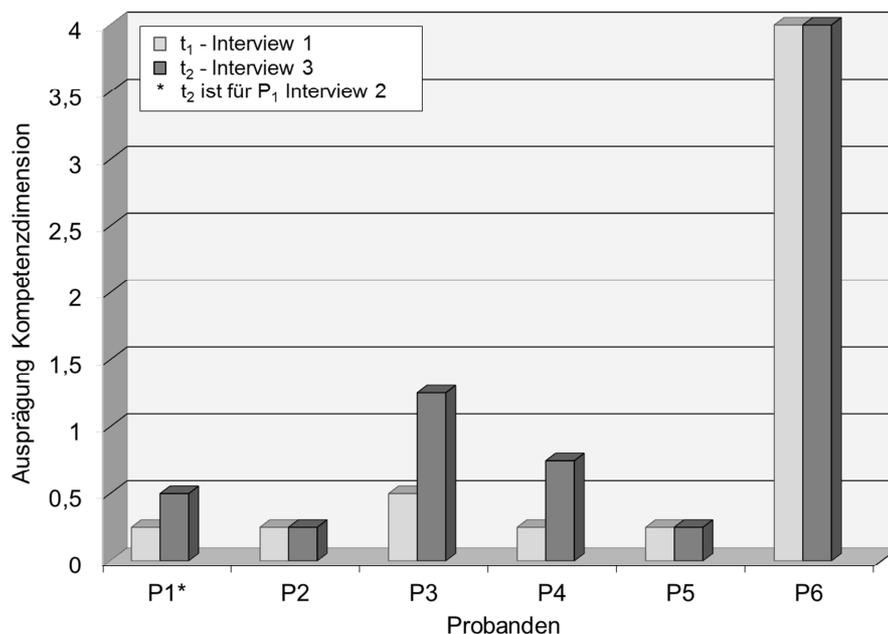


Abbildung 44: Ausgangs- und entwickeltes Paradigma zur Durchführung von Diagnose- und Förderkonferenzen

### 9.13 Alltagsparadigma zum Bereich: Bereitschaft stärken, Zeit in die Bildungsgangarbeit zu investieren

Die letzten zwei zu diskutierenden Kompetenzdimensionen diagnostischer Lehrkraftkompetenz gehören in den Schnittpunkt von ethischer Kompetenz und Sozialkompetenz (siehe Tabelle 4):

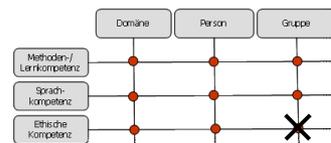


Abbildung 45: Einordnung der Interviewfragen in das Modell diagnostischer Lehrkraftkompetenz (Zelle: ethische Kompetenz und Sozialkompetenz)

Zunächst steht die Kompetenzfacette *Bereitschaft stärken und vergrößern, Zeit in die Arbeit im Bildungsgangteam zu investieren* im Vordergrund. Die Sinngehalte der Probandenäußerungen wiederholen die Notwendigkeit der konzeptionellen Zusammenarbeit im Bildungsgangteam, die in den entwickelten Alltagsparadigmen bereits an vielen Stellen zum Ausdruck gebracht wurde (siehe z.B. Abschnitte 9.1.2, 9.2.2, 9.5.2, 9.6.2, 9.9.2, 9.10.2, 9.12.2). Um Wiederholungen zu umgehen, werden hier nur die spezifischen Unterschiede in dieser Auffassung herausgestellt.

P<sub>1</sub> investiert viel Zeit in kollegiale Zusammenarbeit. Dabei spielen weniger das Bildungsgangteam, die didaktische Jahresplanung oder der systematische Ansatz für ein gemeinsames diagnostisches Vorgehen eine Rolle. Unter Team werden das Klassenlehrerteam, das Team aus Theorie- und Praxislehrkräften oder die „Donnerstagsrunden“ (siehe Abschnitte 9.6.1, 9.12.1) verstanden. Die Bereitschaft anderer, Zeit in die Bildungsgangarbeit zu investieren, wird als kritisch eingeschätzt (siehe z.B. Abschnitt 9.10.1).

P<sub>2</sub> sieht den großen Nutzen einer konzeptionellen Bildungsgangarbeit z.B. in der Zeitersparnis und dem einheitlichen Auftreten den Lernern gegenüber (siehe z.B. Abschnitt 9.9.2). Die Bildungsgangleitungen werden in der Verantwortung gesehen, den dazu benötigten Arbeitsrahmen zu schaffen.

Für P<sub>3</sub> erzeugt die neu gesehene Sinnhaftigkeit des konzeptionellen und teamorientierten Vorgehens eine hohe Bereitschaft, in einem festen Team und auch in einer bildungsgangübergreifenden Steuergruppe mitzuarbeiten (siehe z.B. Abschnitt 9.10.2).

P<sub>4</sub> ist in der Argumentation ambivalent. Ein abgestimmter Prozess schafft Strukturen, die persönlich als wichtig erachtet werden (siehe z.B. Abschnitt 9.10.2). Gleichzeitig schwingt immer auch der Aspekt der schwierigen und aufwändigen Arbeit im Team mit, wenn diese Arbeitsform z.B. von älteren Lehrkräften boykottiert wird (siehe z.B. Abschnitt 9.12.2).

Für P<sub>5</sub> besteht keine Notwendigkeit der Kooperation und der systematischen Herangehensweise an die Bildungsgangarbeit (siehe z.B. Abschnitt 9.9.2). Es überwiegt die Zufriedenheit mit den bestehenden Abläufen. In diesem Punkt nimmt der Proband eine von den anderen Lehrkräften abweichende Haltung ein.

Auch P<sub>6</sub> hebt sich insgesamt von den anderen Lehrkräften ab. Alle Äußerungen über die Arbeit im Bildungsgangteam sind von einem gelebten Gleichklang und einer hohen Wertschätzung geprägt. Schule ist für diesen Probanden nicht nur ein Arbeits- sondern ein Lebensraum, den es mitzugestalten gilt.

#### 9.14 Alltagsparadigma zum Bereich: Bereitschaft zur Teilnahme an Reflexionszyklen im Bildungsgangteam entwickeln

Auch die Kompetenzfacette *Bereitschaft zur Teilnahme an Reflexionszyklen im Bildungsgangteam entwickeln, um z.B. über individuelles Wissen, Überzeugungen, Wahrnehmungen, subjektive Theorien zu reflektieren und zu einem Bildungsgangkonsens beizutragen* ist der Kompetenzverschränkung aus ethischer Kompetenz und Sozialkompetenz zuzuordnen (siehe Tabelle 4 und Abbildung 45). Die aufgestellten Indikatoren können im Anhang unter 2.2.2.11 nachgelesen werden. Es besteht eine inhaltliche Nähe zu den Kompetenzzellen des diagnostischen Referenzrahmens, in denen die ethische Kompetenz eine Rolle spielt (Zelle: ethische Kompetenz – Fachkompetenz: siehe Abschnitt 9.4 und ethische Kompetenz – Personalkompetenz: siehe Abschnitte 9.7 und 9.8).

##### 9.14.1 Ausgangsparadigma aus Interview 1

P<sub>2</sub>, P<sub>4</sub> und P<sub>6</sub> argumentieren wie schon in Abschnitt 9.8 reflexiv und beziehen sich auf die Ebene der Bildungsgangarbeit. P<sub>2</sub> führt die Arbeit an Teamprozessen auf (vom Einzelkämpfer zum Teamplayer) und spricht von einer veränderten Lehrkraftrolle (siehe Abschnitte 9.8.1, 9.8.2). P<sub>4</sub> wünscht sich mehr Offenheit für Reflexion, eine größere Experimentierfreude sowie veränderte Wahrnehmungsstrukturen dem einzelnen Lernenden gegenüber (siehe Abschnitte 9.4.1, 9.4.2). Vorgeschlagen wird die gegenseitige Unterrichtshospitation als Forum des Austausches sowie übergreifende Netzwerkstrukturen zum Thema (siehe z.B. Abschnitt 9.5.2). Für P<sub>6</sub> stellen Veränderung und (Selbst-)Reflexion wichtige Fachinhalte für die Lernenden und die Lehrenden dar (siehe Abschnitt 9.5.1). Für

den Bildungsgang wird diese Arbeit als permanente Qualitätsanalyse<sup>83</sup> beschrieben. Zu einer komplexen systemischen Veränderungsleistung gehören für diesen Probanden zudem der Wandel in der Lehrerausbildung und der Lehrkrafthaltung sowie die strukturelle Öffnung von Unterricht (siehe Abschnitt 9.4.1). Von Schulleitung wird die Mitwirkung bei diesen Entwicklungen gefordert (siehe z.B. Abschnitte 9.4.1, 9.4.2).

P<sub>1</sub>, P<sub>3</sub> und P<sub>5</sub> beziehen sich in ihrer Argumentation auf die eigene Person und führen Unterstützungsvorschläge ins Feld. Ideal für P<sub>1</sub> wären fertige Konzepte („Rezepte“) individueller Förderung (siehe Abschnitt 9.8.1), der Zusammenhang zu einem diagnostischen Vorgehen interessiert weniger. Mehr Input in Form von Fortbildungen, kleinere Klassenräume oder Teamteaching sind Maßnahmen, die dem eigenen Ansinnen dienen könnten (siehe Abschnitt 9.8.1). P<sub>3</sub> und P<sub>5</sub> betonen die eigene Veränderungs- und Entwicklungsbereitschaft. Auch diese Probanden sprechen von äußeren Unterstützungsleistungen wie Fortbildung oder Experten für Diagnostik und individuelle Förderung an der Schule (siehe für P<sub>5</sub> Abschnitt 9.5.2). P<sub>3</sub> ist zufrieden mit der diagnostischen Arbeit in den Bildungsgängen und fühlt sich auch von der Schulleitung unterstützt (siehe Abschnitt 9.4.1; im Gegensatz dazu Abschnitt 9.5.1). Für P<sub>5</sub> spielt das Bildungsgangsteam keine Rolle (siehe z.B. Abschnitte 9.9.2, 9.12.2, 9.13).

#### 9.14.2 Entwickeltes Paradigma aus Interview 3 und der Reflexion

Außer P<sub>5</sub> argumentieren jetzt alle Probanden auf der Ebene der Bildungsgangarbeit im Team (siehe z.B. Abschnitt 9.2.2) und nur P<sub>1</sub> berücksichtigt reflexive Überlegungen in Ansätzen.

P<sub>1</sub> überlegt nun, in den „Donnerstagsrunden“ eine auf Diagnose und individuelle Förderung bezogene Teamarbeit zu initiieren (siehe z.B. Abschnitt 9.10.2). Dieser Proband sieht die Verantwortung für ein diesbezügliches pädagogisches Handeln nach wie vor bei sich selbst (siehe Abschnitt 9.4.2) und fragt, wie diagnostische Instrumente und Fördermaßnahmen im belasteten Unterrichtsalltag unterzubringen sind (siehe Abschnitte 9.5.2, 9.8.2). Für P<sub>2</sub> ist mehr Verständnis im Umgang der Lehrkräfte untereinander wichtig. Darüber hinaus wird ausdrücklich die Bereitschaft zur Teilnahme an kollegialen Reflexionsmaßnahmen betont (siehe Abschnitt 9.7.2).

---

<sup>83</sup> Siehe Fußnote 59.

P<sub>3</sub> ist jetzt motiviert, fest in einem Bildungsgangteam mitzuarbeiten und Zeit zu investieren. Hinzu kommt die Arbeit an der Haltung zu sich selbst (siehe Abschnitt 9.4.2). Vermutet wird, dass Reflexion auch für die meisten Lehrkräfte ein schwieriges Unterfangen darstellt. Ähnlich wie die Probanden 4–6 wird vom eigenen Handeln abstrahiert und Unterstützung auf die Ebene der Bildungsgang- und Schulleitung transferiert (siehe z.B. Abschnitte 9.8.1, 9.8.2). Für P<sub>4</sub> wären ein kollegialer Austausch und stärkere Teamstrukturen für die eigene Sicherheit im Hinblick auf diagnostische Tätigkeiten und individuelle Fördermaßnahmen wichtig (siehe z.B. Abschnitte 9.4.1, 9.10.2). Thematisiert werden Zeit für Reifung, ein „Ausprobieren“ und die Reflexion (siehe z.B. Abschnitt 9.8.1). Kritisch merkt dieser Proband an, dass die eigene Expertise nicht wertgeschätzt wird (siehe Abschnitt 9.4.2). Außerdem stellen die geringe Teamorientierung (siehe z.B. Abschnitt 9.9.2) sowie starre organisatorische und systemische Schulstrukturen Hemmschuhe für Entwicklung und Reflexion dar. Für P<sub>5</sub> spielen die konzeptionelle Bildungsgangarbeit und diagnostische Überlegungen nach wie vor eine nachrangige Rolle (siehe z.B. Abschnitte 9.9.2, 9.13). Gleichwohl wird die Notwendigkeit einer grundsätzlich veränderten Haltung der Lehrkräfte der eigenen Tätigkeit und dem System Schule gegenüber gesehen (siehe Abschnitt 9.4.2). Der Proband knüpft keinen Zusammenhang zum eigenen Handeln (siehe z.B. Abschnitt 9.8.2), vorgeschlagen werden allgemein pädagogische Tage, Supervision und Kernzeiten für die gemeinsame pädagogische Arbeit (siehe z.B. Abschnitte 9.4.1, 9.8.2). In eine ähnliche Richtung argumentiert P<sub>6</sub>. Diese Lehrkraft spricht von einer durch Entwicklungs- und Veränderungstoleranz geprägten inneren Haltung der Lehrenden (siehe z.B. Abschnitt 9.4.2), vom Lebensraum Schule, offenen Lernlandschaften und einem mit anderen Entwürfen konzeptionierten Unterricht (siehe z.B. Abschnitt 9.8.1). Entwicklungsbereitschaft wird bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Workshops gesehen, in der Lehrerschaft insgesamt aber als kritisch eingeschätzt. Für den eigenen Bildungsgang erwägt P<sub>6</sub> die Veränderung der Eingangsdiagnostik (siehe z.B. Abschnitt 9.10.2). Neben der (erweiterten) Schulleitung, die die Themen Diagnose und individuelle Förderung stärker durch verbindliche Vorgaben fokussieren könnte (siehe z.B. Abschnitte 9.4.1, 9.10.2), werden die Abschaffung des Beamtenstatus und die Entlassung „nicht-guter“ Lehrender vorgeschlagen.

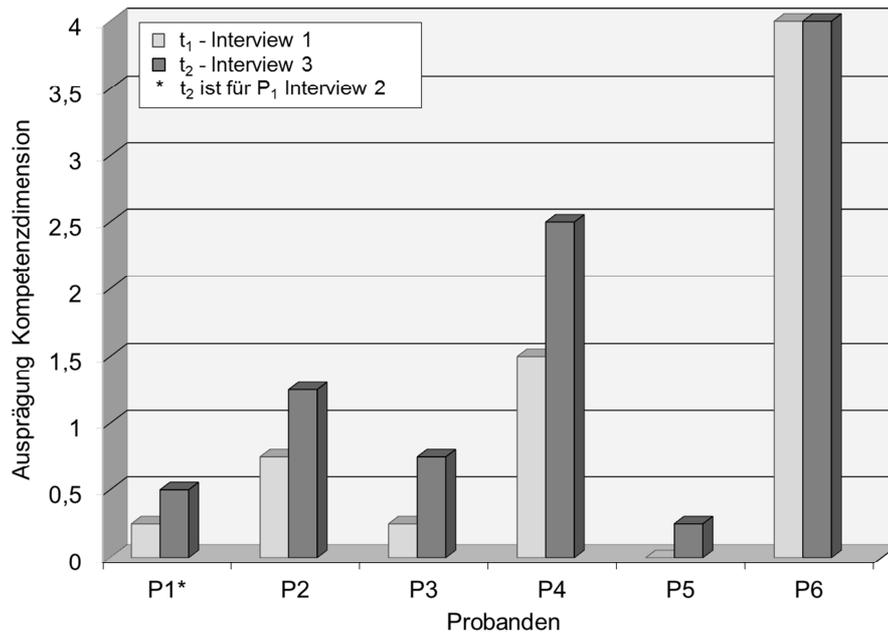


Abbildung 46: Ausgangs- und entwickeltes Paradigma zur Teilnahmebereitschaft an Reflexionszyklen im Bildungsgangteam

### 9.15 Zusammenfassende Beschreibung der Probandenentwicklungen

Dieser Abschnitt verfolgt den Zweck, die in Fließform beschriebenen Sinngehalte und Probandenentwicklungen in einer Übersicht zusammenzuführen und zu vergleichen. Tabelle 9 erfasst die in Teil 9 der Arbeit dargestellten und aus dem Modell diagnostischer Lehrkraftkompetenz abgeleiteten Kompetenzdimensionen. Die Festlegung der numerischen Werte erfolgt durch das Auffinden und die Gewichtung der jeder Kompetenzfacette zugrundeliegenden Indikatoren. Sie wurden aus der theoretischen Herleitung schlussgefolgert (siehe Einführung zu Abschnitt 9 und Tabelle 4; die Liste der Indikatoren ist dem Anhang zu entnehmen). Diese Werte dienen als Grundlage der grafischen Darstellungen, die die Beschreibung der Ausgangsparadigmen und der entwickelten Probandenparadigmen in den Abschnitten 9.1 bis 9.14 abschließen. Aus der Differenz der Kompetenzausprägungen zum Zeitpunkt  $t_2$  (Sinngehalte aus Interview 3 und der schriftlichen Reflexion) und  $t_1$  (Sinngehalte aus Interview 1) lässt sich ein Einwicklungswert ermitteln, der in der Tabelle und pro Kompetenzdimension fett dargestellt wird.

Die Entscheidung für eine zusätzliche Quantifizierung der Ergebnisse und Entwicklungen lässt sich mit der übersichtlichen und zusammenfassenden Tabellenform begründen. Eine qualitative Beschreibung der diagnostischen Paradigmen auf

der Ordinate (z.B. mit sehr wenig ausgeprägt, wenig ausgeprägt, ausgeprägt, stark ausgeprägt und sehr stark ausgeprägt) hätte einen Vergleich aufgrund der teilweise geringen Einstiegsniveaus und Probandenentwicklungen erschwert (siehe Abschnitt 12.2.2). Die in den einzelnen Abschnitten qualitativ beschriebenen Indikatoren werden zum Teil gewichtet (siehe Einführung zu Abschnitt 9; eine Gewichtung erfolgt dann, wenn ein Thema von einem Probanden besonders betont und/oder öfter angeführt wird) sowie addiert und geben pro diagnostischer Kompetenzfacette einen Anhaltspunkt für das Ausgangsparadigma und dessen Entwicklung an. Für eine genauere qualitative Entwicklungsbetrachtung müssen die Beschreibungen in den Abschnitten 9.1 bis 9.14 herangezogen werden. Tabelle 9 verfolgt nicht das Ziel, Erläuterungen zu liefern. Der Begründungszusammenhang der dargestellten Sinngehalte mit den Orientierungsmustern der Probanden wird in Abschnitt 10.2 und auf der Stufe der reflektierenden Interpretation vorgenommen (siehe auch Abschnitte 8.3.1, 8.3.2.2, 8.3.2.4).

### 9.15.1 Gesonderte Positionen von P<sub>1</sub> und P<sub>6</sub>

Zu Proband 1 sei in Erinnerung gerufen, dass eine Langzeiterkrankung die Teilnahme an der dritten Fortbildungsveranstaltung verhinderte. Aus diesem Grund konnte P<sub>1</sub> auch nicht an der letzten Interviewstaffel teilnehmen, eine schriftliche Reflexion liegt ebenfalls nicht vor. T<sub>2</sub> bezieht sich für diesen Probanden auf Interview 2, eine Vergleichbarkeit mit den Entwicklungen der anderen Lehrkräfte ist nicht gegeben. Die Funktion der zweiten Interviewstaffel liegt für die anderen Probanden in dem weiteren Auffinden homologer Anschlussäußerungen durch die komparative Analyse. Dieses Vorgehen trägt den Gütekriterien Glaubwürdigkeit, Nachvollziehbarkeit, dem kontrollierten Zugriff auf fremde Erfahrungsräume und der Rekonstruktion „natürlicher Standards“ in fallspezifischer Konstellation Rechnung (siehe Abschnitt 3.3.3.3).

Auch auf die besondere Position von P<sub>6</sub> sei verwiesen, der mit zwei Ausnahmen alle diagnostischen Kompetenzbeschreibungen bereits vor den Workshops in vollem Ausmaß erfüllt (siehe Fußnote 73 und Tabelle 9). Aus diesem Grund ist annähernd keine Entwicklung zu verzeichnen.

Der Proband arbeitet seit Jahren in einem kleinen Bildungsgangteam, für das ein Konsens und abgestimmter Arbeitsmodus über die theoretische Durchdringung, Konzeptionierung, Durchführung und Evaluation pädagogischer Sachverhalte

besteht. Dabei spielen Team, Kommunikation, Reflexivität, Veränderung, Haltung, Unterrichtsentwicklung und ein hohes Maß an Selbststeuerung der Lernenden eine wichtige Rolle. Diagnose und individuelle Förderung stellen darüber hinaus Unterrichtsinhalte und –fächer in diesem Bildungsgang dar, so dass die Durchdringung dieser Themen eine didaktische Notwendigkeit mit sich bringt. P<sub>6</sub> hat vor Fortbildungsbeginn zum Ausdruck gebracht, unter Umständen nicht der richtige Entwicklungskandidat zu sein. Seine Teilnahme erläutert dieser Proband zum einen mit seinem auf Schulentwicklung gerichteten Blick und zum anderen mit dem Wunsch der aktiven Mitgestaltung von Entwicklungsprozessen. Diese im Vergleich zu den anderen Lehrkräften andere Position lässt die Ausklammerung von P<sub>6</sub> für die im kommenden Abschnitt folgende Betrachtung der Einstiegswerte und Entwicklungsbeschreibungen begründen.

### 9.15.2 Betrachtung der Ausgangs- und Entwicklungswerte

Die Werte der Ausgangsparadigmen liegen auf einer Skala von 0 – 4 für die 5 Probanden in 17 Fällen bei 0,25 und in 22 Fällen bei 0,5. 6 mal ist eine 0 aufgeführt, was auf ein fehlendes Verständnis der Frage zurückzuführen sein kann. Eine Erklärung für das niedrige Einstiegsniveau in diesen 45 von 65<sup>84</sup> Fällen ist in den theoretisch hergeleiteten Indikatoren zu sehen, die die jeweilige diagnostische Teilkompetenz umfassend beschreiben und das Anforderungsniveau hoch legen. Als weitere Erklärungsmöglichkeit kann die fehlende Thematisierung des Zusammenhangs von Diagnose und individueller Förderung in den Bildungsgängen herangezogen werden. Diagnostisches Handeln oder Fördermaßnahmen sind zu diesem Zeitpunkt auf individuelle Lehrkraftinitiativen zurückzuführen, ein konzeptionell im Bildungsgang und in die didaktische Jahresplanung implementiertes Vorgehen ist außer im Bildungsgang von P<sub>6</sub> nicht festzustellen.

Von Interesse sind die Summen der Ausgangsparadigmen pro Kompetenzfacette<sup>85</sup>. Hohe Werte sind für alle Verschränkungen mit der Fachkompetenz zu verzeichnen (dreimal 3,5; je einmal 4,25 und 6,75). Die Beschreibung und Anwendung

---

<sup>84</sup> Insgesamt sind – wenn P<sub>6</sub> aus den aufgeführten Gründen in die Betrachtung nicht einbezogen wird – 65 Ausgangsparadigmen in den Blick zu nehmen. Dieses Produkt ergibt sich aus 5 Probanden und 13 aufgeführten Kompetenzfacetten. Es werden 13 und nicht wie in Fußnote 71 aufgeführt 14 Teilkompetenzen diskutiert, da die Kompetenzverschränkung Sprach- und Fachkompetenz gar nicht angesprochen wird (siehe Tabelle 9).

<sup>85</sup> Proband 1 ist in diese Betrachtung einbezogen, da das Eingangsparadigma ermittelt wurde.

diagnostischer Instrumente nimmt mit 6,75 eine herausgehobene Position ein. Auch für die Bereitschaft zur Reflexion im Schnittpunkt von ethischer Kompetenz und Personalkompetenz lässt sich eine hohe Eingangssumme von 5 feststellen. Besonders niedrige Eingangswerte liegen für die Verschränkungen von Methoden- und Sozialkompetenz (zweimal 1,75) und Sprach- und Sozialkompetenz (einmal 1,5) vor. Den geringsten Wert mit 0,5 nimmt die Bereitschaft zur Selbst- und Fremddiagnose im Schnittpunkt von ethischer Kompetenz und Personalkompetenz ein.

Werden die Summen der entwickelten diagnostischen Paradigmen verglichen<sup>86</sup>, ergeben sich hohe Werte für die Kompetenzdimensionen der Methoden- und Fachkompetenz (Entwicklungswerte: zweimal 3,25 und einmal 4) und der Methoden- und Personalkompetenz (einmal 5). Mit einem Entwicklungswert von jeweils 3,5 schließen auch die Kompetenzverschränkungen der ethischen Kompetenz mit der Fach- und Personalkompetenz relativ hoch ab. Vergleichsweise niedrige Entwicklungen liegen in dieser kompetenzbezogenen Betrachtung für die Verschränkung von Sprach- und Sozialkompetenz und einer Dimension der Methoden- und Fachkompetenz vor (*Begriffliches Verständnis von Diagnoseinstrumenten*). Die Werte betragen hier 1,25 und 1,75.

Neben der Betrachtung der summierten Ausgangs- und Entwicklungsparadigmen können die maximalen und minimalen individuellen Entwicklungswerte pro Teilkompetenz einer vergleichenden Betrachtung unterzogen werden. P<sub>2</sub> und P<sub>4</sub> weisen jeweils für sechs Kompetenzfacetten die höchsten Entwicklungen auf, P<sub>3</sub> folgt mit vier Maximalwerten und bei P<sub>5</sub> ist ein Entwicklungsmaximum zu verzeichnen (Verschränkung ethische Kompetenz und Fachkompetenz). Gleich hohe Werte bei zwei Probanden werden bei dieser Summenbildung auch bei beiden Lehrkräften gezählt. Die Addition der niedrigsten Entwicklungswerte ergibt für P<sub>5</sub> einen Wert von 11, die anderen drei Probanden schneiden jeweils ein Mal pro Kompetenzfacette am geringsten ab.

Proband 1 ist aus den aufgeführten Gründen aus dieser vergleichenden Betrachtung auszuklammern. Dennoch soll nicht unerwähnt bleiben, dass P<sub>1</sub> in 8 Kompetenzfacetten besser abschneidet als P<sub>5</sub>, der an allen drei Workshops teilgenommen hat. P<sub>5</sub>

---

<sup>86</sup> Von den Entwicklungswerten bleibt Proband 1 ausgeklammert (siehe Abschnitt 9.15.1).

weist im Vergleich zu P<sub>1</sub> in 3 Teilkompetenzen höhere Entwicklungswerte auf, in zwei Facetten werden gleiche Entwicklungen erreicht.

Kompetenzverschränkungen, die die Fachkompetenz enthalten sind bei den 14 diagnostischen Kompetenzdimensionen fünfmal vertreten, die Personal- und Sozialkompetenz sind jeweils mit vier Facetten beteiligt.

Bevor im nächsten Kapitel auf den Zusammenhang von Probandenentwicklung und Orientierungsrahmen eingegangen wird, soll zuvor auf ein Bündel von Äußerungen verwiesen werden, das die gewünschten Unterstützungsmaßnahmen widerspiegelt.

### 9.15.3 Unterstützungswünsche für Entwicklung

An vielen Interviewstellen und mit unterschiedlicher Vehemenz brachten die Probanden Unterstützungsmaßnahmen und -wünsche in die Gespräche ein, die einen Bezug zur eigenen Entwicklung, der Entwicklung des Bildungsganges oder der Schulentwicklung aufweisen. Da nur die Teilnahme und/oder Bereitschaft zur Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen innerhalb der Indikatorenlisten auftauchen, bleiben weitere Unterstützungswünsche in den Anfangsparadigmen und deren Entwicklung unberücksichtigt. Aus diesem Grund und hervorgerufen durch einen starken Bezug zu zwei der sechs zu beschreibenden, die Orientierungsmuster zusammenfassenden Typen (Typen *Strukturelles Vorgehen einer Lehrkraft* und *Positionierung im System Schule*; siehe Abschnitt 10.1), sollen die Probandenbeiträge hier eine kurze Zusammenfassung erfahren. Gewünscht wird ein Kompetenzzuwachs, der sich in erster Linie in den Bereich der Methodenkompetenz einordnen lässt und in den Dimensionen Fach-, Personal- und Sozialkompetenz entfaltet:

Methoden- und Fachkompetenz:

- Unterstützung durch Input/Theorie in Form von Fortbildung (alle Probanden außer P<sub>6</sub>).
- Veränderung der Lehrerausbildung z.B. mit dem Ziel, die spätere Bereitschaft zur Arbeit im Team und zur Reflexion zu stärken (P<sub>6</sub>).
- Entbürokratisierte Schule, die einen größeren Entscheidungsfreiraum für die Lehrenden eröffnet und mit einem geringeren Maß an administrativen Vorgaben auskommt (P<sub>5</sub>).

- Rahmenbedingungen hinsichtlich der Schulausstattung verbessern (z.B. flexible und kleinere Räume, mehr PC Räume, Rückzugsmöglichkeiten für Lehrende schaffen; P<sub>1</sub>, P<sub>3</sub>, P<sub>5</sub>; auch P<sub>2</sub>).

Methoden- und Personalkompetenz:

- Unterstützung durch Schulleitung, die Diagnose und individuelle Förderung als Möglichkeit der Unterrichts- und Schulentwicklung erkennt (alle Probanden außer P<sub>1</sub>) und verbindliche Ziele und Vorgaben erarbeitet (P<sub>6</sub>).
- Beschäftigung und/oder Ausbildung von Experten für Diagnose und individuelle Förderung (P<sub>5</sub>).
- Methoden- und Sozialkompetenz:
- Einrichtung einer bildungsgangübergreifenden Steuergruppe, die z.B. Netzwerkstrukturen aufbaut und mit den Schulgremien Maßnahmen hinsichtlich einer auf Diagnose und individuelle Förderung ausgerichteten Entwicklungsarbeit abstimmt und vorbereitet (z.B. Durchführung von pädagogischen Tagen, Koordination von Lehrerfortbildung; P<sub>3</sub>, P<sub>4</sub>, P<sub>6</sub>; auch P<sub>2</sub>).
- Größere Zeitfenster für Konzeptarbeit im Team (z.B. Kernzeiten, regelmäßige/wöchentliche Bildungsgangtreffen, pädagogische Tage; alle Probanden).
- Kooperation im Bildungsgangteam (alle Probanden) z.B. durch Teamteaching (P<sub>1</sub>).
- Einstellung von mehr Lehrkräften (P<sub>1</sub> und P<sub>3</sub>).

Neuntes Zwischenfazit (Kapitel 9.1 bis 9.15):

In den Abschnitten 9.1 bis 9.14 geht es um die qualitative Beschreibung der diagnostischen Ausgangsparadigmen und die davon ausgehende Probandenentwicklung. Den Maßstab für den Ausgangspunkt und dessen Entwicklung bilden für jede Kompetenzdimension theoretisch abgeleitete Indikatoren, die durch die formulierende Interpretation am Gesprächsmaterial zu überprüfen und zu quantifizieren sind. Auf diesem Weg entstehen Eingangswerte für die jeweiligen Ausgangsparadigmen, die mit den Werten für die entwickelten Paradigmen in ein Verhältnis gesetzt werden. Die Entwicklungswerte pro Kompetenzfacette und Proband sind sowohl aus den grafischen Darstellungen am Ende jedes Abschnittes als auch aus Tabelle 9 abzulesen. Diese Tabelle fungiert als Zusammenfassung der Werte für die Ausgangsparadigmen, die entwickelten Paradigmen und deren Differenz (Entwicklungswert). Eine Auskunft über die Qualität der einzelnen Werte ist dem Fließtext der einzelnen Abschnitte zu entnehmen.

---

Abschnitt 9.15 bildet Zeilensummen für die Entwicklungen und vergleicht die individuellen Entwicklungen pro Kompetenzfacette. Festzustellen sind relativ niedrige Einstiegswerte, hohe Entwicklungswerte für die Verschränkungen mit Methoden- und ethischer Kompetenz und drei niedrige Entwicklungswerte für die Verknüpfung mit Sozialkompetenz. P<sub>2</sub> und P<sub>4</sub> zeigen die meisten persönlichen Entwicklungsmaxima, gefolgt von P<sub>3</sub>. Proband 1 schneidet mit seinen Entwicklungswerten besser ab als P<sub>5</sub>, obwohl P<sub>1</sub> nur an zwei Workshops und Gesprächsdurchläufen teilnahm. Eine Begründung dieser Entwicklungen erfolgt mit Hilfe der Probandenorientierungen und Typisierungen in Abschnitt 10.2.3.

**Tabellarische Zusammenfassung der Probandenentwicklungen in den Feldern des Modells diagnostischer Lehrkraftkompetenz**

Kompetenzdimensionen in den Kompetenzfeldern	P <sub>1</sub>		P <sub>2</sub>		P <sub>3</sub>		P <sub>4</sub>		P <sub>5</sub>		P <sub>6</sub>		Summe
	t <sub>1</sub> *	t <sub>2</sub> *	t <sub>1</sub>	t <sub>2</sub>	Eingang								
<b>Verschränkung Methoden- und Fachkompetenz</b> Begriffliches Verständnis (Abschnitt 9.1)	0,5	1	0,5	1,5	1,5	2	0,5	1,5	0,5	1,25	4	4	3,5
- Kompetenz (analytisches Vorgehen, Modell, Standards, Niveaustufen, Entwicklung, Benotung etc.)	<b>0,5</b>		<b>1</b>		<b>0,5</b>		<b>1</b>		<b>0,75</b>		<b>0</b>		<b>3,25</b>
- Diagnose (pädagogische Diagnose, Ergebnis- und Prozessdiagnostik, Wahrnehmung, Zusammenhang Diagnose-Förderung etc.)	0,5	1,25	0,5	1,5	1	2	1	1,75	0,5	1	3	3,5	3,5
	<b>0,75</b>		<b>1</b>		<b>1</b>		<b>0,75</b>		<b>0,5</b>		<b>0,5</b>		<b>3,25</b>
- Diagnoseinstrumente (der Ergebnis- und Prozessdiagnostik, Übereinstimmung von Kompetenz und Instrument etc.)	1	1,5	1	1,5	1,75	2,5	1,5	2	1,5	1,5	4	4	6,75
	<b>0,5</b>		<b>0,5</b>		<b>0,75</b>		<b>0,5</b>		<b>0</b>		<b>0</b>		<b>1,75</b>
Kompetenzdiagnose und Förderplanung in der (eigenen) didaktischen Jahresplanung berücksichtigen (konzeptionell-theoretisches Vorgehen, Unterrichtsgestaltung, individualisierte Unterrichtsformen, Unterrichts- und Schulentwicklung etc.; Abschnitt 9.2)	1	2	1	2,5	0,5	1,25	1,25	1,75	0,5	0,75	4	4	4,25
	<b>1</b>		<b>1,5</b>		<b>0,75</b>		<b>1,5</b>		<b>0,25</b>		<b>0</b>		<b>4</b>
<b>Verschränkung Methoden- und Personalkompetenz</b> Die benötigte diagnostische Kompetenz mit der eigenen Diagnosekompetenz vergleichen (theoretische Kenntnisse, selbstreflexive Verfahren etc.; Abschnitt 9.5)	0,5	1,25	0,5	2	0,25	1,5	0,5	1,75	0,25	1,25	4	4	2
	<b>0,75</b>		<b>1,5</b>		<b>1,25</b>		<b>1,25</b>		<b>1</b>		<b>0</b>		<b>5</b>

<b>Verschränkung Methoden- und Sozialkompetenz</b> Im Bildungsgang über die Implementation von Diagnoseüberlegungen in die didaktische Jahresplanung kommunizieren (Diagnosekompetenz zum Thema machen, Konsense schaffen etc.; Abschnitt 9.9)	0,25	0,5	0,5	1,5	0,25	1	0,5	2	0,25	0,25	4	4	1,75
	<b>0,25</b>		<b>1</b>		<b>0,75</b>		<b>1,5</b>		<b>0</b>		<b>0</b>		<b>3,25</b>
Im Bildungsgang die didaktische Jahresplanung im Hinblick auf Diagnoseverfahren und individualisierte Unterrichtsangebote anpassen (konzeptionell einheitliches Vorgehen, Fortbildung im Bildungsgang etc.; Abschnitt 9.10)	0,25	0,75	0,5	1,5	0,25	1	0,25	0,75	0	0,25	4	4	1,75
	<b>0,5</b>		<b>1</b>		<b>0,75</b>		<b>0,5</b>		<b>0,25</b>		<b>0</b>		<b>2,5</b>
<b>Verschränkung Sprach- und Fachkompetenz</b> Diese Zelle des diagnostischen Kompetenzmodells wurde mit keiner der Interviewfragen angesprochen													
<b>Verschränkung Sprach- und Personalkompetenz</b> Über Diagnoseergebnisse kommunizieren (lösungsorientierte Beratung, Kommunikation institutionalisieren etc.; Abschnitt 9.6)	0,5	1,25	0,5	1	0,5	1,25	1	2	0,25	0,25	4	4	2,75
	<b>0,75</b>		<b>0,5</b>		<b>0,75</b>		<b>1</b>		<b>0</b>		<b>0</b>		<b>2,25</b>
<b>Verschränkung Sprach- und Sozialkompetenz</b> Konferenzen zum Bereich Diagnose und individuelle Förderung durchführen (Diagnoseergebnisse zeitnah diskutieren, im Bildungsgang Fördermaßnahmen abstimmen etc.; Abschnitt 9.12)	0,25	0,5	0,25	0,25	0,5	1,25	0,25	0,75	0,25	0,25	4	4	2,75
	<b>0,25</b>		<b>0</b>		<b>0,75</b>		<b>0,5</b>		<b>0</b>		<b>0</b>		<b>1,25</b>
<b>Verschränkung ethische Kompetenz und Fachkompetenz</b> Grundhaltungen z.B. zu/m/r Professionswissen, subjektiven Theorien oder Lehrkraftrolle erkennen und reflektieren (Einfluss von Überzeugungen und Routinen etc.; Abschnitt 9.4)	0,25	0,75	1	1,75	0,5	1,5	1,5	2,25	0,25	1,25	3	3,5	3,5
	<b>0,5</b>		<b>0,75</b>		<b>1</b>		<b>0,75</b>		<b>1</b>		<b>0,5</b>		<b>3,5</b>

<b>Verschränkung ethische Kompetenz und Personal-kompetenz</b> Bereitschaft zur Selbst- und Fremddiagnose von Unterricht zeigen (Lehrkraftmerkmale einschätzen, Öffnung gegenüber Fremddiagnose etc.; Abschnitt 9.7)	0	0,25	0,25	1,5	0	0,5	0	1,5	0,25	0,5	4	4	0,5	
	<b>0,25</b>		<b>1,25</b>		<b>0,5</b>		<b>1,5</b>		<b>0,25</b>		<b>0</b>		<b>3,5</b>	
Bereitschaft zur Reflexion über (diagnostische) Theorien, Ziele, Routinen, Wahrnehmungen, Überzeugungen usw. entwickeln (Abschnitt 9.8)	0,5	1	1,5	2,5	0,5	1	2	2,75	0,5	0,75	4	4	5	
	<b>0,5</b>		<b>1</b>		<b>0,5</b>		<b>0,75</b>		<b>0,25</b>		<b>0</b>		<b>2,5</b>	
<b>Verschränkung ethische Kompetenz und Sozial-kompetenz</b> Bereitschaft zur Teilnahme an Reflexionszyklen im Bildungsgangteam entwickeln (Haltung, Bildungsgangarbeit, Veränderung, Öffnung, Formen der Gruppenreflexion etc.; Abschnitt 9.14)	0,25	0,5	0,75	1,25	0,25	0,75	1,5	2,5	0	0,25	4	4	2,75	
	<b>0,25</b>		<b>0,5</b>		<b>0,5</b>		<b>1</b>		<b>0,25</b>		<b>0</b>		<b>2,25</b>	

\*t<sub>1</sub> steht für die Sinngehalte aus Interview 1 und t<sub>2</sub> für die Sinngehalte aus Interview 3 sowie der schriftlichen Reflexion (ausgenommen P<sub>1</sub>).

Tabelle 9: Zusammenfassung der Probandenentwicklungen in den Feldern des Modells diagnostischer Lehrkraftkompetenz

## 10 Begründungszusammenhang – Entwicklung, Orientierungsrahmen, Typen

In diesem Abschnitt werden die Orientierungsrahmen der Probanden beschrieben, die den Interviewäußerungen zugrunde liegen, zu Typen zusammengefasst und in einen Zusammenhang zur Probandenentwicklung gestellt. Die Orientierungsmuster<sup>87</sup> beziehen sich auf das *Wie* des Gesagten (siehe Abschnitte 8.3.2.2 und 8.3.2.4) und dessen regelgeleiteter (Prozess-)Struktur. Diese Struktur ist als Regelsystem jeder Äußerung, Handlung oder Erfahrung hinterlegt und bleibt für die Probanden intuitiv. Sie werden über die reflektierende Interpretation der dokumentarischen Methode gefunden und fungieren neben den Sinngehalten aus Kapitel 9 als weiterer Baustein der Alltagsparadigmen, die (diagnostische) Kompetenz bedingen (siehe Abschnitt 5.2.3 und Abbildung 18). Im Unterschied zu den Teilen der Alltagsparadigmen, über die die Probanden kommunikativ verfügen können, bleiben Orientierungsmuster implizites Erfahrungswissen (vgl. Bohnsack 2007b, S. 185 f.). Sie lassen sich ebenso wie die Typen<sup>88</sup> auf einer abstrakteren Ebene den Probanden zuordnen und werden in Abschnitt 10.2 als Erklärung für die in Kapitel 9 beschriebene individuellen Entwicklungen herangezogen (siehe Abschnitt 9.15.2 und Tabelle 9).

Die Rekonstruktion der Orientierungsrahmen macht ein Vertrautmachen der Forscherin mit der Handlungspraxis der Probanden erforderlich. Ein verstehender Zugang zur Struktur dieser Handlungspraxis wird über die gestufte Annäherung der dokumentarischen Methode ermöglicht. Die theoretische Begründung und Beschreibung des Verfahrens ist den Abschnitten 8.3.2.2 und 8.3.2.4 zu entnehmen.

---

<sup>87</sup> BOHNSACK spricht von Orientierungsrahmen oder Orientierungen (vgl. Bohnsack 2001, S. 337; Bohnsack 2007a, S. 135; Bohnsack 2007b, S. 186; Nohl 2009, S. 51 f.). Dieser Terminus wird im Folgenden begrifflich mit Orientierungsmustern, Orientierungsstrukturen und impliziten Orientierungen gleichgesetzt.

<sup>88</sup> Zum Verfahren der Typenbildung siehe Abschnitt 8.3.2.4, ad (c).

## 10.1 Rekonstruktion der Orientierungsrahmen und Probandentypen

In den Abschnitten 8.5.3 und 8.5.4 wird das Vorgehen zum Auffinden der Sinngehalte für die Ausgangsparadigmen diagnostischer Kompetenz und deren Entwicklung am Beispiel einer Kompetenzfacette beschrieben. Im Laufe des Interpretationsprozesses haben sich bereits auf dieser Interpretationsstufe charakteristische Probandenorientierungen herausgeschält. Deutlich wird z.B., dass P<sub>2</sub> und P<sub>3</sub> im Vergleich zu P<sub>5</sub> *veränderungsbereit*<sup>89</sup> sind, P<sub>2</sub> dabei eine *offene* und *innovative* Haltung einnimmt, während P<sub>3</sub> in seiner Handlungspraxis als *kritisch* und *abwartend* zu bezeichnen ist (siehe Tabelle 11). Die impliziten Orientierungen werden in den erwähnten Abschnitten aufgeführt und ermöglichen deren Kontrastierung. Zum einen durch den horizontalen Vergleich der Probanden P<sub>2</sub>, P<sub>3</sub> und P<sub>5</sub> zum thematischen Schwerpunkt und bezogen auf Interview 1 (siehe Abbildung 25). Zum anderen durch das vertikale Vorgehen, das die Orientierungen von P<sub>3</sub> zum Thema in den drei Interviewdurchläufen beschreibt (siehe Abbildung 26). Am Beispiel dieser Kompetenzfacette wird der Vorgang der komparativen Analyse zum Auffinden der Orientierungsmuster deutlich. Das horizontale und vertikale Vorgehen der komparativen Analyse löst die Orientierungen auch von möglichen Zuschreibungen der Interpretin, die z.B. bedingt durch ein bestimmtes Vorwissen vorliegen können. Es entstehen vom Standort und den Mustern der Forscherin unabhängige Orientierungsrahmen (siehe Abschnitte 8.3.2.3 und 8.3.2.4 sowie Abbildung 21).

Die Zusammenfassung vergleichbarer Orientierungsstrukturen ermöglicht die Bildung von Gruppen, für die eine gleiche Abstraktionsebene typisch ist. Durch die Gruppierung entstehen allgemeine Probandentypen, die sich aus strukturell ähnlichen, inhaltlich aber unterschiedlichen Orientierungsmustern zusammensetzen. Die Typen weisen vom Einzelfall losgelöste Strukturen auf (siehe Abschnitt 8.3.2.4). Im Folgenden werden die sechs vorgefundenen Probandentypen der Studie beschrieben, die aus der Fülle der vorgefundenen Orientierungsmuster zusammenzufassen sind. Dabei wird für jede Orientierung ein Probandenbeispiel aufgeführt, das exemplarisch für dieses Muster steht. Auf die Aufzählung weiterer

---

<sup>89</sup> Die Orientierungsrahmen sind kursiv gedruckt und werden in Abschnitt 10.1.4 beschrieben sowie in Abbildung 25 und Abbildung 26 beispielhaft aufgeführt.

Beispiele muss an dieser Stelle verzichtet werden, sie können der formulierenden und reflektierenden Interpretation im Anhang entnommen werden (siehe Anhang Abschnitte 2.2.1.3 und 2.2.1.4; auch im Anhang wird exemplarisch gearbeitet, die Beispiele beziehen sich auf P<sub>2</sub> und die Leitthemen von Gruppe 3; die Daten aller Interpretationsstufen und Probanden sind der Daten-CD zu entnehmen). Aufgeführt wird immer die positive Ausprägung der Orientierungen wie z.B. *zielorientiert*. Antonyme Muster wie z.B. *wenig zielorientiert*, *unsystematisch* oder *unsicher* liegen ebenso vor und stellen eine Form von Ausprägung dar (siehe Einführung zu Abschnitt 10.2 und Fußnote 90). Wenige Orientierungen wie z.B. *widersprüchlich-ausweichend* oder *rechtfertigend* sind begrifflich negativ konnotiert, müssen aber zur Beschreibung und Abgrenzung der Probandenmerkmale ebenso Verwendung finden. Weiterhin ist zu erwähnen, dass die Orientierungsbezeichnungen für den Typ *Positionierung im System Schule* nicht der sonstigen Adjektiv-Struktur entsprechen (siehe Abschnitt 10.1.3). Zur Unterscheidung der vielen Akteure und Ebenen des Systems Schule wird in diesem Fall eine umfangreichere Bezeichnung gewählt.

Wird das kategoriale Kompetenzraster (siehe Abbildung 15 und Tabelle 2) auch den Probandentypen als ordnende Denkstruktur zugrunde gelegt, lassen sich die sechs Typen den drei Verschränkungen der Methodenkompetenz und der ethischen Kompetenz zuordnen. Dabei steht weniger die Legitimität dieser Zuordnung, die zu diskutieren wäre, im Vordergrund als vielmehr das bereits angedeutete Ordnungsschema.

Vor der Thematisierung der Orientierungsrahmen und Probandentypen soll auf einen wesentlichen Unterschied zwischen der Interpretation der Sinngehalte und dem Auffinden der Probandenorientierungen hingewiesen werden. Die Sinngehalte beziehen sich auf den Teil der Alltagsparadigmen diagnostischer Kompetenz, zu dem die Lehrkräfte einen Zugang haben. Es handelt sich um ihre explizierbaren Wissensstrukturen, subjektiven Theorien oder Sichtweisen, die bewusst und abrufbar sind (siehe Abschnitt 5.2.3). Ihre Veränderungen sind auch innerhalb des kurzen Erhebungszeitraums feststellbar und werden durch den Vergleich der Ausgangsparadigmen mit den entwickelten Paradigmen deutlich.

Im Gegensatz dazu stellen die Probandenorientierungen implizite Strukturen dar. Sie resultieren aus Mustern, die über den Interpretationsprozess deutlich und valide werden. Die Orientierungsrahmen, von BOHNSACK auch als stillschweigendes Wissen oder Habitus bezeichnet, dokumentieren das routinierte und habituelle

Handeln (vgl. Bohnsack 2001, S. 331) und sind für die Beforschten nicht ohne Weiteres begrifflich explizierbar. In der theoretischen Rekonstruktion werden sie als prozedurale kognitive Strukturen beschrieben, die im Laufe der Unterrichtspraxis erworben wurden und an das individuelle implizite Erfahrungs- und Reflexionswissen gebunden sind (vgl. Leuchter et al. 2006, S. 565; Ziegler 2006, S. 533; siehe Abschnitt 5.2.3). Die habituelle Tiefenstruktur dieses Erfahrungswissens lässt keine über den Erhebungszeitraum der Untersuchung festzustellende Veränderung erwarten. Bei der Rekonstruktion der Orientierungen steht somit deren Beschreibung und der Begründungszusammenhang zur Entwicklung der Sinngehalte im Vordergrund und nicht deren potenzielle eigene Entwicklung.

### 10.1.1 Orientierungsrahmen des Probandentyps *Strukturelles*

#### *Vorgehen einer Lehrkraft*

Der Probandentyp *Strukturelles Vorgehen einer Lehrkraft* verbindet Probandenorientierungen, die das Vorgehen oder die Methode eines Lehrenden beinhalten. Legt man die Kompetenzverschränkungen des kategorialen Kompetenzmodells (siehe Abbildung 15 sowie Tabelle 2 und Tabelle 4) zu Grunde, lassen sich die Orientierungen dieses Typs in den Verbindungen aus methodischer Kompetenz und Fachkompetenz und/oder Personalkompetenz verorten. Die Übergänge sind fließend. Eine Abgrenzung muss zu dem in Abschnitt 10.1.4 beschriebenen Typ *Umgang mit/Haltung einer Sache (gegenüber)* vorgenommen werden. Bei dem zuletzt genannten Typ beziehen sich die Orientierungsrahmen auf die individuelle Einstellung im Sinne einer ethischen Kompetenz und nicht auf das in diesem Abschnitt beschriebene, methodische Vorgehen.

<b>Typ: Strukturelles Vorgehen einer Lehrkraft</b>	
<b>Orientierungsrahmen</b>	<b>Probandenbeispiel</b>
<b>Ziel</b> - zielorientiert	Zusammenarbeit in einem Bildungsgangteam zur Entwicklung eines diagnostischen Förderkonzepts anstreben (P <sub>3</sub> , P <sub>4</sub> ).

- stringent - klar	Zusammenhang zwischen Diagnose und Unterrichtsentwicklung betonen (P <sub>2</sub> , P <sub>6</sub> ).
- pragmatisch	Diagnostisches Handeln mit den/trotz der bestehenden Rahmenbedingungen umsetzen (P <sub>2</sub> ).
<b>Konzept</b>	
- theoretisch - konzeptionell	Begriff und Zusammenhänge der pädagogischen Diagnostik klären und in Konzepte umsetzen (P <sub>2</sub> , P <sub>3</sub> ).
- systematisch – analytisch - differenziert	Vor der Entwicklung von Beobachtungsbögen die zu beobachtenden Kompetenzfacetten festlegen (P <sub>1</sub> ).
- Prinzipien: teamorientiert – schülerorientiert – strukturgleich - praxisorientiert	Diagnostisches Vorgehen im Team klären (P <sub>2</sub> , P <sub>3</sub> , P <sub>6</sub> ) - Auf Ausgangslagen der Lernenden eingehen (P <sub>2</sub> , P <sub>3</sub> , P <sub>4</sub> , P <sub>6</sub> ) – Lehrkraftdiagnose auf Lernende übertragen (P <sub>6</sub> ) – Interesse an den Erfahrungen anderer Lehrkräfte zeigen (P <sub>5</sub> ).
<b>System</b>	
- bildungsgang-übergreifend	Mitarbeit in einer bildungsgangübergreifenden Steuergruppe anstreben (P <sub>4</sub> , P <sub>6</sub> ).
- systemisch	Überlegungen auf alle Ebenen des Systems Schule und die Lehrerbildung beziehen (P <sub>6</sub> ).

Abbildung 47: Orientierungsrahmen des Typen: Strukturelles Vorgehen einer Lehrkraft

### 10.1.2 Orientierungsrahmen des Probandentyps *Individuelle Professionalität/Sicherheit*

Der Probandentyp *Individuelle Professionalität/Sicherheit* fasst Orientierungsrahmen zusammen, die sich mit der Erfahrung und dem persönlichen Umgang mit Unterricht und Schule befassen. Angesprochen wird hiermit die Kompetenzverschränkung aus Methoden- und Personalkompetenz. Nähe besteht zum Probandentyp *Umgang mit dem Selbst/Haltung der eigenen Person gegenüber*, der der Verbindung aus ethischer Kompetenz und Personalkompetenz entstammt. Der Unterschied zwischen den beiden Probandentypen liegt darin, dass der in diesem Abschnitt zu diskutierende Typ in seinen Orientierungen einen konkreten thematischen Bezug zu Unterricht und Schule aufweist. Der in Abschnitt 10.1.5 vorgestellte Typ beschreibt auf einer Abstraktionsebene darüber allgemeine Erfahrungen und Eigenschaften der Probanden.

<b>Typ: Individuelle Professionalität/Sicherheit</b>	
<b>Orientierungsrahmen</b>	<b>Probandenbeispiel</b>
<b>Vorgehen</b>	
- durchdrungen	Diagnoseinstrumente aus den isolierten Kompetenzen (z.B. Hilfe: Kompetenzraster) ableiten und in der didaktischen Jahresplanung implementieren (P <sub>2</sub> , P <sub>3</sub> , P <sub>6</sub> ).
- reflexiv	Diagnose und individuelle Förderung als Chance für eine veränderte Lehrkraftrolle und Unterrichtsentwicklung begreifen (P <sub>2</sub> , P <sub>6</sub> ).
- individuell - eigen	Mit den Lehrkräften kommunizieren und kooperieren, die zur eigenen Auffassung ähnliche Meinungen vertreten (P <sub>5</sub> ).
- widersprüchlich - ausweichend	Hohe Anforderungen an einen guten pädagogischen Diagnostiker stellen, für die eigene Person aber keine Entwicklungsnotwendigkeit sehen (P <sub>5</sub> ).
<b>Erfahrung</b>	
- mutig	Diagnostische Theorie und konzeptionelle Umsetzung (Gastronomie) bewirken, sich für eine Schulpraxisreflexion (Seminar Leverkusen) zur Verfügung zu stellen (P <sub>2</sub> ).
- ehrlich	Freies Sprechen als vordringliche Kompetenz für den Englischunterricht auswählen (unabhängig von einer formalen Legitimation; P <sub>3</sub> ).
- stolz	Eigene diagnostische Instrumente und sonstige Maßnahmen der individuellen Förderung darstellen (P <sub>1</sub> , P <sub>5</sub> ).
- zufrieden	Kommunikations- und Kooperationsstrukturen im Bildungsgang Berufsorientierung als funktionierend darstellen (P <sub>1</sub> , P <sub>5</sub> ).
- erfahren	Eine didaktische Jahresplanung oder die Arbeit in einem Bildungsgangteam als strukturelle Hilfe ansehen (P <sub>4</sub> ).
- selbstbezogen	Die eigene Unterrichtsplanung und -durchführung dem teamorientierten Vorgehen vorziehen (P <sub>4</sub> , P <sub>5</sub> ).
<b>Überzeugung</b>	
- selbstwirksam - überzeugt	Die persönliche Entwicklung als wichtig für die Entwicklung der Lernenden ansehen (P <sub>2</sub> ).
- authentisch	Kooperation mit den Lehrkräften, die ähnliche Auffassungen vertreten (P <sub>5</sub> ).

Abbildung 48: Orientierungsrahmen des Typen: Individuelle Professionalität/-Sicherheit

### 10.1.3 Orientierungsrahmen des Probandentyps *Positionierung im System Schule*

Der Probandentyp *Positionierung im System Schule* bezieht sich auf Orientierungen, die mit der Rolle der Lehrkraft im Bildungsgang, gegenüber den Lernenden, der Schulleitung, der Schulaufsicht oder z.B. der Lehrer(aus-)bildung in Zusammenhang stehen. Im Kompetenzmodell ist dieser Typ der Verknüpfung aus Methodenkompetenz mit Personal- sowie Sozialkompetenz zuzuordnen, da die jeweilige Betrachtungs- und Systemebene ein bestimmtes Vorgehen oder eine Methodik für die individuelle Handlung nach sich ziehen. Weil gleichzeitig auch Haltungsaspekte das Lehrkraftvorgehen bestimmen, ist der Übergang zum Probandentyp *Umgang mit dem Selbst/Haltung der eigenen Person gegenüber* (ethische Kompetenz und Personalkompetenz) fließend.

<b>Typ: Positionierung im System Schule</b>	
<b>Orientierungsrahmen</b>	<b>Probandenbeispiel</b>
<b>Lehrkraftrolle</b> - Verantwortung an Lernende abgeben	Blickwinkel auf die Entwicklung der Lernenden richten und zu mehr Selbststeuerung im Unterricht führen (P <sub>2</sub> , P <sub>6</sub> ).
- Verantwortung an das System Schule abgeben	Verantwortung für Diagnose und individuelle Förderung auf andere Instanzen wie z.B. Schulleitung, Fortbildung oder Experten übertragen (P <sub>3</sub> , P <sub>5</sub> ).
- sich selbst in der Verantwortung sehen	Verantwortung für Diagnose und individuelle Förderung bei der eigenen Person sehen (P <sub>1</sub> , P <sub>2</sub> ).
- Unterstützung z.B. durch Schulleitung erwarten	Von Schulleitung eine stärkere Fokussierung und konkrete Ideen und/oder Vorgaben hinsichtlich pädagogischer Diagnostik und individueller Förderung erwarten (alle).
- sich im System Schule klein/allein fühlen	Das System Schule mit seinen Handlungsnotwendigkeiten und starren Mechanismen als mächtig empfinden (P <sub>4</sub> , P <sub>5</sub> ).
- veränderungsbereite Haltung der Lehrkräfte	Dialogische und offene Einstellung der Lehrenden, um Muster zu verlassen und in anderen Entwürfen zu denken (P <sub>4</sub> , P <sub>6</sub> ).

<b>Abstraktionsebene</b>	
- weite Perspektive	Blick aus dem System Schule über die eigene Person und den Bildungsgang hinaus auf weitere Ebenen der Schule richten (P <sub>2</sub> , P <sub>3</sub> , P <sub>4</sub> , P <sub>6</sub> ).
- politisch – philosophisch	Von einer höheren Betrachtungsebene den Blick auf das System Schule richten und z.B. über die Umsetzung von Bildungszielen im europäischen Vergleich reflektieren (P <sub>6</sub> ).

Abbildung 49: Orientierungsrahmen des Typen: Positionierung im System Schule

#### 10.1.4 Orientierungsrahmen des Probandentyps *Umgang mit/Haltung einer Sache (gegenüber)*

Der Probandentyp *Umgang mit/Haltung einer Sache (gegenüber)* verbindet Probandenorientierungen, die die innere Überzeugung oder Gesinnung einer Handlung oder einem Sachverhalt gegenüber beinhalten. Dieser Probandentyp lässt sich, genau wie die zwei noch kommenden Typen, in die Kompetenzebene der ethischen Kompetenz einordnen. In diesem Fall handelt es sich um eine Verschränkung mit der Fachkompetenz, die aber nicht wie in Abschnitt 10.1.1 in erster Linie an das methodische Vorgehen sondern an die Sichtweise der Probanden geknüpft ist.

<b>Typ: Umgang mit/Haltung einer Sache (gegenüber)</b>	
<b>Orientierungsrahmen</b>	<b>Probandenbeispiel</b>
<b>Handlungs- und Veränderungsbedarf</b>	
- veränderungsbereit	Diagnostische- und Fördermaßnahmen in der didaktischen Jahresplanung verankern (P <sub>1</sub> und P <sub>4</sub> bedingt, P <sub>2</sub> , P <sub>3</sub> , P <sub>6</sub> ).
- innovativ – ideenreich – visionär	Mit einem Anfangsimpuls (z.B. pädagogische Diagnostik) ein auf den Bildungsgang abgestimmtes Konzept entwickeln (z.B. Selbststeuerung; P <sub>2</sub> , P <sub>6</sub> ).
- offen – entspannt	Veränderungen annehmen und keine Abwehrmechanismen aufbauen (P <sub>1</sub> bedingt, P <sub>2</sub> , P <sub>4</sub> , P <sub>6</sub> ).
<b>Umgang mit einer Sache</b>	
- konstruktiv – gestaltend	Aus dem Auftrag zu Diagnostik und individueller Förderung sinnvolle pädagogische Maßnahmen

	entwickeln (z.B. Eingangsdiagnostik im Bildungsgang; P <sub>2</sub> , P <sub>3</sub> , P <sub>6</sub> ).
- verantwortungsvoll	Im Gestaltungsprozess Aufgaben übernehmen und ausführen (z.B. Gestaltung eines Beobachtungsbogens für die Prozessdiagnostik; P <sub>1</sub> , P <sub>3</sub> , P <sub>4</sub> , P <sub>6</sub> ).
<b>Eigenschaft/Merkmal</b>	
- motiviert - engagiert	Interesse an der Entwicklung eines Diagnose- und Förderkonzepts im Bildungsgang zeigen und sich dafür einsetzen (P <sub>2</sub> , P <sub>3</sub> , P <sub>4</sub> bedingt, P <sub>6</sub> ).
- diskursbereit	Diagnose- und Förderkonzepte oder -verfahren kritisch durchdenken und im Bildungsgangteam diskutieren (P <sub>2</sub> , P <sub>3</sub> , P <sub>6</sub> ).
- reflexiv	Bestehende Verfahren wie z.B. die Eingangsdiagnostik in Abteilung n prüfend betrachten (P <sub>3</sub> , P <sub>4</sub> ).
- abwartend - kritisch	Vom Nutzen einer pädagogischen Maßnahme überzeugen lassen (P <sub>1</sub> und P <sub>4</sub> berichten von der abwartenden Haltung in der Abteilung).

Abbildung 50: Orientierungsrahmen des Typen: Umgang mit/Haltung einer Sache (gegenüber)

### 10.1.5 Orientierungsrahmen des Probandentyps *Umgang mit dem Selbst/Haltung der eigenen Person gegenüber*

Der Probandentyp *Umgang mit dem Selbst/ Haltung der eigenen Person gegenüber* fasst Probandenorientierungen zusammen, die charakteristische Merkmale eines Menschen beschreiben. Er ist in der Verschränkung aus ethischer Kompetenz und Personalkompetenz verortet. Im Gegensatz zu den Orientierungen *Erfahrung* in Abschnitt 10.1.2 oder *Eigenschaften/Merkmale* in 10.1.4 handelt es sich hier um Charakterisierungen, die unabhängig von einem methodischen Vorgehen oder der im Berufsleben erworbenen Sicherheit vorliegen (siehe Abschnitt 10.1.3). Eine Vergleichbarkeit und fehlende eindeutige Abgrenzung zu den oben beschriebenen Orientierungen ergeben sich begründet durch fließende Kompetenzübergänge.

#### **Typ: Umgang mit dem Selbst/Haltung der eigenen Person gegenüber**

<b>Orientierungsrahmen</b>	<b>Probandenbeispiel</b>
<b>Selbstwirksamkeit</b>	

- sicher	Das eigene Handeln z.B. hinsichtlich der Kommunikation mit Lehrkräften , Sozialarbeitern oder externen Bildungsträgern als richtig ansehen (P <sub>5</sub> ).
- positiv	Veränderungen wie z.B. der Auftrag zu individueller Förderung als Chance für die eigene Unterrichtsentwicklung ansehen (P <sub>2</sub> ).
- handelnd	Die Anregungen der Workshops schnell in ein unterrichtliches Handeln umsetzen (z.B. veränderte Eingangsdagnostik; P <sub>6</sub> . Veränderte Ergebnisdokumentation; P <sub>2</sub> ).
- mutig	Wunsch, die eigene Selbstdiagnose mit der Fremddiagnose von Lehrkräften im Rahmen einer kollegialen Hospitation zu vergleichen (P <sub>2</sub> , P <sub>3</sub> , P <sub>4</sub> ).
- offen - entspannt	Veränderungen annehmen und mit der eigenen (positiven und konstruktiven) Haltung in Einklang bringen (P <sub>2</sub> , P <sub>4</sub> , P <sub>6</sub> ).
- rechtfertigend	Die Probleme im Umgang mit der (nur in Ansätzen vorhandenen) didaktischen Jahresplanung in der Berufsorientierung begründen (P <sub>1</sub> ).
<b>Anspruch</b>	
- Sicherheit suchend	Unterstützung z.B. in der konzeptionellen Arbeit eines Bildungsteam (P <sub>3</sub> ) oder in einem begleitenden Mentor (P <sub>4</sub> ) suchen.
- diskursbereit	Das kritische Durchdenken von Konzepten im Bildungsteam als Vorgang zur Konsensfindung ansehen und annehmen (P <sub>2</sub> , P <sub>3</sub> , P <sub>6</sub> ).
- selbstreflexiv	Den ständigen Dialog mit der Umwelt trotz enger Rahmenbedingungen als Möglichkeit zur eigenen Weiterentwicklung betrachten (z.B. kollegiale Hospitation; P <sub>4</sub> ).
- selbstkritisch	Das eigene Professionswissen und die eigene Erfahrung als nicht ausreichend für die Entwicklung eines guten Diagnose- und Förderkonzepts einschätzen (P <sub>1</sub> – P <sub>4</sub> ).
- anspruchsvoll	Evaluative Prozesse der eigenen Person oder des Bildungsganges als permanente Qualitätsanalyse ansehen (P <sub>6</sub> ).

Abbildung 51: Orientierungsrahmen des Typen: Umgang mit dem Selbst/Haltung der eigenen Person gegenüber

### 10.1.6 Orientierungsrahmen des Probandentyps *Umgang mit anderen Lehrkräften/dem Bildungsgangteam*

Der Probandentyp *Umgang mit anderen Lehrkräften/dem Bildungsgangteam* bezieht sich auf Orientierungen, die einen Bezug zur kollegialen Kooperation aufweisen. Im kategorialen Kompetenzmodell gehören die darin enthaltenen Orientierungsrahmen der Verknüpfung aus ethischer Kompetenz und Sozialkompetenz an. Überschneidungen zu den anderen Probandentypen und Orientierungen tauchen bereits an einigen Stellen auf, wenn es z.B. in Abschnitt 10.1.1 um das teamorientierte Vorgehen oder in Abschnitt 10.1.5 um das Sicherheit und Unterstützung vermittelnde Arbeiten im Bildungsgangteam geht.

<b>Typ: Umgang mit anderen Lehrkräften/dem Bildungsgangteam</b>	
<b>Orientierungsrahmen</b>	<b>Probandenbeispiel</b>
- lobend	Den „Gleichklang“ im Bildungsgangteam im Hinblick auf Wahrnehmungs- und Konzeptstrukturen würdigen (P <sub>6</sub> ).
- rücksichtsvoll	Lehrkräfte nicht zur Mitarbeit zwingen, wenn sie den konzeptionellen Teamgedanken von Diagnose und individueller Förderung nicht sehen (P <sub>2</sub> ).
- teamorientiert	Im Bildungsgangteam einheitliche diagnostische- und Förderkonzepte abstimmen, durchführen und evaluieren (P <sub>2</sub> , P <sub>3</sub> , P <sub>4</sub> bedingt, P <sub>6</sub> ).

Abbildung 52: Orientierungsrahmen des Typen: Umgang mit anderen Lehrkräften/dem Bildungsgangteam

Zehntes Zwischenfazit (Kapitel 10.1):

Auf der Ebene der reflektierenden Interpretation werden mit Hilfe der dokumentarischen Methode Orientierungsmuster der Probanden herausgebildet. Sie stellen das implizite Regelsystem jeder Handlung oder Erfahrung eines Individuums dar, das intuitiv verfügbar, aber nicht immer bewusst ist. Die im Interpretationsprozess vorgefundenen Sinngehalte und Orientierungen sind als methodisches Äquivalent der diagnostischen Alltagsparadigmen anzusehen, die als Amalgam z.B. aus dem

---

(impliziten) Wissen, dem Routinehandeln oder dem Handeln unter Druck auf (diagnostische) Kompetenz wirken (siehe Abbildung 18).

Durch die komparative Analyse werden die Orientierungsmuster einer Lehrkraft im horizontalen Vergleich mit den anderen Probanden spezifiziert und im vertikalen Vergleich der drei Interviewdurchläufe eines Probanden validiert. Die von einer spezifischen Kompetenzausprägung losgelösten Orientierungen lassen sich zu strukturell gleichen Gruppen zusammenfassen. Es entstehen sechs Probandentypen, die sich nicht mehr auf das Spezifische des Einzelfalls beziehen, sondern ein bestimmtes Vorgehen, eine Position oder eine Haltung beschreiben. Die Orientierungen jedes Typen sind als Indikatoren anzusehen, deren Ausprägungen von Proband zu Proband unterschiedlich ausfallen.

Es entstehen die Probandentypen:

- Strukturelles Vorgehen einer Lehrkraft: Vorgehen und Methode einer Lehrkraft, z.B. der inhaltlichen Erschließung eines Sachverhalts gegenüber.
- Individuelle Professionalität/Sicherheit: Erfahrung und persönlicher Umgang einer Lehrkraft mit Unterricht und Schule.
- Positionierung im System Schule: Rolle einer Lehrkraft auf den unterschiedlichen Ebenen der Schule (z.B. gegenüber den Lernenden oder der Schulleitung, im Bildungsgangteam oder Kollegium).
- Umgang mit/Haltung einer Sache (gegenüber): Überzeugung oder Gesinnung der Lehrkraft einer Handlung oder einem (neuen) Sachverhalt gegenüber.
- Umgang mit dem Selbst/Haltung der eigenen Person gegenüber: Charakteristische Merkmale und Eigenschaften der Lehrkraft und
- Umgang mit anderen Lehrkräften/dem Bildungsgangteam: Einstellung einer Lehrkraft der kollegialen Zusammenarbeit gegenüber.

Im nächsten Abschnitt steht der Zusammenhang zwischen den Probandenentwicklungen und den sie bedingenden, typischen Probandenorientierungen im Zentrum der Überlegungen. Es stellt sich die Frage, welche Orientierungsmuster als Voraussetzung für eine hohe Entwicklungsdynamik anzusehen sind und - andersherum betrachtet - welche Orientierungen einer Entwicklung im Wege stehen.

## 10.2 Probandenentwicklung und typische Probandenorientierungen

Nachdem in Abschnitt 10.1 die für alle Lehrkräfte charakteristischen Orientierungsrahmen beschrieben und zu sechs Probandentypen zusammengefasst wurden, sind im nächsten Schritt die individuellen Probandenorientierungen und Typen zu ermitteln. Es stellt sich die Frage, welche Orientierungen als typisch für Entwicklung anzusehen sind und ob ein Zusammenhang zwischen der Stärke der Entwicklung und der Ausprägung bestimmter Muster existiert. Um diesen Fragen nachzugehen, werden die pro Proband in der reflektierenden Interpretation vorgefundenen Orientierungsmuster als Summe zusammengefasst (siehe Anhang Abschnitte 2.2.1.4 und 2.2.3.) Aufgeführt werden dabei die Orientierungen, die viermal und häufiger genannt werden, unabhängig davon, ob es sich um positive oder negative Ausprägungen handelt. Durch dieses Vorgehen werden sie als die für einen Probanden relevanten Handlungsmuster greifbar, individuell unbedeutende Orientierungen entfallen (weniger als viermal genannt). Es zeigt sich beispielsweise, dass P<sub>3</sub> 7 Nennungen für *praxisorientiert* aufweist oder P<sub>2</sub> mit 13 Nennungen als *handelnd* einzuschätzen ist. Auch die Graduierung der Ausprägung pro Orientierungsrahmen erfolgt in Vierer-Schritten. So entstehen z.B. die Graduierungen *sehr wenig ausgeprägt* mit mehr als 4 Negativnennungen über *ausgeprägt* mit 0 bis 3 Positivnennungen bis *sehr stark ausgeprägt* mit 8 Positivnennungen und mehr (siehe Tabelle 10 und Tabelle 11). Bestimmte Orientierungen wie z.B. *reflexiv* erscheinen aufgrund fließender Übergänge als Indikator in unterschiedlichen Probandentypen. Im vorliegenden Fall sowohl in *Individuelle Professionalität/Sicherheit* als auch in *Umgang mit dem Selbst/Haltung der eigenen Person gegenüber*. In der Zählung wird in Abhängigkeit von der Nähe zum Gegenstand eine Zuordnung vorgenommen. Eine Übersicht der für jeden Probanden gezählten, typischen Orientierungsmuster ist dem Anhang zu entnehmen. Sie gibt einen Einblick in alle Probandenorientierungen, unabhängig von der Häufigkeit der Nennungen (siehe Anhang Abschnitt 2.2.3).

P<sub>2</sub> und P<sub>4</sub> stellen sich als die Lehrkräfte mit den meisten und am höchsten entwickelten Kompetenzfacetten heraus (jeweils 6 Entwicklungsmaxima; siehe Tabelle 9). Da die Entwicklungswerte für P<sub>4</sub> noch geringfügig besser ausfallen als für P<sub>2</sub> (P<sub>4</sub>: 3 mal 1,5 und 3 mal 1; P<sub>2</sub>: 2 mal 1,5 und 4 mal 1), werden die Orientierungen dieses Probanden ausgewählt und als Bezugs- und Vergleichsgröße für die anderen Lehrkräfte herangezogen. Auch mit P<sub>5</sub>, d.h. dem Probanden mit den wenigsten und

am niedrigsten ausgeprägten Entwicklungswerten, wird so verfahren und es ergeben sich die in Abbildung 53 und Abbildung 54 (für P<sub>4</sub>) und in Abbildung 55 und Abbildung 56 (P<sub>5</sub>) charakteristischen Orientierungsrahmen und Probandentypen (siehe Abschnitte 10.2.1 und 10.2.2). Dabei ist es nur bedingt möglich, bestimmte Orientierungen wie z.B. *teamorientiert* einer spezifischen Kompetenzentwicklung diagnostischer Kompetenz zuzuordnen wie z.B. der *Bereitschaft stärken und vergrößern, Zeit in die Arbeit im Bildungsgangteam zu investieren* (siehe Abschnitt 9.13). Über die Zuordnung einer oder weiterer Orientierungsrahmen zu einer bestimmten Kompetenzdimension kann nur gemutmaßt werden, sie stellt nicht das Ziel der Studie dar.

Abschnitt 10.2.3 vergleicht dann die Orientierungen der anderen Probanden mit den für P<sub>4</sub> und P<sub>5</sub> typischen Orientierungen. Wie bereits angedeutet, sind die jeweils aufgeführten Orientierungen als relativer Bezugsrahmen für die anderen Lehrkräfte anzusehen. So erzielt P<sub>4</sub> z.B. für den Orientierungsrahmen *theoretisch-konzeptionell* 8 Positivnennungen und eine Negativnennung (siehe Anhang Abschnitt 2.2.3). Sie werden gegengerechnet, ergeben einen Wert von 7 und entsprechen einer *starken* Ausprägung. Da P<sub>3</sub> und P<sub>6</sub> mit 16 bzw. 12 Nennungen in diesem Fall Werte größer als 8 aufweisen, erhalten sie im tabellarischen Vergleich der Probandenorientierungen (siehe Tabelle 10) das Symbol einer *sehr starken* Ausprägung. P<sub>2</sub> und P<sub>5</sub> schneiden mit gegengerechneten 4 Positiv- bzw. 6 Negativnennungen<sup>90</sup> schlechter ab und gelten damit als *stark ausgeprägt* bzw. *sehr wenig ausgeprägt*. Zeigt sich wie im Probandenvergleich von P<sub>5</sub> bei den anderen Lehrkräften keine vergleichbare Orientierung, wird dieses Auswertungsergebnis mit *keine Ausprägung* festgehalten (siehe Tabelle 11).

### 10.2.1 Proband 4: reflexiver, teamorientierter Promotor

Proband 4 stellt sich als die Lehrkraft mit den meisten und höchsten Entwicklungswerten heraus (6 Entwicklungsmaxima; siehe Abschnitte 9.15.2 und 10.2 sowie Tabelle 9). Hohe Entwicklungswerte zeigen sich für die Kompetenzdimensionen *Implementation von Diagnose und Förderplanung in die eigene didaktische*

---

<sup>90</sup> Als Bezeichnung der Orientierungen wird i.d.R. die positive Ausprägung gewählt, in diesem Fall *teamorientiert*. Wird die fehlende Bedeutung z.B. des Bildungsgangteams zum Ausdruck gebracht, entstehen Negativnennungen. Sie stellen auf einer Skala die negativen Ausprägungen dar (*sehr wenig* und *wenig ausgeprägt*; siehe Einführung zu Abschnitt 10.1).

*Jahresplanung* (Kompetenzfeld: Methoden- und Fachkompetenz), *Kommunikation darüber im Bildungsgangteam* (Kompetenzfeld: Methoden- und Sozialkompetenz) und *Bereitschaft zur Selbst- und Fremddiagnose von Unterricht* (Kompetenzfeld: ethische Kompetenz und Personalkompetenz). Niedrige Entwicklungswerte sind für das *begriffliche Verständnis von Diagnoseinstrumenten* (Kompetenzfeld: Methoden- und Fachkompetenz), die *didaktische Jahresplanung im Team an Diagnoseverfahren und individualisierte Unterrichtsangebote anpassen* (Kompetenzfeld: Methoden- und Sozialkompetenz) und *Konferenzen zu diesem Thema im Bildungsgang durchführen* (Kompetenzfeld: Sprach- und Sozialkompetenz) festzustellen.

Die reflektierende Interpretation ergibt für Proband 4 die folgenden typischen Orientierungen, die insbesondere durch die vertikale komparative Analyse klar und valide werden (siehe Abschnitt 8.3.2.4 und Abbildung 22)

### Typ: Strukturelles Vorgehen einer Lehrkraft

#### Konzept

- theoretisch -  
konzeptionell

Theoretische Sachverhalte werden schnell aufgenommen und konzeptionell mit dem eigenen bisherigen Vorgehen verbunden (z.B. Umgang mit Kompetenzdimensionen oder Kompetenzstandards).

### Typ: Individuelle Professionalität/Sicherheit

#### Erfahrung

- zufrieden

P<sub>4</sub> beklagt die mangelnde Experimentierfreude und Offenheit sowie die kollektive Abwehrhaltung von Lehrkräften Veränderungen gegenüber (⇒unzufrieden).

- erfahren

Die strukturellen Vorteile des Vorgehens nach einer abgestimmten Jahresplanung werden aufgrund mangelnder Erfahrung theoretisch abgeleitet. Auch hinsichtlich der Kooperation im Bildungsgangteam besteht wenig Erfahrung (⇒unerfahren).

### Typ: Positionierung im System Schule

#### Lehrkraftrolle

- Unterstützung z.B. durch Schulleitung erwarten

Von allen Leitungsebenen und insbesondere der Schulleitung wird eine stärkere Vorbildfunktion hinsichtlich einer thematischen Schwerpunktsetzung für Diagnostik und individuelle Förderung erwartet.

- sich im System Schule klein/allein fühlen

Fehlende Teamstrukturen im Bildungsgang und der Abteilung sowie die ausbleibende

	Unterstützung durch die Leitungsgremien bringen das Gefühl des Alleinseins in einem unbeweglichen System mit sich.
<b>Typ: Umgang mit/Haltung einer Sache (gegenüber)</b>	
<b>Handlungs- und Veränderungsbedarf</b> - veränderungsbereit	P <sub>4</sub> möchte stärker im Team sowie bildungsgangübergreifend arbeiten und zeigt Interesse an kollegialer Hospitation.
- innovativ - ideenreich - visionär	Z.B. Entwicklung eines systematischen und schülerbezogenen Austauschs über Lernende oder Standards für die Arbeit in bildungsgangübergreifenden Strukturen.
- offen - entspannt	Dieser Proband setzt sich mit Theorien, Konzepten oder Auffassungen auseinander, gleicht sie mit den eigenen Strukturen ab und erstellt für sich ein neues Bild.
<b>Eigenschaft/Merkmal</b> - motiviert-engagiert	Mitarbeit an Ideen und Konzepten, deren Umsetzung und Reflexion.
- reflexiv	Ein einheitliches konzeptionelles Vorgehen setzt den SuS in den Mittelpunkt und ist besser für Lernende und Lehrende.
<b>Typ: Umgang mit dem Selbst/Haltung der eigenen Person gegenüber</b>	
<b>Selbstwirksamkeit</b> - sicher (z.B. im pädagogischen Handeln)	Große Unsicherheit bezüglich der Richtigkeit des eigenen Handelns. Gesucht wird ein pädagogischer Mentor, eine Begleitung (Abgleich Theorie – subjektive Theorie).
- handelnd	Dieser Proband möchte umsetzen, Ideen und Konzepte durchführen, evaluieren und in einen Austausch darüber treten.
<b>Anspruch</b> - Sicherheit suchend	Ein Mentoring könnte Sicherheit bezüglich der Übereinstimmung eigener subjektiver Theorien und wissenschaftlicher Theorien bringen.
- selbstreflexiv	26 Stunden Unterricht belasten, auch die Verantwortung für die SuS. Die Workshops haben wieder mehr Nähe zu den Lernern verschafft.

### Typ: Umgang mit anderen Lehrkräften/dem Bildungsgangteam

- teamorientiert	Die Bedeutung des Teams spielt in der Erfahrung eine untergeordnete Rolle, wird in der Reflexion und für ein konzeptionelles Vorgehen aber hoch bewertet.
------------------	---

Abbildung 53: Orientierungsrahmen und Typen von Proband 4

Eine Kurzdarstellung ergibt für Proband 4 die folgenden Orientierungsrahmen innerhalb der Probandentypen. Die Betrachtung ist auf dieser Interpretationsstufe und Abstraktionsebene losgelöst vom Einzelfall der diagnostischen Kompetenz und bezieht sich auf den Probanden in Gänze.

Typ: Strukturelles Vorgehen einer Lehrkraft	- theoretisch-konzeptionell
Typ: Individuelle Professionalität/Sicherheit	- unzufrieden z.B. mit Unterricht und Position - unerfahren in der Bildungsgangarbeit
Typ: Positionierung im System Schule	- Unterstützungswunsch (z.B. durch Schulleitung) - fühlt sich allein im System
Typ: Umgang mit/Haltung einer Sache (gegenüber)	- veränderungsbereit - innovativ-ideenreich-visionär - offen-entspannt - motiviert-engagiert - reflexiv
Typ: Umgang mit dem Selbst/Haltung der eigenen Person gegenüber	- unsicher im pädagogischen Handeln - handelnd - Sicherheit suchend - selbstreflexiv
Typ: Umgang mit anderen Lehrkräften/dem Bildungsgangteam	- teamorientiert

Abbildung 54: Kurzdarstellung Orientierungsrahmen und Typen P<sub>4</sub>

Proband 4 ist theoretisch und (selbst-)reflexiv, veränderungsbereit, innovativ und offen, handelnd sowie teamorientiert und kann gleichzeitig als unzufrieden, unsicher und allein im System charakterisiert werden. Dieses Amalgam aus Wissen, Routinen, Überzeugungen und habituellen Strukturen machen seine individuellen Verhaltensweisen und sein pädagogisches Alltagsparadigma aus (vgl. Pekrun 1988, S. 47; Ziegler 2006, S. 533). Veränderungsbereitschaft und Offenheit z.B. theoretischen Konzepten gegenüber stellen die Voraussetzung für Entwicklung in den

unterschiedlichen Feldern des diagnostischen Lehrkraftmodells dar (siehe Tabelle 4). Hinzu kommt bei diesem Probanden, dass die Unterrichtspraxis noch nicht in dem Ausmaß in ein Routinehandeln oder implizites Wissen übergegangen ist und die (Selbst-)Reflexivität das eigene unterrichtliche Handeln sowie die Positionierung in Abteilung und Kollegium kontinuierlich überprüft. Der Proband ist auf der Suche, möchte konzeptionieren, umsetzen sowie evaluieren und stößt mit diesem Ansinnen im Bildungsgangteam auf wenig Resonanz. Daraus resultiert ein Gefühl der Unzufriedenheit mit den Kommunikations- und Kooperationsstrukturen und P<sub>4</sub> empfindet sich auch durch die fehlenden diagnostischen Unterstützungs- und Fördermaßnahmen der Schulleitung als allein gelassen im System Schule. Diese Positionierung führt aber nicht wie bei P<sub>5</sub> zur Abgabe von Verantwortung, sondern zieht Veränderung und Handeln nach sich. Proband 4 schlägt z.B. die kollegiale Hospitation als Forum des Austausches und der Reflexion vor und hat die Vision von einem Mentor, der die Lehrkraft begleitet. Der auf diesem Weg angestrebte Vergleich von Theorien mit den subjektiven Theorien würde zur Stärkung der eigenen Sicherheit im unterrichtlichen Alltag führen. Darüber hinaus möchte P<sub>4</sub> in einer bildungsgangübergreifenden Steuergruppe zum Thema individuelle Förderung mitarbeiten, mitgestalten und gleichzeitig die eigene Expertenrolle als Förderpädagoge wertgeschätzt wissen. Maßnahmen, die das Team und die kollegiale Kooperation stärker in den Vordergrund stellen.

Proband 4 lässt sich insgesamt als reflexiver und teamorientierter Promoter bezeichnen.

### 10.2.2 Proband 5: praxisorientierter, belasteter und wenig veränderungsbereiter Individualist

Im Gegensatz zu Proband 4 stellt sich P<sub>5</sub> als die Lehrkraft mit der geringsten Entwicklungsdynamik dar (in 11 von 14 Kompetenzfacetten lässt sich die niedrigste Kompetenzentwicklung feststellen, 4 davon nehmen den Wert 0 an; siehe Abschnitte 9.15.2 und 10.2 sowie Tabelle 9). Hohe Entwicklungswerte zeigen sich für die Kompetenzfacette *Vergleich der benötigten diagnostischen Kompetenz mit der eigenen Diagnosekompetenz* (Kompetenzfeld: Methoden- und Personalkompetenz) und *Erkennen und Reflektieren von Grundhaltungen z.B. zu/m/r Professionswissen, subjektive Theorien, Lehrkraftrolle* (Kompetenzfeld: ethische Kompetenz und Fachkompetenz). Keine Entwicklungen lassen sich für das

*begriffliche Verständnis von Diagnoseinstrumenten* (Kompetenzfeld: Methoden- und Fachkompetenz), die *Kommunikation über die Implementation von Diagnoseüberlegungen in die didaktische Jahresplanung* (Kompetenzfeld: Methoden- und Sozialkompetenz), die *Kommunikation über Diagnoseergebnisse* und *Durchführung von Konferenzen zum Bereich Diagnose und individuelle Förderung* (Sprach- und Personal-, sowie Sprach- und Sozialkompetenz) feststellen.

Die reflektierende Interpretation ergibt für Proband 5 die folgenden typischen Orientierungen:

<b>Typ: Strukturelles Vorgehen einer Lehrkraft</b>	
<b>Ziel</b>	
- stringent-klar	Es existiert kein roter Faden in der Argumentation bezüglich Diagnose und IF, auch das pädagogische Handeln und die darauf bezogenen Ziele bleiben unklar.
- pragmatisch	Zusammenarbeit funktioniert nur mit den Lehrkräften, die zur eigenen Auffassung ähnliche Meinungen vertreten.
<b>Konzept</b>	
- theoretisch konzeptionell	Die Auseinandersetzung mit Theorie oder Konzepten interessiert nicht. Es findet kein Abgleich zwischen dem eigenen Handeln und den Erkenntnissen der pädagogischen Forschung statt.
- systematisch analytisch	Sachverhalte wie die Passung einer zu diagnostizierenden Kompetenzfacette und dem darauf abgestimmten Instrument werden nicht detailliert betrachtet.
- praxisorientiert	Der Austausch mit Lehrkräften aus anderen Bildungsgängen wird gewünscht, um Anregungen für die eigene Arbeit zu erhalten.
<b>Typ: Individuelle Professionalität/Sicherheit</b>	
<b>Vorgehen</b>	
- individuell - eigen	Differenzierung zwischen einer an die didaktische Jahresplanung gebundenen und einer unabhängigen und personenbezogenen Diagnostik.
- widersprüchlich - ausweichend	Einerseits wird die Bedeutsamkeit von Diagnose und Förderung betont, andererseits stellen beide Themen für den Probanden kein unterrichtliches Handlungsfeld dar.

<b>Erfahrung</b> - zufrieden	Es besteht Zufriedenheit mit der Eingangsdiagnostik und den kommunikativen Prozessen in Abteilung n (z.B. <i>Donnerstagsrunden</i> ).
- erfahren	Ein Bildungsgangteam besteht nicht, so dass keine Erfahrungen mit einer diesbezüglichen Kommunikation und Kooperation gemacht werden können.
<b>Überzeugung</b> - selbstwirksam - überzeugt	Proband fühlt sich in der Abteilung wertgeschätzt und ist stolz, Beratungstage im eigenen Bildungsgang eingeführt zu haben.
- authentisch	Der Blick und die persönlichen Auffassungen zu IF (z.B. Verantwortungsabgabe) stimmen z.B. mit einem abwartend-kritischen Persönlichkeitsmerkmal überein.
<b>Typ: Positionierung im System Schule</b>	
<b>Lehrkraftrolle</b> - Verantwortung an das System Schule abgeben	Eine Lehrkraftgruppe soll in drei Wochen der Sommerferien zu Experten für Diagnose und individueller Förderung ausgebildet werden und die programmatische Arbeit in der Schule übernehmen.
- Unterstützung z.B. durch die Schulleitung	Erwartung, dass Schulleitung die notwendigen Rahmenbedingungen für IF schafft (z.B. durch Durchführung pädagogischer Tage, Beschäftigung von Diagnose-Experten).
- sich im System Schule klein/allein fühlen	Die systemischen Abläufe und Vorschriften werden als starr und mächtig geschildert. Die Möglichkeiten der Mitbestimmung und Einwirkung sind gering.
<b>Typ: Umgang mit/Haltung einer Sache (gegenüber)</b>	
<b>Handlungs- und Veränderungsbedarf</b> - veränderungsbereit	Es wird wenig Veränderungsbedarf z.B. hinsichtlich der konzeptionellen Kooperation im Bildungsgangteam zur Erstellung einer didaktischen Jahresplanung gesehen.
- offen - entspannt	Dieser Proband fühlt sich z.B. durch die Arbeit als Bildungsgangleiter belastet, an vielen Tagen ist er von 8.00 – 19.00 Uhr operativ im Einsatz. Es besteht keine Zeit für eine weitere inhaltliche Auseinandersetzung.

<b>Eigenschaft/Merkmal</b> - abwartend - kritisch	Individuelle Förderung ist eine Utopie, so lange die Rahmenbedingungen nicht stimmen (z.B. große Lerngruppen, zu wenig Lehrkräfte, kleine Räume, zu wenig PCs).
<b>Typ: Umgang mit dem Selbst/Haltung der eigenen Person gegenüber</b>	
<b>Selbstwirksamkeit</b> - sicher	Insbesondere wenn das Thema der didaktischen Jahresplanung angeschnitten wird, weicht P <sub>5</sub> aus und kann mit diesem Begriff nicht viel anfangen.
<b>Typ: Umgang mit anderen Lehrkräften/dem Bildungsgangteam</b>	
- teamorientiert	Team bedeutet für P <sub>5</sub> die Zusammenarbeit mit den Schulsozialarbeitern oder den Vertretern externer Bildungsträger. Das Bildungsgangteam spielt keine Rolle.

Abbildung 55: Orientierungsrahmen und Typen von Proband 5

Proband 5 kann mit den auf Kompetenz wirkenden Persönlichkeitsmerkmalen wie folgt typisiert werden.

Typ: Strukturelles Vorgehen einer Lehrkraft	- pragmatisch und praxisorientiert - wenig stringent-klar, theoretisch-konzeptionell, systematisch-analytisch
Typ: Individuelle Professionalität/Sicherheit	- zufrieden z.B. mit Unterricht und Position - selbstwirksam-überzeugt und authentisch - individuell-eigen und widersprüchlich-ausweichend - unerfahren in der Bildungsgangarbeit
Typ: Positionierung im System Schule	- Verantwortungsabgabe (z.B. an System Schule) - Unterstützungswunsch (z.B. durch Schulleitung) - fühlt sich allein im System
Typ: Umgang mit/Haltung einer Sache (gegenüber)	- wenig veränderungsbereit und offen-entspannt - abwartend-kritisch
Typ: Umgang mit dem Selbst/Haltung der eigenen Person gegenüber	- unsicher im pädagogischen Handeln

Typ: Umgang mit anderen Lehrkräften/dem Bildungsgangteam	- wenig teamorientiert
--	------------------------

Abbildung 56: Kurzdarstellung Orientierungsrahmen und Typen P<sub>5</sub>

Proband 5 lässt sich im Vergleich zu P<sub>4</sub> durch ganz unterschiedliche Orientierungen charakterisieren. Diese Lehrkraft ist wenig theoretisch-konzeptionell interessiert und reagiert mit Unsicherheit, wenn Konzepte oder Theorien thematisiert werden. Häufig wird das eigene (z.B. diagnostische) Handeln dann besonders ausführlich dargestellt, es entsteht der Eindruck einer Rechtfertigungsstrategie. Ein Bezug zur Fragestellung liegt in den Antworten nicht immer vor. In diesem zuweilen ausweichenden Antwortverhalten zeigt sich eine abwartend-kritische Haltung pädagogischen Veränderungen gegenüber. Der Proband lehnt sie zunächst ab und wechselt in eine Argumentationsebene, die keinen Bezug zum eigenen Handeln aufweist. Es wird häufig widersprüchlich argumentiert und die Verantwortung für Sachverhalte oder Prozesse auf andere Instanzen verlagert. P<sub>5</sub> kann zusätzlich beschrieben werden als wenig offen (oder durch Themen belegt), zufrieden und überzeugt vom eigenen Lehrerhandeln sowie den Abläufen in der Abteilung. Veränderungsbereitschaft lässt sich nur dann feststellen, wenn eine Idee pragmatisch und praxisorientiert ist und mit den eigenen Überzeugungen und Verfahren in Einklang gebracht werden kann. Diese eigene Auslegung lässt sich auch auf die Zusammenarbeit im Team übertragen. Das Bildungsgangteam spielt für die konzeptionelle Unterrichtsarbeit keine Rolle.

Proband 5 kann als praxisorientierter, belasteter, wenig veränderungsbereiter Individualist bezeichnet werden.

### 10.2.3 Orientierungsrahmen und Typen im Probandenvergleich

Die hohen Entwicklungswerte bei P<sub>4</sub> in den Kompetenzverschränkungen Methoden- und Fachkompetenz, Methoden- und Sozialkompetenz sowie ethische Kompetenz und Personalkompetenz lassen sich unter anderem auf die theoretisch-konzeptionelle Ausrichtung, die Teamorientierung sowie die hohe (Selbst-) Reflexionsfähigkeit des Probanden zurückführen. Hinzu kommen eine offene, ideenreiche und veränderungsbereite Haltung neuen Sachverhalten und der eigenen Person gegenüber, bisher wenig habitualisierte Handlungsstrukturen sowie ein gewisses Maß an Unsicherheit auf/Unzufriedenheit mit allen Ebenen des Systems Schule.

---

Wenn sich die beschriebenen Orientierungen als typisch für die Entwicklungswerte von P<sub>4</sub> darstellen, bleibt zu fragen, ob vergleichbare Orientierungsmuster bei den Probanden, mit ebenfalls vielen Entwicklungsmaxima (P<sub>2</sub>: 6 und P<sub>3</sub>: 4) oder auch bei P<sub>6</sub> (in fast allen Kompetenzdimensionen bereits hoch entwickelt) vorliegen. Von Interesse ist auch, wie die entsprechenden Muster bei P<sub>5</sub> ausfallen, dem Probanden mit der geringsten Entwicklung.

Zu diesem Zweck werden die Nennungen der in der reflektierenden Interpretation vorgefundenen Orientierungsmuster der Probanden (Vorgehen wie im Beispiel der Abbildung 25 und Abbildung 26; die vollständige Interpretation befindet sich im Anhang siehe Abschnitt 2.2.3) summiert und mit den für P<sub>4</sub> charakteristischen Orientierungen verglichen.



---

Übereinstimmung besteht auch hinsichtlich des Unterstützungswunsches durch die Schulleitung (Typ: Positionierung im System).

Keine oder eine nur wenig ausgeprägte Übereinstimmung liegt dann vor, wenn es um bestimmte Orientierungen der eigenen Professionalität, Positionierung im System Schule oder Haltung der eigenen Person gegenüber geht. P<sub>2</sub>, P<sub>3</sub> und P<sub>6</sub> weisen im Vergleich zu P<sub>4</sub> mehr Dienstjahre auf und sind daher erfahren in der Bildungsgangarbeit, fühlen sich nicht allein im System und nicht so unsicher in ihrem pädagogischen Handeln.

Die etwas geringere Anzahl an Entwicklungsmaxima bei P<sub>3</sub> ist dadurch zu erklären, dass diese Lehrkraft als nicht so offen und handelnd sowie unsicherer im pädagogischen Handeln bezeichnet werden kann. Zudem fällt die Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbstreflexion geringer aus. Die wenig ausgeprägte Unzufriedenheit dieses Probanden der Kollegenhaltung gegenüber lässt sich auf eine 10-jährige Berufserfahrung an einem anderen Berufskolleg zurückführen. Vor diesem Hintergrund wird die Kollegenhaltung an der jetzigen Schule von P<sub>3</sub> als positiv bewertet.

Die Ausprägungen von P<sub>5</sub> fallen in den für die Entwicklung der anderen Probanden verantwortlichen Orientierungen anders aus. Im strukturellen Vorgehen ist dieser Proband gar nicht stringent, theoretisch sowie systematisch angelegt und auch in den auf die Haltung bezogenen Typen (einer Sache-, dem Selbst- oder dem Bildungsgangteam gegenüber) ist P<sub>5</sub> fast als gegensätzlich zu den anderen Lehrkräften zu kennzeichnen (wenig veränderungsbereit, gar nicht offen oder reflexiv/selbstreflexiv, nicht handelnd oder teamorientiert). Lediglich für die pragmatische Art, die Praxisorientierung und den Unterstützungswunsch durch die Schulleitung fällt der Gegensatz nicht so groß aus. Hinsichtlich der fehlenden Erfahrung mit der Bildungsgangarbeit, des Alleingefühls im Schulsystem und zuweilen unsicheren pädagogischen Handelns stellen sich Übereinstimmungen zu Proband 4 heraus. Ein Sachverhalt, der mit hoher Wahrscheinlichkeit auf die kurze Verweildauer am Berufskolleg zurückzuführen ist. Auch bei P<sub>5</sub> handelt es sich um eine junge Lehrkraft.

Der Vergleich der für Proband 5 typischen Orientierungen mit den Mustern der anderen Probanden verdeutlicht die gegensätzlichen Vorgehensweisen, Positionen und Haltungen dieser Lehrkraft (siehe Tabelle 11). Nur zu P<sub>3</sub>, dessen Entwicklungsmaxima mit 4 ebenfalls nicht so hoch liegen, fallen

---

Übereinstimmungen in der Verantwortungsabgabe an das System Schule (Typ: Positionierung im System Schule) und der abwartend-kritischen Haltung auf [Typ: Umgang mit/Haltung einer Sache (gegenüber)]. Auch bei diesem Probanden zeigt sich zuweilen ein widersprüchlich-ausweichendes Antwortverhalten, er kann als nicht so offen charakterisiert werden und ist teilweise unsicher im pädagogischen Handeln.



- 
- die Eigenschaft zu handeln und eine Situation selbstreflexiv zu beleuchten (Typ: Umgang mit dem Selbst/Haltung der eigenen Person gegenüber) sowie um
  - die Bereitschaft, im Bildungsgangteam zu arbeiten (Typ: Umgang mit anderen Lehrkräften/dem Bildungsgangteam).

Die aufgeführten und für Entwicklung typischen Orientierungen lassen sich in ähnlich starker Ausprägung bei P<sub>2</sub> und P<sub>6</sub> feststellen. Auch für P<sub>3</sub>, dessen Entwicklungswerte etwas niedriger ausfallen, zeigen sich diese Muster, allerdings weniger stark ausgeprägt. Die niedrigen Ausprägungen von P<sub>5</sub> in diesen Orientierungen bestätigen die Ergebnisse. Gleichzeitig scheinen die abwartend-kritische Haltung dieses Probanden, die eigene Zufriedenheit (z.B. mit Unterricht und Kommunikation) sowie die Bereitschaft, Verantwortung für das pädagogische Handeln auf andere Ebenen des Systems Schule zu verlagern, die eigene Entwicklung zu hemmen.

Alle Probanden fordern ein höheres Maß an Unterstützung durch die Schulleitung im Hinblick auf eine stärkere Fokussierung oder konkretere Ideen und Vorgaben zu den Themen Diagnose und individuelle Förderung.

## **Teil VI: Theoretische und empirische Rekonstruktion - Zusammenfassung und Rückblick**

Die letzten beiden Kapitel verfolgen den Zweck, die Untersuchungsergebnisse in einen Zusammenhang zum Erkenntnisinteresse der Arbeit zu stellen und entsprechende Schlussfolgerungen zu ziehen. Darüber hinaus wird das Forschungsdesign methodologisch und methodisch reflektiert.

Kapitel 11 stellt zunächst einen Bezug zwischen dem in Abschnitt 1.2 thematisierten Erkenntnisinteresse und den Ergebnissen der Arbeit her. Die Ergebnisse werden mit Blick auf das konzeptionelle-, empirische- und entwicklungsbasierte Erkenntnisinteresse zusammengefasst und verdichtet. Im Zentrum der Betrachtung stehen das Strukturmodell diagnostischer Lehrkraftkompetenz, die Sinngehalte, Orientierungsrahmen und Entwicklungen der diagnostischen Alltagsparadigmen sowie die Schlüsse, die im Hinblick auf eine nachhaltige Lehrerfortbildung und Bildungsgangarbeit gezogen werden können. Das Kapitel schließt mit den Forschungsdesideraten zum Thema ab.

In Kapitel 12 geht es um eine Reflexion des Forschungsvorhabens. Methodologisch werden das Forschungskonzept der responsiven Evaluation, die Rolle der wissenschaftlichen Begleitung und die Anwendung der Gütekriterien auf den Forschungsprozess besprochen. Auf der methodischen Ebene stehen die Nutzung des kategorialen Kompetenzrasters, die Quantifizierung der Untersuchungsergebnisse sowie die Reflexionsprozesse in den Interviews und Workshops im Zentrum der Überlegungen.

## 11 Kompetenzmodell und Entwicklung der diagnostischen Alltagsparadigmen – Schlussfolgerungen für die Lehrerfortbildung und Bildungsgangarbeit

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Arbeit mit ihren forschungsleitenden Absichten in Beziehung gesetzt. Zu unterscheiden ist nach einem konzeptionellen, empirischen und entwicklungsbasierten Erkenntnisinteresse. Die um entsprechende Schlussfolgerungen ergänzten Ausführungen sind in den Abschnitten 11.1 (Konzept), 11.2 (Empirie) und 11.3 (Entwicklung) zu finden. In Kapitel 11.4 werden weitere flankierende Maßnahmen thematisiert, die sich im Verlauf der Untersuchung für die Gruppe der Berufsanfänger (Junglehrer) und für das (Schul-)Leitungshandeln herauskristallisierten. Ausstehende Forschungsdesiderate schließen in Abschnitt 11.5 das Kapitel ab.

### 11.1 Strukturmodell diagnostischer Lehrkraftkompetenz

Das konzeptionelle Erkenntnisinteresse der Untersuchung liegt in der Rekonstruktion eines Modells diagnostischer Lehrkraftkompetenz (Teil III der Arbeit).

Das Modell besteht in seiner Grundform aus dem kategorialen Kompetenzraster des Lehrerhandelns (siehe Abschnitt 4.2.7.2, Abbildung 15 und Tabelle 2), in das die unterschiedlichen, in einer Vielzahl von Studien vorgefundenen Kompetenzfacetten diagnostischen Kompetenz eingearbeitet werden (siehe Abschnitt 6.4 und Tabelle 4). Die Vorzüge des ausgewählten Kompetenzmodells liegen in der vollständigen und perspektivischen Abbildung einer ausgewählten Lehrkraftkompetenz. Durch die Aufnahme der ethischen Kompetenz thematisiert es auch den Haltungsaspekt von Lehrenden gegenüber dem Fach, der Gruppe und sich selbst. Auf der inhaltlichen Ebene verbindet das rekonstruierte diagnostische Gesamtmodell die bisher häufig getrennt betrachteten Bereiche der Beurteilungs- und Förderdiagnostik miteinander. Der Förderdiagnostik, auch als diagnostische Kompetenz im Unterrichtsprozess bezeichnet, wird dabei eine besondere Bedeutung beigemessen. Ihre Aktualität resultiert aus dem pädagogischen Leitgedanken zur individuellen Förderung. Wesentliche Kennzeichen sind das formative Vorgehen auf der Reflexions- und Handlungsebene, die Selbststeuerung und Möglichkeit zur Selbst- und Fremddiagnose sowie der zeitnahe Bezug zu entsprechenden Fördermaßnahmen.

---

Das Modell diagnostischer Lehrkraftkompetenz fungiert in der Untersuchung auf drei unterschiedlichen Ebenen. Zum einen wird es in den Workshops der Fortbildungsmaßnahme als Selbstdiagnoseinstrument eingesetzt, mit dessen Hilfe die Lehrkräfte das Vorhandensein ihrer unterschiedlichen diagnostischen Kompetenzfacetten einschätzen und den persönlichen Fortbildungsbedarf ableiten können. Zum anderen orientieren sich die Leitthemen der Interviewleitfäden an den Kompetenzfeldern des Modells. Sie stellen die Kategorien für die Auswertung der Probandeninterviews dar und werden in die individuellen Alltagsparadigmen diagnostischer Kompetenz überführt. Neben diesem empirischen Blickwinkel fungieren die im Rahmen der theoretischen Rekonstruktion aufgestellten Indikatoren als Maß für die Ausprägung der individuellen Kompetenzfacetten. In diesem Fall wird das Diagnosemodell im Zuge der Datenauswertung als empirischer und normativer Maßstab genutzt.

Nun stellt sich die Frage nach dem zusätzlichen Nutzen eines Strukturmodells diagnostischer Lehrkraftkompetenz. Das Modell eröffnet die Möglichkeit, die diagnostische Lernausgangslage von Lehrkräften einzuschätzen. Strukturgleich zu den Anforderungen, die an die Planung und Gestaltung eines ‚guten Unterrichts‘<sup>91</sup> gestellt werden, sind die Lernvoraussetzungen der Lehrenden bei der Planung und Gestaltung von Fortbildungsveranstaltungen zu berücksichtigen (siehe Abschnitt 11.3) Zu diesem Zweck und insbesondere bei längerfristig angelegten Fortbildungsformaten sind die Lernstände und Orientierungen der Lehrkräfte vor Beginn einer Maßnahme zu ermitteln. Hierfür geeignete Instrumente stellen ausdifferenzierte Kompetenzmodelle mit Kompetenzbeschreibungen (siehe Tabelle 4) und Fragebögen zu den Orientierungen bzw. Überzeugungen der Lehrenden dar. Sie können in Selbstdiagnose bearbeitet werden und sind als Grundlage für die individuelle Förderung der Lehrkräfte zu betrachten. Fortbildungen können durch dieses Vorgehen individualisiert und auf die Lernausgangslagen und Lernbedingungen abgestimmt werden. Gleichzeitig kann jedes rekonstruierte Kompetenzmodell, unabhängig davon welche Lehrkraftkompetenz angesprochen wird, zum Einsatz kommen, um eine Vorstellung vom individuellen

---

<sup>91</sup> Die Frage nach den Kriterien oder Standards für einen guten Unterricht beschäftigt Lehrende, Forschung und Wissenschaft, seitdem es Unterricht gibt. Die Antworten verändern sich in Abhängigkeit von den Anforderungen und Erkenntnissen. Immer wieder erscheinen Monographien, die sich mit diesem Thema beschäftigen, wie z.B. *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität* von HELMKE (2012) oder *Was ist guter Unterricht?* von MEYER (2013).

Lernzuwachs in den unterschiedlichen Kompetenzbereichen zu entwickeln. Vereinbarungen über die angestrebten Ziele und den persönlichen Kompetenzzuwachs schaffen Transparenz für die Lehrkraft- und Personalentwicklung in Schulen. Die Gestaltung eines wissenschaftlichen Gütekriterien entsprechenden Befragungsinstrumentes stellt ebenso wie Untersuchungen zu seinem Einsatz ein Forschungsdesiderat dar. Zu überprüfen bliebe darüber hinaus, ob z.B. Ergebnisse aus der Unterrichtsforschung dem Vergleich zum Umgang mit Lernvoraussetzungen bei Lehrkräften standhalten.

## 11.2 Beschreibung, Entwicklung und Orientierungsrahmen der Alltagsparadigmen diagnostischer Kompetenz

Die forschungsleitenden empirischen Fragestellungen befassen sich mit der Beschreibung der diagnostischen Ausgangsparadigmen von Lehrkräften (11.2.1) und ihrer durch eine Fortbildungsmaßnahme ausgelösten Entwicklung (11.2.2). Gefragt wird auch, welche individuellen Orientierungen mit einer Entwicklung in Beziehung gebracht werden können (11.2.3).

### 11.2.1 Beschreibung der diagnostischen Alltagsparadigmen (Ausgangsparadigmen)

Mit Ausgangsparadigmen sind die Probandeneingangswerte in den unterschiedlichen Facetten diagnostischer Kompetenz gemeint. Sie beruhen auf den Sinngehalten und Orientierungsrahmen der Äußerungen, die in Interview 1 vor dem ersten Workshop erhoben wurden (siehe  $t_1$  in Tabelle 9)

Auffällig ist das durchgehend niedrige Niveau der Werte für die Ausgangsparadigmen. Eine mögliche Erklärung stellen die theoretisch abgeleiteten Indikatoren pro Kompetenz dar, die eine umfassende und damit hohe Anforderung beinhalten (siehe Einführung zu Abschnitt 9 ad (c); die Indikatoren sind im Anhang unter 2.2.2 hinterlegt). Zu vermuten ist darüber hinaus, dass diagnostisches Handeln und individuelle Förderung in den betroffenen Bildungsgängen zum Zeitpunkt der Untersuchung nicht als konzeptionelles Kernthema der Unterrichtsentwicklung und Bildungsgangarbeit anzusehen sind. In den Fällen, in denen das Ausgangsparadigma den Wert Null annimmt ist zudem in Betracht zu ziehen, dass die Frage entweder nicht verstanden wurde oder zu einem ausweichenden Antwortverhalten führte.

Werden die einzelnen Eingangswerte differenziert betrachtet, zeichnen sich im Vergleich hohe Eingänge für alle Verknüpfungen mit Fachkompetenz ab. Auffällig ist auch ein hoher Wert für die Bereitschaft zur Selbstreflexion über diagnostische Theorien, Ziele, Routinen etc. (Verschränkung ethische Kompetenz mit Personalkompetenz). Es zeigt sich, dass die Probanden insbesondere in der ersten Interviewstaffel auf die verhaltensfernen Kognitionen, d.h. auf ihr Wissen und die subjektiven Theorien zurückgreifen (siehe Abbildung 18). Offensichtlich wird auch die Bereitschaft, die individuelle Kompetenzumsetzung durch einen Zuwachs im Bereich der Fach- und Personalkompetenz erneut zu reflektieren.

Zwei niedrige Ausgangssummen für den Bereich der Sozialkompetenz (verschränkt mit Methoden- und Sprachkompetenz) weisen darauf hin, dass es in den beteiligten Bildungsgängen bisher wenig strukturierte, gemeinsame Maßnahmen zur Einbindung von Diagnose und individueller Förderung in die didaktische Jahresplanung oder in ein diesbezügliches Konferenzwesen gibt.

### 11.2.2 Entwicklung der diagnostischen Alltagsparadigmen

Die entwickelten diagnostischen Alltagsparadigmen werden nach dem zweiten Workshop durch das dritte Interview und die im weiteren Verlauf erfolgte schriftliche Reflexion erhoben. Der zweite Interviewdurchlauf verfolgt den Zweck, mit Hilfe der komparativen Analyse homologe Anschlüsse und Vergleichshorizonte zu finden, die sich auch im dritten Interview und der Reflexion bestätigen<sup>92</sup>. Er validiert Anfangsausführungen.

Auch bei der Summe der Entwicklungswerte liegen, legt man die 6 höchsten Entwicklungen zu Grunde, viermal Verknüpfungen mit Fachkompetenz vorn (dreimal verschränkt mit Methodenkompetenz, einmal mit ethischer Kompetenz). Die zwei noch nicht bezeichneten Summen beziehen sich auf Verschränkungen mit Personalkompetenz, während Sozialkompetenz insgesamt am schlechtesten abschneidet.

---

<sup>92</sup> Gesonderte Position von P<sub>1</sub> beachten, siehe Abschnitt 9.15.1.

Die hohen Entwicklungswerte innerhalb der Fachkompetenz unterstützen die Annahme, dass Weiterbildungen dann wirksam<sup>93</sup> sind, wenn an bestehende Kognitionen und das deklarative Wissen von Lehrkräften angeknüpft wird (vgl. Lipowsky 2011, S. 403; siehe Fußnote 37), das *Wissen, das...* (vgl. Jäger 2007, S. 152; Jäger 2009, S. 109). Das prozedurale oder Handlungswissen (siehe Fußnote 38) greift stärker auf den Prozess und die Erfahrung hinsichtlich einer Handlung zurück (Verknüpfung Methoden- und Personalkompetenz sowie ethische Kompetenz und Personalkompetenz). Für ihre Entwicklung bedarf es längerfristig und auf die Anwendung bezogene Fortbildungsformate (siehe Abschnitt 11.3).

Die beiden hohen Entwicklungswerte der Personalkompetenz (verschränkt mit Methoden- und ethischer Kompetenz) lassen auf die Offenheit und Selbstreflexivität schließen, die eigene Person in einen Diskurs zum Thema Diagnostik und individueller Förderung zu stellen. Eine Tatsache, von der trotz der Freiwilligkeit der Workshopteilnahme nicht unbedingt auszugehen ist.

Die niedrigen Entwicklungswerte der Sozialkompetenz bestätigen die Vermutung, dass unzureichend ausgebildete Teamstrukturen die Vorstellung oder Bereitschaft erschweren, Unterrichtsentwicklung im Bildungsgang durchzuführen.

### 11.2.3 Orientierungsrahmen als Ursache von Entwicklung

Orientierungen sind implizit, entziehen sich einem Zugang und enthalten im Verständnis dieser Studie z.B. implizites Wissen oder Überzeugungen<sup>94</sup>, die stark mit den alltäglichen Handlungsrouinen verknüpft sind (vgl. Reusser et al. 2011, S. 482).

---

<sup>93</sup> Wirksamkeit bezieht sich in diesem Zusammenhang auf die Entwicklung der Lehrkraftkognitionen, nicht auf die damit unter Umständen in Verbindung zu bringende Entwicklung von Schülerleistungen.

<sup>94</sup> Hingewiesen sei, wie bereits in den Abschnitten 5.2.2 und 5.2.3 dargestellt, auf die uneinheitliche Struktur der psychischen Strukturen von Lehrkräften. Während sich über die Kompetenz- und Professionalisierungsforschung der letzten Jahre eine Vorstellung über die Facetten des Professionswissens herausgebildet hat, sind die Ordnungsversuche für weitere kognitive Strukturen nach wie vor vielgestaltig. Ein Konsens über die Abgrenzung z.B. von berufsbezogenen Überzeugungen von Werten, Einstellungen oder subjektiven Theorien als Basis des Lehrerhandelns liegt bisher nicht vor. REUSSER et al. verstehen unter berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften „... („teacher beliefs“) affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellungen über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden (sich selbst) sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung und Erziehung, welche für wahr oder wertvoll gehalten werden und ihrem berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung geben. Überzeugungen können dabei individueller oder kollektiver Natur, explizit oder eher implizit (intuitiv), fragmentarisch oder sogar widersprüchlich sein oder sich zu personalisierten praktischen (subjektiven) Theorien bzw. zu mehr oder weniger kohärenten, theorieförmigen Handlungs- und Aussagesystemen verbinden.“ (Reusser et al. 2011, S. 478).

Die unterschiedlichen Orientierungen schälen sich im Laufe des Interpretationsprozesses heraus und werden in strukturell gleichen Probandentypen geordnet. Die Typen haben Ordnungsfunktion, als Erklärung für die Probandenentwicklung sind aber die Orientierungsrahmen von besonderer Relevanz. Sie werden pro Proband gezählt, in einen Zusammenhang zu den Entwicklungswerten gestellt und mit den Entwicklungen der anderen Lehrkräfte verglichen (siehe Anhang 2.2.3). Vergleichsmaßstäbe stellen (a) die Gruppe der Probanden 2 – 4 - 6<sup>95</sup> und (b) Proband 5 als die Lehrkräfte mit den höchsten und geringsten Entwicklungswerten dar.

Ad (a) Probanden 2 – 4 - 6: theoretisch – veränderungsbereit – innovativ – offen – handelnd - (selbst-)reflexiv – teamorientiert

Proband 4 zeichnet sich mit P<sub>2</sub> und P<sub>6</sub> durch vergleichbare Typen und Orientierungen aus. Die Lehrkräfte sind als veränderungsbereit, innovativ, offen, motiviert und reflexiv zu beschreiben. Für sie ist eine handelnde und selbstreflexive Ausrichtung typisch, sie sind theoretisch-konzeptionell und teamorientiert. Zu erwähnen sei darüber hinaus die Orientierung Unterstützungswunsch durch die Schulleitung. P<sub>2</sub> ist hier allerdings weniger stark ausgeprägt als P<sub>4</sub> und P<sub>6</sub>.

Die Untersuchung ist nicht so angelegt, dass eine Zuordnung der vorgefundenen Orientierungsrahmen zur Entwicklung in bestimmten Kompetenzfacetten vorgenommen werden könnte. Vermuten lässt sich allerdings ein Zusammenhang zwischen der Wirksamkeit von Fortbildung und dem Anknüpfen an bestehende Wissensbestände und Konzepte<sup>96</sup> (vgl. Lipowsky 2011, S. 403).

Festhalten lässt sich, dass die veränderungsbereite, innovative, offene und reflexive Haltung einem (neuen) Sachverhalt gegenüber sowie der handelnde und selbstreflexive Umgang mit der eigenen Person wichtige Prädiktoren für die Entwicklung der Probanden darstellen.

---

<sup>95</sup> siehe Abschnitt 9.15.1

<sup>96</sup> Inwieweit ein Rückschluss der theoretisch-konzeptionellen Art der aufgeführten Probanden (Typ Strukturelles Vorgehen einer Lehrkraft) auf bestimmte Kognitionen zulässig ist und als ein Grund für die Entwicklung in den Dimensionen Fach- und Methodenkompetenz anzusehen wäre, bliebe weiter zu untersuchen. Auch anzunehmen ist eine mögliche Verbindung zwischen dem Maß an Reflexivität sowie Selbstreflexivität und der bewussten Auseinandersetzung mit impliziten Überzeugungen. Angesprochen ist hiermit die Entwicklungsdynamik im Bereich der Personalkompetenz und der ethischen Kompetenz. REUSSER et al. verweisen auf diesen Zusammenhang und bezeichnen Reflexion als notwendige Voraussetzung für die aktive Beschäftigung mit individuellen Überzeugungen (vgl. Reusser et al. 2011, S. 489). Die Ausprägungen von P<sub>2</sub>, P<sub>4</sub> und P<sub>6</sub> bestätigen diese Vermutung.

Bisher nicht diskutiert wurde die hohe Ausprägung der Probanden in der Teamorientierung. Außer bei P<sub>6</sub> scheint das konzeptionell teamorientierte Vorgehen in der Bildungsgangarbeit noch kein vorhandener Standard zu sein. Diese Vermutung bestätigt sich insbesondere dort, wo die didaktische Jahresplanung auch keine verbindende Klammer zwischen den Lehrkräften eines Bildungsgangs schafft und für die Fächer des berufsübergreifenden Lernbereichs. Vor diesem Hintergrund wird Teamorientierung und das damit verbundene einheitliche konzeptionelle Auftreten den Lernern gegenüber von den Probanden (mit Ausnahme von P<sub>5</sub>) als wichtig und notwendig erachtet. Der Terminus *Team* bezieht sich dabei nicht immer auf die Gruppe des Bildungsgangs und hat insbesondere in den Vollzeitklassen des Übergangssystem einen starken Bezug zum Kollegium einer Klasse.

Ad (b) Proband 5: wenig theoretisch – eigen – widersprüchlich – selbstwirksam – Verantwortung abgebend – wenig veränderungsbereit – abwartend – wenig teamorientiert

Proband 5 zeichnet sich insgesamt durch andere Orientierungen aus. In den für P<sub>2</sub>, P<sub>4</sub>, P<sub>6</sub> und auch bei P<sub>3</sub> vorzufindenden typischen Merkmalen der theoretischen Ausrichtung, Veränderungsbereitschaft, Offenheit, (Selbst-)Reflexivität, der handelnden Art und Teamorientierung werden im Verhältnis gar keine Ausprägungen gezeigt (siehe Tabelle 11). Lediglich in dem bei den anderen Lehrkräften vorhandenen Mustern Innovation-Ideenreichtum sowie Motivation schneidet P<sub>5</sub> mit mittlerer Ausprägung ab. Der Unterstützungswunsch durch die Schulleitung ist ähnlich stark ausgeprägt wie bei den anderen Probanden.

Kennzeichnend für diesen Probanden ist dagegen die eigene und widersprüchliche Art bei gleichzeitig hoher Selbstwirksamkeit. Proband 5 möchte Verantwortung an unterschiedliche Stellen des Systems Schule abgeben und zeigt sich als abwartend-kritisch. Hinzu kommt die rechtfertigende Haltung. Damit liegen Orientierungen vor, die Entwicklung im Wege stehen.

Insbesondere in Professionen, in denen die Standardisierung noch nicht in dem Maße fortgeschritten ist, tragen Orientierungen und Überzeugungen zur Sicherung des individuellen (Lehrkraft-)Handelns bei (vgl. Reusser et al. 2011, S. 481). Sie kennzeichnen die Lehrerpersönlichkeit und treten für jeden Probanden in einer individuellen Kombination und Stärke auf. Für P<sub>5</sub> lässt die geringe Ausprägung in der Reflexion und Selbstreflexion keine bewusste Auseinandersetzung mit den eigenen impliziten Routinen und Überzeugungen erwarten. Daher stellen sich die

Fragen nach den Motiven des Probanden für die Teilnahme an den Workshops und wie diese Lehrkraft in zukünftigen Fortbildungen sinnvoll einzubinden ist. Die zuerst aufgeführte Frage kann mit der Erwartung von P<sub>5</sub> begründet werden, in den Austausch mit anderen Lehrkräften zu treten, um Erfahrungen abzuschöpfen (Orientierungen *pragmatisch* und *wenig theoretisch-konzeptionell*). Zum Ausdruck kommt auch, dass dieser Proband die eigene Expertise im Bereich der Förderplanung von anderen Lehrkräften wertgeschätzt wissen möchte (Orientierung *selbstwirksam-überzeugt*). Die zweite aufgeführte Frage leitet in den nächsten Abschnitt über, in dem es um die Nutzung der Ergebnisse für die Gestaltung z.B. von Maßnahmen der Lehrerfortbildung geht. Wenn Fortbildung in Abhängigkeit von den persönlichkeitsbezogenen Merkmalen zu unterschiedlichen Auswirkungen und Entwicklungen führt, sollten die Lehrkraftvoraussetzungen einen veränderten Stellenwert einnehmen.

### 11.3 Individualisierte Lehrerfortbildung und Bildungsgangarbeit

Das entwicklungsbasierte Erkenntnisinteresse der Arbeit zielt auf die Fragen ab, welche theoretischen Schlüsse aus den Ergebnissen der Untersuchung zu ziehen sind. Wie entwickelt sich also das bestehende Wissen z.B. über die Grundsätze zur Gestaltung von Lehrerfortbildungen oder über die Arbeit in Bildungsgängen weiter? Hingewiesen sei erneut darauf, dass kein erkenntnisleitender Schwerpunkt in der Untersuchung der Wirksamkeit der Workshops als Fortbildungsmaßnahme liegt. Eine solche auf Praxisverbesserung ausgerichtete Studie bleibt ein weiteres Forschungsdesiderat.

#### 11.3.1 Individualisierung von Fortbildungsmaßnahmen

Es lässt sich feststellen, dass Lehrerfortbildungsmaßnahmen nicht die gewünschte nachhaltige Wirkung nach sich ziehen. Wirkung kann sich hierbei z.B. auf einen Lernzuwachs an Wissensbeständen der Lehrkräfte beziehen, die Veränderung der Unterrichtspraxis und Handlungsroutinen bedeuten oder auf höhere Lernleistungen der Schüler zielen (vgl. Lipowsky 2011, S. 410 f.). Untersuchungen zeigen auch, dass Innovationen von Lehrenden nicht in dem erwarteten Ausmaß in ein unterrichtliches Handeln umgesetzt werden (vgl. Reusser et al. 2011, S. 488 ff.). REUSSER et al. führen als mögliche Ursache dieses Sachverhaltes das Wirken von Sicherheit schaffenden, veränderungsresistenten und unbewusst handlungssteuernden

Überzeugungen an. In der vorliegenden Untersuchung werden sie im Alltagsparadigma diagnostischer Kompetenz als verhaltensnahe Kognitionen bezeichnet (siehe Abbildung 18), beinhalten z.B. das implizite Wissen oder Routinehandeln einer Lehrkraft und tauchen im empirischen Teil als Orientierungsmuster auf. Es zeigt sich, dass bestimmte Orientierungen die Entwicklungsdynamik der Lehrkräfte im Schulversuch positiv beeinflussen.

An dieser Stelle ist nach einer möglichen Nutzung dieser Erkenntnisse für die Lehrerfortbildung zu fragen. Dabei ist grundsätzlich zwischen (a) kurzen Fortbildungsveranstaltungen und (b) längerfristigen Schwerpunktmaßnahmen zu unterscheiden. Auch die (c) Fortbildungsplanung und -praxis von Schulen erfährt eine gesonderte Betrachtung.

#### Ad (a) Kurze Fortbildungsveranstaltungen

Kurzfristige<sup>97</sup>, isolierte Fortbildungsangebote thematisieren häufig Methodenfragen<sup>98</sup> oder sind auf einen Kompetenzzuwachs im Bereich der Fachkompetenz bezogen. Sie können Lehrende in ihrem häufig geäußerten Wunsch bedienen, mit Material oder Impulsen für die alltägliche Unterrichtsarbeit versorgt zu werden (vgl. Lipowsky 2011, S. 410). Dieser Sachverhalt entspricht den Feststellungen der vorliegenden Untersuchung insofern, als die Entwicklungen im Bereich der Fachkompetenz stark ausgeprägt sind, insbesondere in der Verknüpfung mit Methodenkompetenz. Deklarative Wissensbestände stehen im Vergleich zum prozeduralen und erfahrungsorientierten Handlungswissen im Vordergrund (Verschränkung der Methoden- und Personalkompetenz).

#### Ad (b) Längerfristige Schwerpunktmaßnahmen

Wenn es darum geht, handlungssteuernde Überzeugungen oder Handlungsroutinen aus dem Bereich der Personal- oder ethischen Kompetenz für unterrichtliche Zwecke zu entwickeln, sind langfristig angelegte Fortbildungsmaßnahmen gefragt. LIPOWSKY stellt in diesem Zusammenhang fest, dass die Lernangebote in

---

<sup>97</sup> Wann Fortbildungen als kurz- und langfristige Maßnahmen zu bezeichnen sind und welche Wirkungen erfolgreiche Formate nach sich ziehen verbleiben Forschungsdesiderate. LIPOWSKY führt einen „Schwellenwert“ [Hervorhebung im Original, M.O.] von 30 Stunden als Fortbildungsdauer an, um Leistungssteigerungen auf Schülerseite zu bewirken (vgl. Lipowsky 2011, S. 402).

<sup>98</sup> LIPOWSKY bezeichnet sie als „...Oberflächenmerkmale von Unterricht...“ (Lipowsky 2011, S. 412).

Fortbildungen in Abhängigkeit von den Voraussetzungen der Lehrkräfte<sup>99</sup> auf differenzielle Weise wahrgenommen werden und ihre Wirkung entfalten. Zu diesen Voraussetzungen werden neben der Zielorientierung auch die kognitiven Merkmale wie z.B. Überzeugungen oder das fachdidaktische Wissen gezählt (vgl. Lipowsky 2011, S. 400 f.).

Folgerichtig und in Anlehnung an die Erkenntnisse dieser Arbeit gilt es demnach, die Lernvoraussetzungen und Zielorientierungen, wie z.B. die Orientierungen der Lehrkräfte vor Beginn einer Maßnahme zu ermitteln und in eine Beziehung zum späteren Einsatz und den individuellen Lerngelegenheiten der Fortbildung zu stellen. Ein Vorgehen, das strukturgleich zu einem individualisierten Unterricht und in Anlehnung an Modelle der Unterrichtsforschung bekannt ist.

Fortbildungsmaßnahmen, die den individuellen Lehrkraftvoraussetzungen angepasst sind können sich durch die folgenden Merkmale auszeichnen:

- Ermittlung der Zielorientierungen der Teilnehmer, z.B. durch Einsatz entsprechender Kompetenzraster wie dem diagnostischen Lehrkraftmodell. Auf dem Wege einer Selbstdiagnose lassen sich die individuellen Kompetenzschwerpunkte und Interessen sowie der angestrebte Lernzuwachs der Lehrkräfte vor Fortbildungsbeginn ermitteln (siehe Abschnitt 11.1).
- Entwicklung eines Befragungsinstruments wie z.B. eines Fragebogens, dessen Beantwortung auf die Orientierungen der Fortbildungsteilnehmer schließen lässt. Durch frühzeitige Kenntnis der Muster bestünde für die Fortbildungsgestaltung die Möglichkeit, eine Anpassung zwischen den Orientierungsmustern und der Kompetenzentwicklung vorzunehmen. Denkbar wäre das Knüpfen individueller Zielvereinbarungen, die an den konzeptionellen Rahmen der Fortbildungsmaßnahme anzupassen wären (Beispiel: P<sub>5</sub> könnte einen in der Fortbildung entwickelten Diagnosebogen im Unterricht einsetzen und über die sich daran anknüpfende Unterrichtspraxis berichten. So würde der Praxisorientierung des Probanden begegnet, die Lehrkraft übernehme Verantwortung im Rahmen der Veranstaltung und könnte in einer nach bestimmten Prinzipien durchgeführten

---

<sup>99</sup> Als Voraussetzungen führt LIPOWSKY auf

- „motivationale Voraussetzungen: Zielorientierungen, Interessen etc.
- Persönlichkeit: Gewissenhaftigkeit, Optimismus
- kognitive Voraussetzungen: Überzeugungen, fachdidaktisches Wissen
- volitionale Voraussetzungen: Ausdauer, Selbstregulationsfähigkeiten
- private Lebensumstände: sozialer Kontext“ (Lipowsky 2011, S. 401).

Reflexion positive Verstärkung erfahren. Angesprochen wären in diesem Fall die Orientierungen *praxisorientiert, Verantwortung an das System Schule abgeben, abwartend-kritisch, unsicher im pädagogischen Handeln, wenig reflexiv und wenig teamorientiert*. Ein Verfahren, dass mit der Lehrkraft im Vorfeld zu vereinbaren und im Rückblick zu reflektieren wäre, um den Orientierungen den Status des Unbewussten zu nehmen.). Inwieweit an bestehende Orientierungen angeknüpft oder ihnen entgegenzuwirken ist, bleibt ein Forschungsdesiderat. Das Ganze könnte z.B. durch das Führen eines Fortbildungsportfolios<sup>100</sup> der Teilnehmer unterstützt werden, so dass sich teambezogene Arbeitsformen z.B. mit der Einzelarbeitsform abwechseln. Übereinstimmung besteht darin, dass der Reflexion in diesem Prozess durch die bewusste Auseinandersetzung mit individuellen, impliziten Orientierungen eine wichtige Rolle beizumessen ist (vgl. Reusser et al. 2011, S. 489). Die Teilnehmer dieser Studie zur Diagnosekompetenz äußern darüber hinaus die Erwartung, dass Fortbildungen nicht nur einen Anstoß zur Unterrichtsentwicklung geben, sondern auch die Phase der Durchführung und Evaluation begleiten. Ein Fortbildungsdesign, bei dem durch die Verschränkung von Input, Erprobung und Reflexion die Wirksamkeit der Maßnahme erhöht wird (vgl. Lipowsky/Rzejak 2012, S. 7).

#### Ad (c) Strukturierte Fortbildungsplanung in Schulen

Aufstellung eines strukturierten Fortbildungsplans für die Lehrenden, der die individuellen Ziele der Kompetenzentwicklung festlegt und mit den Zielen der Unterrichtsentwicklung im Bildungsgang oder Team sowie der Schulentwicklung in Einklang bringt. Hintergrund dieser Schlussfolgerung ist die wenig ausgeprägte Probandenentwicklung in den Verschränkungen mit Sozialkompetenz. Vom Team entwickelte Entwicklungsziele, Prozesse und Maßnahmen im Hinblick auf die Lernenden und die Teamkonstellationen stehen im Vergleich zu isolierten Handlungen der einzelnen Lehrkraft zurück. Folgerichtig geht es um das Aushandeln

---

<sup>100</sup> Portfolios werden in der Lehrerbildung NRW z.B. im Eignungs- und Orientierungspraktikum eingesetzt. Auch die *Zentren für schulpraktische Lehrerbildung* (früher Studienseminare) der Bezirksregierung Köln arbeiten mit diesem Instrument, das die Selbstreflexion stärken soll und als didaktisches Instrument die Beratung zwischen den Ausbildern und Lehramtsanwärtern unterstützt (vgl. Hertle 2007, S. 96). Durch diese Handhabung und Praxis könnte ein Bogen zur Nutzung eines Portfolios in der späteren Lehrerfortbildung geschlagen werden. Portfolios verfolgen das Ziel der reflektierenden Auseinandersetzung, so dass nicht das Lehrerhandeln an sich, sondern die Reflexion der Erfahrung sowie der Rückbezug zur eigenen Wissensbasis zur Lehrerexpertise führen (vgl. Gruber/Leutner 2003, S. 266).

---

und Zusammenwirken individueller und schulischer Entwicklungsinteressen, mit klaren Zielformulierungen und einer für die Einzelschule systematisierten Fortbildungsplanung (vgl. Eikenbusch 2013, S. 8). Standards für die Lehrerfortbildung können auf dem Weg der Systematisierung eine wichtige Aufgabe übernehmen.

### 11.3.2 Schwerpunkte der Bildungsgangarbeit

In diesem Abschnitt wird auf einige, in der komparativen Analyse immer wieder auftretende Probandenäußerungen Bezug genommen. Sie resultieren aus den kommunikativen Sinngehalten der formulierenden Interpretation und beziehen sich auf die Positionen (a) Zeit, (b) Team, (c) Reflexion und (d) Theorien innerhalb der Bildungsgangarbeit.

#### Ad (a) Position Zeit

Die Position Zeit wird mit Ausnahme von P<sub>6</sub> von allen Probanden in unterschiedlichen Zusammenhängen thematisiert. Immer wieder geht es um die Frage, wie die inhaltlich-konzeptionelle Arbeit zu einem Thema wie z.B. Diagnose und individuelle Förderung parallel zur alltäglichen Unterrichtstätigkeit geleistet werden kann (z.B. P<sub>1</sub>). Die zeitliche Belastung durch die Unterrichtstätigkeit, das Konferenzwesen und alle damit verbundenen Handlungen wird von den Lehrenden und nicht nur von den Berufsanfängern P<sub>4</sub> und P<sub>5</sub> als hoch empfunden. Zu untersuchen bliebe, wie Konferenzzeiten bezüglich der inhaltlich-pädagogischen und der administrativen Arbeit genutzt werden (z.B. feste wöchentliche Zeitfenster für alle Konferenzstrukturen). Von Interesse ist auch, in welchen zeitlichen Rhythmen und mit welcher Organisationsstruktur die Durchdringung und Umsetzung eines neuen konzeptionellen Inhalts durchzuführen ist. Forschungsergebnisse zum Thema Zeit und Fortbildung belegen, dass Fortbildung dann als Herausforderung und nicht als Überforderung angesehen wird, wenn den Lehrenden ein ausreichendes Maß an Zeit für die Verarbeitung der Inhalte und die Implementierung in die eigene Unterrichtspraxis zur Verfügung steht (vgl. Lipowsky/Rzejak 2012, S. 5).

#### Ad (b) Position Team

Der Faktor Team erfährt unterschiedliche Deutungen bei den Lehrkräften. P<sub>1</sub>, P<sub>4</sub> und P<sub>5</sub> arbeiten im Übergangssystem eher in Klassenteams oder mit Co-Klassenlehrern und Schulsozialarbeitern zusammen, nicht in Bildungsgangteams. Auch für die

Lehrenden, die im dualen System den berufsübergreifenden Lernbereich vertreten, stellt sich die Zusammenarbeit in einem Team anders dar (P<sub>2</sub> und P<sub>3</sub>). Sie arbeiten in unterschiedlichen Bildungsgangteams und mit unterschiedlicher Anbindung an die didaktische Jahresplanung. P<sub>2</sub> und insbesondere P<sub>3</sub> formulieren explizit die Bereitschaft, sich in den festen Strukturen z.B. eines bestimmten Bildungsgangteams aktiv an der inhaltlich-pädagogischen Arbeit beteiligen zu wollen. Der Blick auf die vorliegenden Untersuchungsergebnisse zeigt, dass Teamorientierung zwar eine wichtige Orientierung der Probanden darstellt, die notwendigen Strukturen für das teamorientierte Vorgehen in Sachen Diagnose und individueller Förderung aber nicht vorliegen. Hier stellt sich im Hinblick auf eine gezielte Organisationsentwicklung die Frage, wie die konzeptionelle Zusammenarbeit in welchen Teamformen und mit welcher Verbindlichkeit zu gestalten ist. Derzeit erfreuen sich z.B. professionelle Lerngemeinschaften als Teamstruktur großer Beliebtheit. Die Befunde hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen der Arbeit in solchen Lerngemeinschaften und den Lernleistungen der Schüler oder der notwendigen Unterstützung durch externe Expertise sind jedoch noch uneinheitlich (vgl. Lipowsky 2011, S. 408; Lipowsky/Rzejak 2012, S. 10).

#### Ad (c) Position Reflexion

Die Positionen Zeit und Team stehen in einem engen Beziehungsgeflecht zum Faktor Reflexion. Die Fähigkeit und Bereitschaft zur Reflexion und Selbstreflexion haben sich in dieser Untersuchung als wichtige Orientierungen für die Kompetenzentwicklung herausgestellt. Auch REUSSER et al. und LIPOWSKY weisen darauf hin, dass „...Reflexion als Voraussetzung einer bewussten Auseinandersetzung mit den oft impliziten eigenen Überzeugungen...“ (Reusser et al. 2011, S. 489) unerlässlich ist und Lehrkräfte in Fortbildungen zu einer „...vertieften Reflexion ihres unterrichtlichen Handelns zu bewegen...“ sind (Lipowsky 2011, S. 412). Zu untersuchen wäre, wie reflexive Prozesse bezogen auf die Sache, Person oder Gruppe in einer systematischen Bildungsgangarbeit zu implementieren sind und wie sich die bisher aufgeworfenen Fragen zum Zeit- und Teammanagement mit diesem Anspruch verschränken lassen. Team- und Reflexionsfähigkeit scheinen wichtige Faktoren für eine gelingende Bildungsgangarbeit darzustellen, ihr Stellenwert in der Lehreraus- und -fortbildung ist zu prüfen.

---

#### Ad (d) Position Theorie

Auch der Faktor Theorie steht mit den bisher aufgeführten Größen in einem Bedingungs-zusammenhang. Eine theoretisch konzeptionelle Auseinandersetzung erfordert Zeit sowie Reflexion und sollte im Team vorgenommen werden, um gegenüber den Lernern einheitlich aufzutreten. Mit Ausnahme von P<sub>6</sub> hat sich allerdings aktuell kein Proband mit wissenschaftlichen Theorien oder theoretischen Konzepten zur diagnostischen Kompetenz und individuellen Förderung auseinander gesetzt (siehe Abschnitt 9.5.1). Gleichwohl betonen P<sub>1</sub> - P<sub>5</sub>, dass diese Themen wichtige Aspekte für die Planung und Durchführung von Unterricht darstellen. Es zeigt sich, wie in Abschnitt 2.2.1 bereits diskutiert, dass wissenschaftliche Theorien nur eine untergeordnete Rolle in der Unterrichtspraxis spielen. Hinzu kommen die Veränderungen oder pädagogischen Innovationen gegenüber bestehenden Widerstände, von P<sub>4</sub> als kollektive Abwehrhaltung der Lehrkräfte neuen Themen gegenüber bezeichnet<sup>101</sup>.

In Abschnitt 5.3 wurde bereits gefragt, welche Unterstützungsleistungen notwendig sind, um die Kommunikation von Wissenschaft und Praxis zu fördern. VAN BUER et al. schlagen z.B. ein kollektiv organisiertes, innerschulisch und auf ein Ziel ausgerichtete Lernprogramm vor (vgl. van Buer/Zlatkin-Troitschanskaia 2007, S. 400), MÜLLER bringt das Instrument der Schulpraxisreflexion ins Spiel (vgl. Müller 2007, S. 7; siehe Fußnote 48) und SLOANE appelliert an das experimentell-wissenschaftliche Grundverständnis der Bildungsgangarbeit (vgl. Sloane 2003b, S. 10). Vor dem Hintergrund der Ergebnisse dieser Arbeit wäre z.B. zu erwägen, in Abhängigkeit von den Orientierungen der im Bildungsgang eingesetzten Lehrkräfte, arbeitsteilig vorzugehen. Der theoretische Input wäre beispielsweise von einer Teilgruppe zu leisten, während alle Lehrenden an der Entwicklung eines diagnostischen Konzepts arbeiten. Die Erprobungs- und Durchführungsphase könnte ein anderes Team übernehmen und die Evaluation erfolgt erneut im gesamten Bildungsgang. Der Prozess der strukturierten, experimentell-wissenschaftlich Bildungsgangarbeit wäre im Vorfeld genau zu planen, eine Begleitung durch externe Experten aus den unterschiedlichen Phasen der Lehrerbildung scheint geboten (vgl. Lipowsky/Rzejak 2012, S. 12).

---

<sup>101</sup> Nachzulesen in den Transkripten von P<sub>4</sub>: T1P<sub>4</sub>Z768 - 772; 856 - 857/ T2P<sub>4</sub>Z931 - 941/ T3P<sub>4</sub>Z369 - 372/ RP<sub>4</sub>Z57 - 59; 105 - 107; 118 - 122. Zur Nomenklatur siehe Fußnote 68.

## 11.4 Flankierende strukturelle Maßnahmen

Nicht unerwähnt sollen die kommunikativen Sinngehalte der Alltagsparadigmen bleiben, die sich auf die Position (a) der Berufsanfänger und (b) der Schulleitung beziehen.

### Ad (a) Position der Berufsanfänger

Bei P<sub>4</sub> und P<sub>5</sub> handelt es sich um junge Lehrkräfte, die zum Zeitpunkt der Studie auf ein bis zwei Dienstjahre zurückblicken. Die für diese Probanden typischen Orientierungsmuster unterscheiden sich in vielerlei Hinsicht (siehe Abbildung 54 und Abbildung 56). Übereinstimmungen treten allerdings in den Orientierungen Unerfahrenheit in der Bildungsgangarbeit (Typ *Individuelle Professionalität/Sicherheit*), Unterstützungswunsch z.B. durch die Schulleitung und Gefühl des Alleinseins im System (beide Typ *Positionierung im System Schule*) sowie Unsicherheit im pädagogischen Handeln auf (Typ *Umgang mit dem Selbst/Haltung der eigenen Person gegenüber*). P<sub>4</sub> formuliert an vielen Interviewstellen das Bedürfnis nach einer äußeren Instanz z.B. in Form einer pädagogischen Begleitung, um die eigenen subjektiven Theorien mit den wissenschaftlichen Theorien abzugleichen und daraus Sicherheit zu gewinnen. P<sub>5</sub> zeichnet sich zwar durch eine hohe Selbstwirksamkeit aus, ist aber immer dann als unsicher, unklar und ausweichend zu charakterisieren, wenn es um die Auslegung und Anwendung theoretischer Konzepte geht wie z.B. die didaktische Jahresplanung.

Forschungsbemühungen zum Thema Berufseinstieg stellen einen verhältnismäßig neuen Bereich innerhalb der Professionsforschung dar (vgl. Keller-Schneider/Hericks 2011, S. 309). Typisch für Berufsanfänger ist die Infragestellung der bisherigen regelgeleiteten, individuellen Schemata und Kompetenzüberzeugungen als Folge der stark erweiterten beruflichen und kontextbezogenen Anforderungen. Dabei zeigen sich große Unterschiede im individuellen Belastungsempfinden des ersten Berufsjahres. Vermuten lässt sich, dass berufsphasenspezifische Entwicklungsaufgaben das Belastungserleben beeinflussen und individuell unterschiedliche Kompetenzentwicklungen nach sich ziehen. KELLER-SCHNEIDER und HERICKS leiten daraus die Konzeption eines berufsphasenspezifischen Fortbildungsangebotes ab, das die Berufseingangsphase begleitet. Bestehende Angebote der Lehrerfortbildung reichen von kollegialer Begleitung über Gruppen der Praxisberatung bis hin zu Supervision oder berufsphasenspezifischer Fortbildung (vgl. Keller-Schneider/Hericks 2011, S. 306). Eine systematische Struktur zur

---

professionellen Entwicklung junger Lehrkräfte z.B. über die ersten beiden Berufsjahre existiert noch nicht und ist als ein Forschungs- und Entwicklungsdesiderat zu betrachten.

#### Ad (b) Position der Schulleitung

Aus Sicht der Probanden übernehmen die Leitungsgremien der Schule (gemeint sind Bildungsgang- und Abteilungsleiter) und die Schulleitung eine wichtige Verantwortung für Diagnose und individuelle Förderung (siehe Abschnitt 9.4.2). Insbesondere der hoch entwickelte Proband 6 betont den von der Leitungsebene stärker zu sehenden Zusammenhang dieser Themen mit den Zielen der Unterrichts- und Schulentwicklung (siehe Abschnitte 9.2.2, 9.10.2, 9.14.2). Visionen, genaue Vorstellungen und verbindliche Vorgaben könnten Diagnose und individuelle Förderung in der Unterrichtsarbeit der Bildungsgänge stärker in den Vordergrund rücken.

Die Schulwirkungsforschung bestätigt, dass die Schulleitung einen wichtigen Einfluss auf die Effektivität einer Schule ausübt und für eine erfolgreiche Schulentwicklung von großer Bedeutung ist. Effektive Schulleitungen fühlen sich Leistungszielen verpflichtet, schaffen eine stabile Lernumgebung und betonen die Unterrichtsdurchführung gegenüber den täglichen Aktivitäten des Ablaufmanagements (vgl. Wissinger 2011, S. 106 f.). Im Hinblick auf das Fortbildungsverhalten der Lehrkräfte stellt die Forschung zur Organisationsentwicklung und zum Change-Management ebenfalls den Einfluss der Schulleitung fest. Klare Vorstellungen der Leitungsgremien gepaart mit entsprechenden Fortbildungsstrategien fördern den Prozess der individuellen Lehrerfortbildung und die Organisationsentwicklung der Schule (vgl. Lipowsky 2011, S. 400).

#### Schlussfazit (Abschnitte 11.1 - 11.4):

Im Rahmen der Arbeit wurde ein Modell diagnostischer Lehrkraftkompetenz rekonstruiert. Es bildet die diagnostische Kompetenz von Lehrkräften in unterschiedlichen Kompetenzfacetten vollständig ab und verbindet die bisher vielfach getrennt betrachteten Diagnosebereiche der Beurteilungs- und Förderdiagnostik. Das Modell fungiert in der Untersuchung als normativer Maßstab für die Festlegung der Ausgangsparadigmen diagnostischer Kompetenz der Probanden. Auch die entwickelten Lehrkraftparadigmen werden mit dieser Referenz in Beziehung gesetzt. Es stellt sich heraus, dass die Lehrkräfte die Fortbildungsmaßnahme insgesamt mit niedrigen Kompetenzwerten beginnen. Im Vergleich hohe

---

Werte sind auch in der Entwicklung (nach der Fortbildungsreihe) bei allen Verschränkungen mit Fach- und Methodenkompetenz sowie Personal- und ethischer Kompetenz zu verzeichnen. Im Bereich Sozialkompetenz schneiden alle Probanden mit niedrigen Eingangs- und Entwicklungswerten ab.

Im weiteren Verlauf der Untersuchung wird die Kompetenzentwicklung der Probanden mit ihren impliziten Orientierungen in Beziehung gesetzt. Es zeigt sich, dass bestimmte Lehrkraftorientierungen die Entwicklung der diagnostischen Kompetenzen unterstützen (wie z.B. die Orientierungen *handelnd*, *ideenreich* oder *theoretisch-konzeptionell*), andere stehen einer Kompetenzentwicklung im Weg (z.B. *abwartend-kritisch*, *selbstwirksame* und *pragmatische Art*).

Schlussfolgern lässt sich, dass Kompetenzmodelle und Fragebögen zu den Lehrkraftorientierungen genutzt werden können, um die individuellen Lernstände, die Orientierungen und den geplanten Lernzuwachs der Lehrenden zu ermitteln. Daraus folgen individualisierte Fortbildungsformate, die insbesondere bei langfristigen Maßnahmen die Ergebnisse der Erhebungen (z.B. Lernvoraussetzungen und Orientierungen) bei der Gestaltung der Maßnahme berücksichtigen. Weitere Folgen können eine strukturierte und aufeinander abgestimmte individuelle und gesamtschulische Fortbildungsplanung sein.

Darüber hinaus zeigt sich, dass der diskursive und reflexive Prozess in der Bildungsgangarbeit ebenso wie der Umgang mit den Faktoren Zeit, Team und wissenschaftlichen Theorien zu überdenken sind. Hier gilt es, die Rahmenbedingungen struktureller, organisatorischer und zeitlicher Art neu zu bewerten. Auf dieser Ebene spielt auch das Schulleitungshandeln eine wichtige Rolle. Visionen, klare Vorstellungen und Vorgaben über den Zusammenhang z.B. von pädagogischer Diagnose und Schulentwicklung sollten neben der Unterrichtsdurchführung auch ein theoretisches Gewicht einnehmen.

Ein letzter Schluss bezieht sich auf die Berufsanfänger. Sie sind aufgrund der umfangreichen und kontextbezogenen Anforderungen eines unterrichtlichen Alltags stark belastet. Als Folge entstehen zunächst Unsicherheiten z.B. im pädagogischen Handeln oder in der Übernahme bzw. Abgabe von Verantwortung im System Schule. Zur Begleitung der ersten Berufsjahre ist zu überlegen, welche personen- und ressourcenschonenden Maßnahmen eine individuelle Unterstützung darstellen.

---

## 11.5 Forschungsdesiderate

Mit einem Ausblick auf Forschungsdesiderate werden Fragen aufgeworfen, die im Laufe des Forschungsprozesses auftraten und durch diese Arbeit nicht beantwortet werden können.

- Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurde ein Kompetenzmodell diagnostischer Lehrkraftkompetenz entwickelt, das die Möglichkeit eröffnet, die diagnostische Lernausgangslage der Lehrkräfte und deren anzustrebenden Lernzuwachs einzuschätzen (siehe Abschnitt 11.1). Fortbildungsmaßnahmen können durch dieses Vorgehen individualisiert und auf die Lernvoraussetzungen abgestimmt werden. Um darüber hinaus auf bestehende Lehrkraftorientierungen zurückzuschließen, wird ein Fragebogen vorgeschlagen (siehe Abschnitt 11.3). Die Entwicklung eines den wissenschaftlichen Anforderungen entsprechenden Befragungsinstrumentes stellt ebenso wie Untersuchungen zu seinem Einsatz ein Forschungsdesiderat dar. Zu überprüfen bliebe darüber hinaus, ob z.B. die Erkenntnisse aus der Unterrichtsforschung zu den unterschiedlichen Bereichen der individuellen Förderung auf die Konzeptionierung von Lehrerfortbildung zu übertragen sind.
- Diese Arbeit stellt einen Zusammenhang zwischen der Entwicklung diagnostischer Lehrkraftkompetenz und den dafür verantwortlich zu machenden individuellen Orientierungsrahmen der Probanden her. Dabei ist es nicht möglich, die Entwicklungsdynamik in einem bestimmten Kompetenzbereich wie z.B. dem begrifflichen Verständnis von pädagogischer Diagnose (Verknüpfung Methoden- und Fachkompetenz) einer individuellen Probandenorientierung wie z.B. der *theoretisch-konzeptionellen* oder *reflexiven Orientierung* zuzuordnen. Zu einer genaueren Bestimmung dieses komplexen Wirkungszusammenhangs sind weitere Forschungsbemühungen erforderlich.
- In diesem Kontext scheint es auch wichtig, den Blick auf das didaktisch-methodische Design von Fortbildungsmaßnahmen zu lenken. Diese auf Praxisverbesserung bezogene Perspektive wird in der vorliegenden Untersuchung ausgeblendet. Es stellt sich die Frage, wie die Hinweise zu den Lernvoraussetzungen und Orientierungen der Lehrkräfte für die Gestaltung von individualisierten Lehrerfortbildungsmaßnahmen umzusetzen sind und welche Kompetenzentwicklung daraus folgt.

- 
- Neben diesem, auf die inneren Zusammenhänge von Kompetenzentwicklung und den darauf abgestimmten Fortbildungsinstrumenten gerichteten Blick sind die äußeren Rahmenbedingungen in einer Einzelschule näher zu untersuchen. Dazu gehören die Handlungen und Haltung der Schulleitung Fortbildung gegenüber, das Vorgehen zur Entwicklung und Abstimmung individueller Fortbildungspläne und deren Verknüpfung mit den Zielen der Bildungsgang- und Schulentwicklung. Auch die Entwicklung von entsprechenden Fortbildungsstandards stellt ein Forschungsdesiderat dar.
  - Weitere, näher zu untersuchende Forschungsgegenstände beziehen sich auf die Fragestellung, wie die Implementation reflexiver Prozesse in die Bildungsgangarbeit vorzunehmen ist. Auch die Frage, wie die konzeptionelle Kooperation in Lehrkraftteams die Bedeutung der Gruppe für den einzelnen Lehrenden erhöhen kann, ist zu beleuchten. Dabei spielen die Faktoren Zeit für theoretische Auseinandersetzung und der diskursive Prozess im Team eine wichtige Rolle. Zu untersuchen wäre, welche strukturellen, organisatorischen oder zeitlichen Rahmenbedingungen notwendig sind um die Bereitschaft der Lehrkräfte zu erhöhen, ihre Alltagsparadigmen zu den Faktoren Zeit, Team, Reflexion und Team zu verändern.
  - Ein weiteres Forschungsfeld stellt die Gruppe der Berufsanfänger als Lehrer dar. Hier ist der Fokus darauf zu lenken, welche systematische Struktur und Unterstützungsleistung notwendig ist, um die Belastung und das individuelle Belastungsempfinden in den ersten Berufsjahren zu reduzieren. Professionelle Lerngemeinschaften stellen erste Ansätze dar. Zu untersuchen bliebe, inwieweit Mentorensysteme oder eine dritte Phase der Lehrerausbildung weitere Lösungsansätze darstellen.

## 12 Rückblick aus methodologischer und methodischer Sicht

Die Studie wird in diesem abschließenden Kapitel einer methodologischen und methodischen Reflexion unterzogen. Methodologisch geht es um die Begründung der Theorie generierenden pädagogischen Forschung, die Position der Begleitforschung und die reflexive Betrachtung der auf die Untersuchung angewendeten Gütekriterien. Methodisch werden die unterschiedlichen Funktionen des kategorialen Kompetenzrasters, die an zwei Stellen vorgenommene Quantifizierung der Untersuchungsergebnisse sowie die Reflexionshandlungen in den Interviews und Workshops diskutiert.

### 12.1 Methodologische Reflexion der Studie

#### 12.1.1 Schulversuch und responsive Evaluation

Der Schulversuch bot in Anlehnung an die Struktur von Modellversuchen für einen zeitlich stark begrenzten Zeitraum die Möglichkeit der Wissenschaft-Praxis-Kommunikation und der responsiven Evaluation. Kennzeichen dieser Forschungskonzepte sind die unterschiedlichen Interessen der am Prozess beteiligten Akteure. Die Lehrkräfte und Beforschten interessieren sich z.B. für theoretischen Input, Anregungen für eine Praxisveränderung oder den Austausch untereinander. Die Begleitforscherin dagegen nutzt das Praxisprojekt, um pädagogische Forschung zu betreiben. Es geht um das durch die Workshops veränderte diagnostische Wissen der Lehrenden sowie deren Überzeugungen und unterrichtlichen Handlungen, hier als Alltagsparadigma diagnostischer Kompetenz bezeichnet. Die Entwicklungen werden beschrieben und in einen Zusammenhang zu möglichen Ursachen, den impliziten Persönlichkeitsmerkmalen oder Orientierungen der Teilnehmer gestellt. Aus den Erkenntnissen kann Theorie generiert werden. In diesem Fall sind damit Schlussfolgerungen für die Berücksichtigung von Lernausgangslagen der Lehrkräfte gemeint, an die eine Lehrerfortbildungsmaßnahme im Sinne individueller Förderung adaptiv anzupassen ist. Dabei wird kein Zusammenhang zu den Inhalten und der Struktur der Workshops geknüpft, die Überprüfung ihrer Nützlichkeit und Verwendbarkeit wäre das Ziel einer gesondert vorzunehmenden, pädagogischen Evaluation. Sie stellt neben der pädagogischen Forschung die zweite und auf Praxisverbesserung ausgerichtete Säule der responsiven Evaluation dar (siehe

Abschnitte 3.2.2 und 3.2.3). Im vorliegenden Projekt wird das Workshopdesign jedoch nicht weiter betrachtet und als Black Box angesehen, das auf alle Lehrkräfte gleich wirkt, aber unterschiedliche individuelle Entwicklungen nach sich zieht.

Das Ziel der pädagogischen Forschung konnte mit dem beschriebenen Forschungsdesign erreicht werden. Kritisch zu hinterfragen bleibt die Nachhaltigkeit der Fortbildungsmaßnahme. Die Workshops trafen auf ein offenes und in großen Teilen lernbereites Lehrerklientel. Dem Interesse der Teilnehmer, auf der Basis ihrer entwickelten Alltagsparadigmen konzeptionell und in Teams weiter zu arbeiten, die Konzepte im Unterricht umzusetzen und gemeinsam zu reflektieren, konnte von Seiten der Forscherin nicht begegnet werden. Zu diesem Zeitpunkt wäre eine weitere inhaltliche und strukturierende wissenschaftliche Begleitung der Lehrkraftteams gut und sinnvoll gewesen. Darüber hinaus, und hier lässt sich eine Nähe zum design-based research erkennen, wäre es von Vorteil, die Expertise der Lehrenden stärker wertzuschätzen und zu berücksichtigen. Zu diesem Zweck hätten Gestaltungen und diagnostische Designs der Lehrkräfte (z.B. von P<sub>4</sub> oder P<sub>6</sub>) den Ausgangspunkt für die Entwicklungen in den Workshops bilden können.

### 12.1.2 Begleitforschung im Schulversuch

Der Schulversuch ist trotz des weit geringeren Umfangs auf der Zielebene mit einem Modellversuch zu vergleichen. Es geht darum, Erkenntnisse für die Berufsbildungsforschung zu gewinnen und einen Beitrag zur Praxisgestaltung in Schule zu leisten. Die Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung in Modellversuchen besteht darin, die bewirkten Veränderungen im Rahmen und nach den Regeln einer wissenschaftlichen Studie zu reflektieren (vgl. Sloane 1992, S. 13; Weishaupt 1980, S. 1290). Für die Begleitforscher ist der Wechsel der Lebenswelten typisch, bedingt durch die partielle Mitwirkung in der Lebenswelt Schule und der Lebenswelt Wissenschaft. In der Regel verschaffen sich Forscher einer Universität zu diesem Zweck einen Zugang zu sozialen Feldern wie z.B. einer Schule und begleiten den Versuch entsprechend der jeweiligen Forschungsvorstellung, hier der responsiven Begleitforschung (siehe Abschnitt 3.2.1.1). Dabei nehmen sie sowohl die Teilnehmer- als auch die Beobachterperspektive ein.

Durch das Wirtschaftspädagogische Graduiertenkollegs der Universität Paderborn werden die originären Lebenswelten der Begleitforscher gewechselt. Sie entstammen der Lebenswelt Schule und begeben sich mit einer Forschungs idee zum weiten Feld

---

der individuellen Förderung in die Lebenswelt der Wissenschaft zurück. Diese Konstellation bringt eine veränderte Rolle der Begleitforscher mit sich. Sie haben sich durch ihre wissenschaftliche Tätigkeit parallel zur Unterrichtspraxis zu Forschenden entwickelt und treten im Schulversuch nicht als Kollege, sondern als Experte bzw. Begleitforscher mit anderen Perspektiven und einem Wissensvorsprung auf. Damit wird ein Rollenwechsel vorgenommen, der insbesondere in der ersten Interviewstaffel und Lehrkräften gegenüber, zu denen ein direkter Arbeitszusammenhang besteht, als ungewohnt und neu zu charakterisieren ist. Um die eigene Position zu professionalisieren und den Standort zu festigen, wurde die Interviewdurchführung vor jeder Gesprächsrunde mit Mitgliedern des Graduiertenkollegs geprobt.

An dieser Stelle ist die Frage der Gestaltung einer für Wissenschaft und Praxis nutzbringenden und nachhaltigen Kommunikation zu stellen. Für ein Schließen der Theorie-Praxis-Lücke (siehe Abschnitt 2.2.1) erscheinen kontinuierliche Kommunikationsanlässe zwischen den Lebenswelten Schule und Universität sinnvoll. Zu diesem Zweck könnten feste Kooperationen gebildet und Ansprechpartner benannt werden, die Projekte gemeinsam planen und durchführen. Inwiefern letztere immer den Rang eines Forschungsvorhabens einnehmen, bliebe zu diskutieren.

### 12.1.3 Gütekriterien im Forschungsprojekt

Die begründete Auswahl der Gütekriterien für dieses Forschungsprojekt erfolgt in Abschnitt 3.3.4. In der nun folgenden Reflexion werden die Kriterien angesprochen, für die sich im Laufe des Erhebungs-, Auswertungs- und Schreibprozesses ein kritisches Hinterfragen ergab.

Hinsichtlich der theoretischen Grundlagen werden unterschiedliche Grundfolien übereinander gelegt. Es handelt sich zum einen um das kategoriale Kompetenzraster, in das die Überlegungen zur diagnostischen Kompetenz eingearbeitet werden. So entsteht das Modell diagnostischer Lehrkraftkompetenz. Diese Figur wird mit dem Forschungsfeld der Persönlichkeitsmerkmale verknüpft, das neben dem Professionswissen auch implizite und handlungsleitende Kognitionen enthält und als sehr uneinheitlich bezeichnet werden kann. Die impliziten Strukturen fungieren dabei als Erklärungsmuster für explizierbare Entwicklungen. Bohnsacks dokumentarische Methode stimmt genau mit dieser Ebenenbetrachtung überein und interpretiert auf einem formulierenden und einem reflektierenden Niveau. Die

Methode entspricht damit den unterschiedlichen Repräsentationen explizierbarer und impliziter, nicht intersubjektiv nachvollziehbarer Kognitionen. Ein Sachverhalt, den z.B. BAUMERT/KUNTER anders beleuchten, da aus ihrer Forschertsicht unterschiedliche mentale Repräsentationen auch unterschiedliche Forschungszugänge bedingen.

Der Zugang zum Forschungsgegenstand erfolgte unter den in Abschnitt 12.1.2 beschriebenen Bedingungen. Als positiv für die Gesprächsführung und die Justierung der jeweiligen Akteursrollen hat sich das leitfadengestützte Vorgehen nach dem problemzentrierten Interview erwiesen. Das Vorwissen der Forscherin konnte sich mit den Äußerungen der Probanden zu einem Sinnverstehen verbinden und es entstand eine zunehmend vertrauensvollere Gesprächsatmosphäre. Die Vorzüge dieses Vorgehens waren sowohl in den Gesprächen mit aus Arbeitszusammenhängen bekannten Lehrkräften als auch mit eher fremden Kollegen von Vorteil.

Die kommunikative Validierung war im Rahmen der responsiven Begleitforschung während der Phase der Workshop- und Interviewdurchführung ein wichtiges Prozessmerkmal, um Auffassungen zurückzuspiegeln, zu bestätigen oder zu widerlegen. Im weiteren Forschungsverlauf spielte dieses Gütekriterium im Hinblick auf das vorliegende Erkenntnisinteresse eine untergeordnete Rolle.

Im Rahmen der Schlussfolgerungen einer wissenschaftlichen Arbeit sind Verallgemeinerungen der Forschungsergebnisse zu treffen. Für das qualitative Paradigma stellt dieses Gütekriterium ein Problem dar, das von BOHNSACK oder MAYRING im oben aufgeführten Abschnitt beklagt wird und dem z.B. durch den Vorgang der Typenbildung zu begegnen ist (siehe Abschnitt 3.3.4). Trotz dieses Vorgehens ist die kleine Stichprobe dieser Arbeit zu bedenken. Von sechs Probanden konnten tatsächlich nur vier in die Auswertung und Ableitung der Ergebnisse einbezogen werden. Eine weitere Prüfung der Forschungsergebnisse hinsichtlich der für Kompetenzentwicklung typischen Orientierungsrahmen bliebe durchzuführen.

## 12.2 Methodische Reflexion der Studie

### 12.2.1 Funktion des Kompetenzrasters

Das kategoriale Kompetenzraster nach SLOANE kommt in der Untersuchung auf unterschiedlichen Ebenen und in unterschiedlicher Gestalt zum Einsatz.

---

Es dient einerseits in der theoretischen Rekonstruktion als Grundfolie, um dort eine Teilfacette professioneller Lehrkraftkompetenz, die diagnostische Kompetenz, ganzheitlich abzubilden. Auf diesem Weg entsteht das Modell diagnostischer Lehrkraftkompetenz, aus dem z.B. die Inhalte und Fragen für den Interviewleitfaden abgeleitet werden. Darüber hinaus dient das Modell insbesondere in Abschnitt 9 als Referenzrahmen für die Zuordnung der diagnostischen Kompetenzdimensionen. Indikatoren erlauben eine Graduierung der Kompetenzausprägungen und bestimmen die Kompetenzentwicklung der Probanden.

Das rekonstruierte Modell diagnostischer Lehrkraftkompetenz kommt andererseits im Schulversuch zum Einsatz. Hier wird es als Instrument der Selbstdiagnose genutzt, indem die Lehrkräfte darüber reflektieren, in welchen Bereichen diagnostischer Kompetenz sie sich als kompetent einschätzen und wo ihr Lernbedarf besteht. Gleichzeitig können sie durch die Auseinandersetzung mit dem Modell erkennen und einschätzen, in welchen Dimensionen sich diagnostische Kompetenz entfaltet und welche Handlungen und Tätigkeiten damit in Zusammenhang zu bringen sind. Der Reflexionsvorgang führte P<sub>1</sub>, P<sub>2</sub> und P<sub>3</sub> die Komplexität dieser Thematik vor Augen. Klar wurde allen Lehrkräften, dass das diagnostische Handeln eine notwendige Voraussetzung für die individuelle Förderung der Lernenden ist. Das Kompetenzmodell erfüllt somit die Aufgabe, Lernausgangslagen einzuschätzen, individuelle Lernziele festzulegen und Maßnahmen der Lehrerfortbildung adaptiv zu gestalten.

### 12.2.2 Quantifizierung der Ergebnisse

An zwei Stellen der Studie werden Untersuchungsergebnisse quantifiziert.

Zum einen, um mit Hilfe der Indikatoren einen Wert für das Eingangsparadigma diagnostischer Kompetenz zu erhalten. Der Eingangswert wird mit dem Wert der entwickelten Paradigmen ins Verhältnis gesetzt, es entsteht ein Entwicklungswert.

Zum anderen, um durch Zählung der für die Probanden typischen Orientierungsrahmen einen relativen Maßstab für die Bedeutung einer Orientierung festzustellen.

Die Quantifizierung ergibt sich aus der Notwendigkeit, die Probanden in ihren unterschiedlichen Alltagsparadigmen und Orientierungen voneinander abzugrenzen. Niedrige Eingangs- und Entwicklungswerte machten es unmöglich, die Unterschiede durch qualitative Ausprägungsgraduierungen darzustellen (z.B. mit sehr wenig

ausgeprägt, wenig ausgeprägt, ausgeprägt, stark ausgeprägt und sehr stark ausgeprägt). Auch die Zählung der individuellen Orientierungsrahmen verfolgt ausschließlich den Zweck, unterschiedliche Ausprägungen zum Ausdruck zu bringen. Hier zeigen sich die Vorzüge der qualitativen Forschung, da bedingt durch diese Notwendigkeiten der fortlaufende Auswertungsprozess angepasst werden kann. Eine Möglichkeit, die im quantitativen Paradigma aufgrund von festen Verfahrensverläufen nicht vorgesehen ist.

### 12.2.3 Workshops und Leitfadeninterviews

Reflexion und Selbstreflexion haben sich in dieser Untersuchung als wichtige Voraussetzungen für Kompetenzentwicklung herausgestellt. Auch andere Studien verweisen auf die Notwendigkeit einer vertieften Reflexion, um auf diesem Weg ein Bewusstwerden der eigenen impliziten Vorgänge zu erreichen und ein Überdenken der täglichen Unterrichtspraxis anzuregen (vgl. Lipowsky 2011, S. 412; Reusser et al. 2011, S. 489). An diesem Punkt ist zu fragen, ob und wie die Workshops zu reflexiven Auseinandersetzungen beigetragen haben und welche Position hierbei die Leitfadeninterviews übernehmen. Vier der fünf an der letzten Gesprächsstaffel teilnehmenden Probanden bewerten die Interviews für die eigene Weiterentwicklung als wirkungsvoller. Begründet wird diese Auffassung mit der stärkeren Reflexionstätigkeit, die bedingt durch eine gezielte und intensivere Auseinandersetzung auf der Metaebene zu einer subjektiv empfundenen, stärkeren Wirkung beitrug. P<sub>6</sub> vertritt demgegenüber die Auffassung, dass die Veranstaltungen und Interviews gut miteinander verzahnt waren und die Interviews einen „konzentrierten Rahmen“ (siehe T3P<sub>6</sub>Z581<sup>102</sup>) zwischen den Workshops darstellten. Dieser Eindruck kann seitens der Forscherin für P<sub>1</sub>, P<sub>3</sub>, P<sub>4</sub><sup>103</sup> und P<sub>5</sub> bestätigt werden. Proband 2 hat die Inhalte auch außerhalb der Workshops für die eigene Person thematisiert, wird in den Interviews aber zusätzlich mit unbequemen und weniger überdachten Aspekten konfrontiert. P<sub>6</sub> hat die Themen Diagnose und individuelle

---

<sup>102</sup> Zur Nomenklatur siehe Fußnote 68.

<sup>103</sup> P<sub>4</sub> zeichnet sich zwar durch eine hohe (Selbst-)Reflexivität aus, ist aber als Berufsanfänger mit vollem Stundenumfang inhaltlich und zeitlich belegt. Außerhalb der Veranstaltungsreihe wird das Material nicht zusätzlich aufbereitet. Auch innerhalb der Workshops ergibt sich aus ungünstigen Gruppenkonstellationen die Problematik, dass die zur Verfügung stehende Zeit in nicht befriedigendem Maß für die inhaltliche Auseinandersetzung genutzt wird.

---

Förderung im Gegensatz zu den anderen Probanden in fast allen Bereichen reflexiv durchdrungen.

Für die Fortbildungswirksamkeit ist zu überlegen, wie reflexive Phasen in Gruppen- oder Einzelarbeitsvorgänge zu implementieren sind, da Experteninterviews wie im vorliegenden Fall nicht die Regel sein werden. Reflexion scheint ungewohnt und flüchtig, andere kognitive Prozesse werden dieser unbequemen Tätigkeit vorgezogen. Anzunehmen ist, dass in diesem Zusammenhang z.B. Feedback, externe Expertise oder die Arbeit mit bestimmten Reflexionsverfahren auch im Team die Auseinandersetzung der Lehrkräfte unterstützen.

## Literaturverzeichnis

- Abs, Hermann J. (2007): Überlegungen zur Modellierung diagnostischer Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern. In: Lüders, Manfred/Wissinger, Jochen (Hrsg.): Forschung zur Lehrerbildung – Kompetenzentwicklung und Programmevaluation. Münster, S. 63 – 84
- Amendt, Jürgen (2010): Mangel an „frischem Blut“. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im Deutschen Gewerkschaftsbund (Hrsg.): Erziehung und Wissenschaft. 62. Jg., 3/2010. Essen, S. 10 – 12
- Artelt, Cordula/Gräsel, Cornelia (2009): Gasteditorial - Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Themenheft: Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. 23, H. 3-4. Bern: Huber, 157 – 160
- Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg (APO-BK): siehe unter Verordnung
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE). Bd. 9, Heft 4. Wiesbaden, S. 469 – 520
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV<sup>1</sup>. In: Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster, S. 29 – 53
- Zur Fußnote heißt es: Dieser Beitrag greift in wesentlichen Teilen auf Baumert/Kunter (2006) zurück
- Besser, Michael/Krauss, Stefan. (2009): Zur Professionalität als Expertise. In: Zlatkin-Troitschanskaia et al. (Hrsg.): Lehrprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim, S. 71 – 82
- Beywl, Wolfgang (1988): Zur Weiterentwicklung der Evaluationsmethodologie. Grundlegung, Konzeption und Anwendung eines Modells der responsiven Evaluation. Frankfurt am Main
- Bohnsack, Ralf (2001): Dokumentarische Methode – Theorie und Praxis wissenssoziologischer Interpretation. In: Hug, Theo (Hrsg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Einführung in die Methodologie der Sozial- und Kulturwissenschaften. Band 3. Hohengehren, S. 326 - 345
- Bohnsack, Ralf (2005): Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. In: Gogolin, Ingrid/Krüger, Heinz-Hermann/Lenzen, Dieter/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Zeitschrift für Erziehungswissenschaften (ZfE). 8. Jahrgang, Beiheft 4/2005: Standards und Standardisierungen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 63 – 81
- Bohnsack, Ralf (2007a): Rekonstruktive Sozialforschung – Einführung in qualitative Methoden. 6. durchgesehene und aktualisierte Auflage. Opladen & Farmington Hills
- Bohnsack, Ralf (2007b): Dokumentarische Methode und praxeologische Wissenssoziologie. In: Schützeichel, Rainer (Hrsg.): Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung. Konstanz, S. 180 - 190

- 
- Bohnsack, Ralf/Krüger, Heinz-Hermann (2005): Qualität qualitativer Forschung – Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung. 6. Jahrgang, Heft 2/2005. Opladen, S. 185 – 190
  - Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (2007): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden
  - Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2009): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4, überarbeitete Auflage, Nachdruck. Heidelberg
  - Bos, Wilfried/Howenga, Nina (2010): Diagnostische Kompetenzen – Besser individuell fördern. In: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (Hrsg.): Schule NRW/Amtsblatt. 62. Jahrgang, Nr. 8. Düsseldorf, S. 383 – 385
  - Bromme, Rainer (1992): Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens. 1. Auflage. Bern
  - Bromme, Rainer (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie. Serie I, Bd. 3. Göttingen, S. 177 – 212
  - Bromme, Rainer/Rheinberg, Falko/Minsel, Beate/Winteler, Adi/Weidenmann, Bernd (2006): Die Erziehenden und Lehrenden. In: Krapp, Andreas/Weidenmann, Bernd (Hrsg.): Pädagogische Psychologie – Ein Lehrbuch. 5., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, S. 269 – 355
  - Bronfenbrenner, Urie (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: Natürliche und geplante Experimente. 1. Auflage. Stuttgart
  - Buer, Jürgen v./Zlatkin-Troitschanskaia, Olga. (2006): Entwicklung diagnostischer Lehrerkompetenz im unterrichtlichen Alltag – alte Fragen, neuer Kontext, auch neue Antworten? In: Minnameier, Gerhard/Wuttke, Eveline (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundlagenforschung. Frankfurt, S. 93 – 110
  - Buer, Jürgen v./Zlatkin-Troitschanskaia, Olga (2007): Diagnostische Lehrerexpertise und adaptive Steuerung unterrichtlicher Entwicklungsangebote. In: Buer, Jürgen v./Wagner, Cornelia (Hrsg.): Qualität von Schule – Ein kritisches Handbuch. Frankfurt, S. 381 – 400
  - Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2012a): Rahmenprogramm des BMBF zur Förderung der empirischen Bildungsforschung. Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung des pädagogischen Personals – Aktuelle Projekte. Online: <http://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/zeigen.html?seite=7549>
  - Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2012b): Rahmenprogramm des BMBF zur Förderung der empirischen Bildungsforschung. Forschungsschwerpunkte: Promotionsförderung – Projekte der Runde 1 (online: <http://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/zeigen.html?seite=8285#01GJ0856>) und Projekte der Runde 2 (online: <http://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/zeigen.html?seite=8964#01JG1054>)

- 
- Cronbach, Lee J. (1955): Processes affecting scores on „understanding of others“ and „assumed similarity“. *Psychological Bulletin*, 52. S. 177 – 193
  - Czycholl, Reinhard (2006): Handlungsorientierung. In: Kaiser, Franz-Josef/Pätzold, Günter (Hrsg.): *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn, S. 271-274
  - Dann, Hanns-Dietrich. (1994): Pädagogisches Verstehen. In: Reusser, Kurt (Hrsg.): *Verstehen: psychologischer Prozeß und didaktische Analyse*. Bern, 163-182
  - Dann, Hanns-Dietrich (2008): Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In: Schweer, Martin K.W. (Hrsg.): *Lehrer-Schüler-Interaktion – Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. 2., vollständig überarbeitete Auflage. Wiesbaden, S. 177 - 207
  - DeGEval – Gesellschaft für Evaluation e.V. (2008) (Hrsg.): *Standards für Evaluation*. 4. unveränderte Auflage. Mainz. Online: <http://www.degeval.de/publikationen/standards-fuer-evaluation> [01-12-2013]
  - Deutsches PISA-Konsortium (2001): *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske und Budrich
  - Dilger, Bernadette/Sloane, Peter F.E. (2007): Das Wesentliche bleibt für das Auge verborgen, oder? Möglichkeiten zur Beobachtung und Beschreibung selbst regulierten Lernens. In: *bwp@*, *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*. Ausgabe 13 (Dezember 2007). Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe13/dilger\\_sloane\\_bwpat13.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe13/dilger_sloane_bwpat13.pdf) [01-12-2013]
  - Edelenbos, Peter/Kubaneck-German, Angelika (2004): Teacher assessment. The concept of ‘diagnostic competence’. In: *Language Testing* 21 (3), S. 259-283 (zit. nach: Abs 2007, S. 64)
  - Ehinger, Wolfgang/Henning, Claus (1997): *Praxis der Lehrersupervision: Leitfaden für Lehrergruppen mit und ohne Supervisor*. 2. unveränderte Auflage. Weinheim und Basel
  - Eickenbusch, Gerhard (2013): *Lehrerfortbildung zur gemeinsamen Sache machen – Wie Schulentwicklung und Lehrerentwicklung zusammenwirken können*. In: *Pädagogik*. Heft 10/2013. Hamburg, S. 6 – 9)
  - Elbing, Eberhard (1983): Das Selbstkonzept des Lehrers und seine erzieherische Bedeutung. In: Dieterich, Rainer/Elbing, Eberhard/Peagitsch, Ingrid/Ritscher, Hans: *Psychologie der Lehrerpersönlichkeit: Der Lehrer im Brennpunkt erziehungswissenschaftlicher Reflexion*. München, S. 110 - 135
  - Euler, Dieter (1996): Denn sie tun nicht, was sie wissen. Über die (fehlende) Anwendung wissenschaftlicher Theorien in der wirtschaftspädagogischen Praxis. In: Dubs, Rolf/Heid, Helmut/Lipsmeier, Antonius/Stratmann, Karlwilhelm (Hrsg.): *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. 92. Jahrgang. Stuttgart, S. 350 - 365
  - Flick, Uwe (2005): Standards, Kriterien, Strategien – Zur Diskussion über Qualität qualitativer Sozialforschung. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*. 6. Jahrgang, Heft 2/2005. Opladen, S. 191 – 210
  - Flick, Uwe (2009a): Design und Prozess qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst v./Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung - Ein*

- 
- Handbuch. 7. durchgesehene und aktualisierte Auflage. Reinbek bei Hamburg, S. 252 - 265
- Flick, Uwe (2009b): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst v./Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung - Ein Handbuch. 7. durchgesehene und aktualisierte Auflage. Reinbek bei Hamburg, S.309 - 318
  - Flick, Uwe/Kardorff, Ernst v./Steinke, Ines (2009): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst v./Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung - Ein Handbuch. 7. durchgesehene und aktualisierte Auflage. Reinbek bei Hamburg, S. 13 – 29
  - Frey, Andreas/Taskinen, Päivi/Schütte, Kerstin/Prenzel, Manfred/Artelt, Cordula/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Hammann, Marcus/Klieme, Eckhard/Pekrun, Reinhard (2009): PISA '06 – PISA 2006 Skalenbuch, Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Münster
  - Geißler, Karlheinz A. (1982): Erwachsenenbildung als Erfahrungssituation (Subjektivitätsentwicklung durch Erfahrungen). In: Geißler, Karlheinz A./Kade, Jochen: Die Bildung Erwachsener – Perspektiven einer subjektivitäts- und erfahrungsorientierten Erwachsenenbildung. München; Wien; Baltimore, S. 73-136
  - Gerholz, Karl-Heinz/Sloane, Peter F.E. (2010): Aktuelles Stichwort: Ethische Kompetenz. Eine Betrachtung vor dem Hintergrund der wirtschaftswissenschaftlichen Hochschulbildung. Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik. H. 54. Köln, 99 – 122
  - Gerstenmaier, Jochen/Mandl, Heinz (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik. 41. Jahrgang, Heft 6. S. 867-888
  - Gläser-Zikuda, Michaela/Seidel, Tina/Rohlf, Carsten/Gröschner, Alexander/-Ziegelbauer, Sascha (2012): Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung – eine Einführung in die Thematik. In: Gläser-Zikuda et al. (Hrsg.): Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung. Münster, S. 7 – 13
  - Götz, Thomas/Frenzel, Anne C./Pekrun, Reinhard (2009): Psychologische Bildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden, S. 71 - 91
  - Gräsel, Cornelia/Parchmann, Ilka/Puhl, Thomas/Baer, Anja/Fey, Anja/Demuth, Reinhard (2004): Lehrerfortbildungen und ihre Wirkungen auf die Zusammenarbeit von Lehrkräften und die Unterrichtsqualität. In: Doll, J., Prenzel, M. (Hrsg.): Bildungsqualität von Schule. Münster, S. 133 – 151
  - Groeben, Norbert/Wahl, Diethelm/Schlee, Jörg/Scheele, Brigitte (1988): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien – Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen
  - Gruber, Hans (2006): Expertise. In: Rost, D.H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 3. Auflage. Berlin, S. 175 – 180
  - Gruber, Hans Leutner, Detlev (2003): Die kompetente Lehrperson als Multiplikator von Innovation. In: Gogolin, Ingrid/Tippelt, Rudolf (Hrsg.):

---

Innovation durch Bildung. Beiträge zum 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 263 - 274

- Guba, Egon G./Lincoln, Yvonna S. (1981): Effective Evaluation – Improving the Usefulness of Evaluation Results Through Responsive und Naturalistic Approaches. San Francisco
- Halbheer, Ueli/Reusser, Kurt (2009): Innovative Settings und Werkzeuge der Weiterbildung als Bedingung für die Professionalisierung von Lehrpersonen. In: Zlatkin-Troitschanskaia et al. (Hrsg.): Lehrprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim, S. 465 - 476
- Haschke-Hirth, Andrea/Kuhle, Christa (2010): Diagnostische Kompetenzen: Unterricht – Diagnose – Kompetenz (UDiKom) – KMK-Projekt zur Stärkung diagnostischer Kompetenzen von Lehrkräften. In: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (Hrsg.): Schule NRW/Amtsblatt. 62. Jahrgang, Nr. 4. Düsseldorf, S. 173 – 174
- Helmke, Andreas (2012): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität – Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 4. aktualisierte Auflage. Seelze-Velber
- Helmke, Andreas/Hosenfeld, Ingmar/Schrader, Friedrich-Wilhelm (2004): Vergleichsarbeiten als Instrument zur Verbesserung der Diagnosekompetenz von Lehrkräften. In: Arnold, Rolf/Griese, Christiane (Hrsg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Voraussetzungen, Bedingungen, Erfahrungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 119 – 144
- Hensge, Kathrin/Görmar, Gunda/Lorig, Barbara/Molitor, Helga/Schreiber, Daniel (2008): Kompetenzstandards in der Berufsausbildung, Zwischenbericht Forschungsprojekt 4.3.201 beim Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn
- Hericks, Uwe (2004): Den Anfang gestalten – Begründungen, Forschungen und Konzepte für eine begleitete Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. In: Beek, Heinz (Hrsg.): Personalentwicklung im Berufseinstieg. Frankfurt, S. 13 - 50
- Hertle, Eva M. (2007): Studienseminare – Stätten innovativer Lehrerbildung. Eine Fallstudie in der zweiten Phase der Lehrerbildung für berufliche Schulen. In: Euler, Dieter/Sloane, Peter F.E. (Hrsg.): Wirtschaftspädagogisches Forum. Band 34. Paderborn
- Hertle, Eva M/Sloane, Peter F.E. (2005): Innovative Lehrerbildung: Reformen gestalten. Erfahrungen aus einem Reformprozess in der Lehrerbildung für den berufsbildenden Bereich. Paderborn
- Hopf, Christel (2009): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst v./Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung - Ein Handbuch. 7. durchgesehene und aktualisierte Auflage. Reinbek bei Hamburg, S. 349 - 360
- Huber, Stephan G. (2009): Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildung. In: Zlatkin-Troitschanskaia et al. (Hrsg.): Lehrprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim, S. 451 – 463
- Ingenkamp, Karlheinz/Lissmann, Urban (2008): Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik. 6. neu gestaltete Auflage. Weinheim

- 
- Jäger, Reinhold S. (2007): Beobachten, beurteilen und fördern! Lehrbuch für die Aus-, Fort- und Weiterbildung. Erziehungswissenschaft, Band 21. Landau
  - Jäger, Reinhold S. (2009): Diagnostische Kompetenz und Urteilsbildung als Element von Lehrprofessionalität. In: Zlatkin-Troitschanskaia et al. (Hrsg.): Lehrprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim, S. 105 – 116
  - Kaiser, Franz-Josef (2006): Persönlichkeitsprinzip. In: Kaiser, Franz-Josef/Pätzold, Günter (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn, S. 399-401
  - Karing, Constance (2009): Diagnostische Kompetenz von Grundschul- und Gymnasiallehrkräften im Leistungsbereich und im Bereich Interessen. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Themenheft: Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. 23. Jahrgang, Heft 3-4, Bern: Huber, S. 197 - 209
  - Kelle, Udo/Erzberger, Christian (2009): Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst v./Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung - Ein Handbuch. 7. durchgesehene und aktualisierte Auflage. Reinbek bei Hamburg, S. 299 – 309
  - Keller-Schneider, Manuela/Hericks, Uwe (2011): Forschung zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In: Terhart, Ewald/Bennwitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, S. 295 – 313
  - König, Eckard (1995): Qualitative Forschung subjektiver Theorien. In: König, Eckard/Zedler, Peter (Hrsg.): Bilanz qualitativer Forschung. Band II: Methoden. Weinheim, S. 11 - 29
  - König, Eckard (2002): Qualitative Forschung im Bereich subjektiver Theorien. In: König, Eckard/Zedler, Peter (Hrsg.): Qualitative Forschung – Grundlagen und Methoden. 2. völlig überarbeitete Auflage. Weinheim, S. 55 – 69
  - Korthagen, Fred A.J. (2002): Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit. Hamburg
  - Kowal, Sabine/O’Connell, Daniel C. (2009): Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst v./Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung - Ein Handbuch. 7. durchgesehene und aktualisierte Auflage. Reinbek bei Hamburg, S. 437 - 447
  - Krauss, Stefan/Kunter, Mareike/Brunner, Martin/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Neubrand, Michael/Jordan, Alexander/Löwen, Katrin (2004): COACTIV: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz. Online: <http://www.egora.uni-muenster.de/ew/persoendlich/pfeiffer/bindata/coaktiv.pdf> [06-10-2012]
  - Kuhn, Thomas S. (1976): Die Struktur wissenschaftlicher Revolution. 2. revidierte Auflage. Frankfurt am Main
  - Kultusministerkonferenz (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. S. 1 - 13
  - Kultusministerkonferenz (2011): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen

- 
- Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe vom 23. September 2011. Berlin
- Kunter, Mareike/Klusmann, Uta/Baumert, Jürgen (2009): Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Das COACTIV-Modell. In: Zlatkin-Troitschanskaia et al. (Hrsg.): Lehrprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim, S. 153 – 165
  - Lamnek, Siegfried (2002): Qualitative Interviews. In: König, Eckard/Zedler, Peter (Hrsg.): Qualitative Forschung – Grundlagen und Methoden. 2. völlig überarbeitete Auflage. Weinheim, S. 157 – 193
  - Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung – Lehrbuch. 4. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel
  - Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung – Lehrbuch. 5. überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel
  - Lehmann-Grube, Sabine K. (2010): Stationen der Theorie- und Modellentwicklung im Forschungsfeld „Lehrerkompetenzen“ – ein integrierendes Modell und Perspektiven für zukünftige Entwicklungen. In: Beck, Klaus/Zlatkin-Troitschanskaia, Olga (Hrsg.): Lehrprofessionalität – Was wir wissen und was wir wissen müssen. Lehrerbildung auf dem Prüfstand 2010, Sonderheft. Landau, S. 52 – 70
  - Lehmann-Grube, Sabine K./Nickolaus, Reinhold (2009): Professionalität als kognitive Disposition. In: Zlatkin-Troitschanskaia et al. (Hrsg.): Lehrprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim, S. 59 – 70
  - Leuchter, Miriam/Pauli, Christine/Reusser, Kurt/Lipowsky, Frank (2006): Unterrichtsbezogene Kognitionen und handlungsleitende Kognitionen von Lehrpersonen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE). 9. Jahrgang, Heft 4/2006. Wiesbaden, S. 562 - 579
  - Leuchter, Miriam/Reusser, Kurt/Pauli, Christine/Klieme, Eckhard (2008): Zusammenhänge zwischen unterrichtsbezogenen Kognitionen und Handlungen von Lehrpersonen. In: Gläser-Zikuda, Michaela/Seifried, Jürgen (Hrsg.): Lehrerexpertise – Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns. Münster, S. 165 – 186
  - Leutner, Detlev/Fleischer, Jens/Spoden, Christian/Wirth, Joachim (2007): Landesweite Lernstandserhebungen zwischen Bildungsmonitoring und Individualdiagnostik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10. Jahrgang, Sonderheft 8/2007, S. 149-167
  - Lipowsky, Frank (2006): Auf den Lehrer kommt es an – Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: Allemann-Ghionda, Cristina/Terhart, Ewald (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft. Weinheim, S. 47 – 70
  - Lipowsky, Frank (2011): Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, S. 398 – 417

- 
- Lipowsky, Frank/Rzejak, Daniela (2012): Lehrerinnen und Lehrer als Lerner – Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen wirksamer Lehrerfortbildungen. In: Reform der Lehrerbildung. 3. Jahrgang, Heft 5/2012. Online:  
[http://www.schulentwicklung.bayern.de/niederbayern/userfiles/Allgemein/ReSET\\_Dgf\\_2012/Vortrag\\_Prof\\_Lip.pdf](http://www.schulentwicklung.bayern.de/niederbayern/userfiles/Allgemein/ReSET_Dgf_2012/Vortrag_Prof_Lip.pdf) [01-12-2013]
  - Lorenz, Christian/Artelt, Cordula (2009): Fachspezifität und Stabilität diagnostischer Kompetenz von Grundschullehrkräften in den Fächern Deutsch und Mathematik. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Themenheft: Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. 23. Jahrgang, H. 3 - 4. Bern: Huber, 211 – 222
  - Ludwig, Peter H. (2006): Erwartungseffekt. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim, S. 132 - 138
  - Ludwig, Peter H. (2012): Thesen zur Debatte um Gütestandards in der qualitativen Bildungsforschung – eine integrative Position. In: Gläser-Zikuda, Michaela/Seidel, Tina/Rohlf, Carsten/Gröschner, Alexander/Ziegelbauer, Sascha (Hrsg.): Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung. Münster, S. 79 – 89
  - Mandel, Heinz/Gruber, Hans (2006): Lernen. In: Kaiser, Franz-Josef/Pätzold, Günter (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn, S. 344-346
  - Maurer, Peter et al. (2010): Qualitätsbericht Berufskolleg Bergisch Gladbach Schuljahr 2009/2010. In: Qualitätsanalyse Nordrhein-Westfalen – Impulse für die Weiterentwicklung von Schule. Bergisch Gladbach, S. 1 - 63
  - Mayring, Phillip (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. 5. überarbeitete und neu ausgestattete Auflage 2002. Weinheim und Basel
  - Mayring, Phillip (2009): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst v./Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung - Ein Handbuch. 7. durchgesehene und aktualisierte Auflage. Reinbek bei Hamburg, S. 468 - 475
  - Mayring, Phillip (2012): Mixed Methods – ein Plädoyer für gemeinsame Forschungsstandards qualitativer und quantitativer Methoden. In: Gläser-Zikuda, Michaela/Seidel, Tina/Rohlf, Carsten/Gröschner, Alexander/Ziegelbauer, Sascha (Hrsg.): Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung. Münster, S. 288 - 300
  - McElvany, Nele/Schroeder, Sascha./Hachfeld, Axinja/Baumert, Jürgen/Richter, Tobias/Schnotz, Wolfgang/Horz, Holger/Ullrich, Mark (2009): Diagnostische Fähigkeiten von Lehrkräften bei der Einschätzung von Schülerleistungen und Aufgabenschwierigkeiten bei Lernmedien mit instruktionalen Bildern. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Themenheft: Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. 23. Jahrgang, H. 3 - 4. Bern: Huber, 223 – 235
  - Meyer, Hilbert (2013): Was ist guter Unterricht? 9. Auflage. Berlin
  - Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2004, Stand: 08.07.2004: Lehrplan zur Erprobung für das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen – Bäckerin/Bäcker. Online:

- <http://www.berufsbildung.schulministerium.nrw.de/cms/lehrplaene-und-richtlinien/berufsschule/duale-berufsausbildung/baeckerin.html> [01-12-2013]
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2006, Stand: 26.07.2006: Entwurf des Lehrplans für das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen – Fachverkäuferin im Lebensmittelhandwerk/Fachverkäufer im Lebensmittelhandwerk. Online:  
<http://www.berufsbildung.schulministerium.nrw.de/cms/lehrplaene-und-richtlinien/berufsschule/duale-berufsausbildung/fachverkaeuferin-im-lebensmittelhandwerk.html> [01-12-2013]
  - Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009): Didaktische Jahresplanung. Handreichung. Düsseldorf. Online:  
<http://www.berufsbildung.nrw.de/cms/bildungsganguebergreifende-themen/didaktische-jahresplanung/> [20-12-20143]
  - Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Lehrpläne für alle Ausbildungsberufe. Online:  
<http://www.berufsbildung.schulministerium.nrw.de/cms/berufsbildung/lehrplaene-und-richtlinien/berufsschule/duale-berufsausbildung> [01-12-2013]
  - Müller, Christoph T. (2004): Subjektive Theorien und handlungsleitende Kognitionen von Lehrern als Determinanten schulischer Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht. In: Niedderer, Hans/Fischler, Helmut (Hrsg.): Studien zum Physiklernen. Band 33. Berlin
  - Müller, Hartmut (2007): Schulpraxisreflexion – Ein Instrument zum Umgang mit dem Theorie-Praxis-Problem in der Lehrer(aus)bildung. In: bwp@, Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. Ausgabe 12 (Juni 2007). Online:  
[http://www.bwpat.de/ausgabe12/mueller\\_bwpat12.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe12/mueller_bwpat12.pdf) [01-12-2013]
  - Müller, Sarah/Paechter, Manuela/Rebmann, Karin (2008): Aktuelle Befunde zur Lehr-Lernforschung: Epistemologische Überzeugungen zu Wissen und Wissenserwerb. In: bwp@, Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. Ausgabe 14 (Juni 2008). Online:  
[http://www.bwpat.de/ausgabe14/mueller\\_etal\\_bwpat14.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe14/mueller_etal_bwpat14.pdf) [01-12-2013]
  - Nohl, Arnd-Michael (2005): Dokumentarische Interpretation narrativer Interviews. In: bildungsforschung. Jahrgang 2, Ausgabe 2. Online:  
<http://www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/download/13/11> [01-12-2013]
  - Nohl, Arnd-Michael (2007): Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Methode. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (2007): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden, S. 255 - 276
  - Nohl, Arnd-Michael (2009): Interview und dokumentarische Methode - Anleitungen für die Forschungspraxis. 3. Auflage. Wiesbaden
  - Oevermann, Ulrich (1996): Konzeptualisierung von Anwendungsmöglichkeiten und praktischen Arbeitsfeldern der objektiven Hermeneutik. Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung. MS, Frankfurt
  - Ohlms, Margot (2012): Diagnosekompetenz und Kompetenzdiagnose - Beschreibung und Entwicklung diagnostischer Kompetenz bei Lehrkräften. In:

---

bwp@, Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. Ausgabe 22 (Juni 2012).  
Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe22/ohlms\\_bwpat22.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe22/ohlms_bwpat22.pdf) [01-12-2012]

- Oser, Fritz (Hrsg.) (2001): Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Oser, Fritz/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur, Zürich, S. 215 - 342
- Pätzold, Günter (1995): Ansprüche an die pädagogische Begleitforschung im Rahmen von Modellversuchen. In: Twardy, Martin (Hrsg.): Modellversuchsforschung als Berufsbildungsforschung. Wirtschafts-, berufs- und sozialpädagogische Texte, Sonderband 6. Köln. S. 45 - 70
- Pätzold, Günter (1996): Lehrmethoden in der beruflichen Bildung. 2. Auflage. Heidelberg
- Pätzold, Günter (2006): Berufliche Handlungskompetenz. In: Kaiser, Franz-Josef/Pätzold, Günter (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn, S. 72 - 74
- Pekrun, Reinhard (1988), Emotion, Motivation und Persönlichkeit - Fortschritte der psychologischen Forschung: 1. München
- Reetz, Lothar (2006): Kompetenz. In: Kaiser, Franz-Josef/Pätzold, Günter (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn, S. 305 – 307
- Reichertz, Jo (2002): Die objektive Hermeneutik – Darstellung und Kritik. In: König, Eckard/Zedler, Peter (Hrsg.): Qualitative Forschung – Grundlagen und Methoden. 2. völlig überarbeitete Auflage. Weinheim, S. 123 - 156
- Reichertz, Jo (2009): Objektive Hermeneutik und hermeneutische Wissenssoziologie. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst v./Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung - Ein Handbuch. 7. durchgesehene und aktualisierte Auflage. Reinbek bei Hamburg, S. 514 - 524
- Reinisch, Holger (2009): „Lehrprofessionalität“ als theoretischer Term. In: Zlatkin-Troitschanskaja et al. (Hrsg.): Lehrprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim, S. 33 – 43
- Reinmann, Gabi (2005): Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based-Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. In: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung. Heft 1/2005, S. 52 – 69
- Reusser, Kurt/Pauli, Christine/Elmer, Anneliese (2011): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, S. 478 - 495
- Schelten, Andreas (1997): Testbeurteilung und Testerstellung: Grundlagen der Teststatistik und Testtheorie für Pädagogen und Ausbilder in der Praxis. 2. Auflage. Stuttgart: Steiner
- Schrader, Friedrich-Wilhelm (1989): Diagnostische Kompetenzen von Lehrern und ihre Bedeutung für die Gestaltung und Effektivität des Unterrichts. Europäische Hochschulschriften: Reihe 6, Psychologie; Bd. 289. Frankfurt am Main

- 
- Schrader, Friedrich-Wilhelm (2006): Diagnostische Kompetenz von Eltern und Lehrern. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Psychologie. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim, S. 95 – 100
  - Schrader, Friedrich-Wilhelm (2009): Anmerkungen zum Themenschwerpunkt Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Themenheft: Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. 23. Jahrgang, Heft 3-4. Bern: Huber, S. 237 – 245
  - Schrader, Friedrich-Wilhelm/Helmke, Andreas (1987): Diagnostische Kompetenz von Lehrern: Komponenten und Wirkungen. Empirische Pädagogik, I (1), S. 27 - 52
  - Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen vom 15. Februar 2005 (GV.NRW. S. 102) zuletzt geändert durch Gesetz vom 27. Juni 2006 (GV.NRW S. 278)
  - Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen vom 15. Februar 2005 (GV. NRW.S. 102) zuletzt geändert durch Gesetz vom 15. April 2011 (GV.NRW.S. 205)
  - Schwindt, Katharina (2008): Lehrpersonen betrachten Unterricht – Kriterien für die kompetente Unterrichtswahrnehmung. Empirische Erziehungswissenschaft, Band 10. Münster
  - Seifried, Jürgen (2009): Unterrichtsplanung von (angehenden) Lehrkräften an kaufmännischen Schulen. In: Euler, Dieter/Nickolaus, Reinhold/Pätzold, Günter/Sloane, Peter F.E. (Hrsg.): Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 105. Band, Heft 2. Stuttgart, S. 179 - 197
  - Seifried, Jürgen (2010): Sichtweisen von Lehrkräften an kaufmännischen Schulen. In: Euler, Dieter/Nickolaus, Reinhold/Pätzold, Günter/Sloane, Peter F.E. (Hrsg.): Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 106. Band, Heft 2. Stuttgart, S. 199 – 219
  - Sembill, Detlef/Seifried Jürgen (2009): Konzeptionen, Funktionen und intentionale Veränderungen von Sichtweisen. In: Zlatkin-Troitschanskaia et al. (Hrsg.): Lehrprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim, S.345 - 354
  - Shulman, Lee S. (1986): Those who understand: Knowledge growth in teaching. In: Educational Researcher. Vol. 15, No. 2, pp. 4 – 14 (zit. nach Baumert/Kunter 2006, S. 482)
  - Shulman, Lee S. (1987): Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. In: Harvard Educational Review. Vol. 57, No. 1, pp. 1 – 22 (zit. nach Baumert/Kunter 2006, S. 482)
  - Sloane, Peter F.E. (1984): Überlegungen zu einer Methodik der Ausbilder- und Weiterbildnerschulung. In: Twardy, Martin (Hrsg.): Handwerkspädagogik: Ausgewählte Fragen zur Theorie und Praxis handwerkspädagogischer Forschung. Laasphe i. Westfalen 1984, S. 147 – 158
  - Sloane, Peter F.E. (1992): Modellversuchsforschung: Überlegungen zu einem wirtschaftspädagogischen Forschungsansatz. Köln
  - Sloane, Peter F.E. (1995): Das Potential von Modellversuchsfeldern für die wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung. In: Twardy, Martin (Hrsg.): Modellversuchsforschung als Berufsbildungsforschung. Wirtschafts-, berufs- und sozialpädagogische Texte, Sonderband 6. Köln. S. 11 - 43

- 
- Sloane, Peter F.E. (2003a): Die berufsbildende Schule in der Wissens- und Informationsgesellschaft. In: Dilger, B./Kremer, H.- Hugo/SLOANE, Peter F.E. (Hrsg.): Wissensmanagement an beruflichen Schulen. Beiträge im Kontext des Modellversuchsverbundes WisLok. Paderborn, 7 – 29
  - Sloane, Peter F.E. (2003b): Schulnahe Curriculumentwicklung. In: bwp@, Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. Ausgabe 4 (Mai 2003). Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe4/sloane\\_bwpat4.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe4/sloane_bwpat4.pdf) [01-12-2013]
  - Sloane, Peter F.E. (2004): Lehrerselbstqualifizierung und Organisationsentwicklung als mögliche Bedingungen für das Gelingen/Misslingen des Lernfeldkonzepts!? – Ein Erfahrungsbericht. In: bwp@, Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. Spezial 1 – 2004, S. 29-51. Online: [http://www.bwpat.de/spezial1/sloane\\_bwpat\\_spezial1.pdf](http://www.bwpat.de/spezial1/sloane_bwpat_spezial1.pdf) [01-12-2013]
  - Sloane, Peter F.E. (2005): Wissenschaftliche Begleitforschung – Zur wissenschaftlichen Arbeit in Modellversuchen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 101. Band, Heft 3. Stuttgart, S. 321 - 348
  - Sloane, Peter F.E. (2006a): Berufsbildungsforschung im Kontext von Modellversuchen und ihre Orientierungsleistung für die Praxis – Versuch einer Bilanzierung und Perspektiven. In: Nickolaus, Reinhold/Zöller, Arnulf (Hrsg.): Perspektiven der Berufsbildungsforschung – Orientierungsleistungen der Forschung für die Praxis. Ergebnisse des AGBFN Expertenworkshops vom 15. bis 16. März 2006 im Rahmen der Hochschultage Berufliche Bildung in Bremen. Bonn, S. 11 – 60
  - Sloane, Peter F.E. (2006b): Berufsbildungsforschung. In: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung, 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden, S. 610 – 627
  - Sloane, Peter F.E. (2006c): Modellversuchsforschung. In: Rauner, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. 2. aktualisierte Auflage. Bielefeld, S. 658 – 664
  - Sloane, Peter F.E. (2012): Dr. House als Chefdidaktiker – Diagnose und Unterricht: Welche Diagnostik benötigen Lehrende? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 108. Band, Heft 2. Stuttgart, S. 161 - 168
  - Sloane, Peter F. E./Dilger, Bernadette (2005): The Competence Clash – Dilemmata bei der Übertragung des ‚Konzepts der nationalen Bildungsstandards‘ auf die berufliche Bildung. In: bwp@, Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. Ausgabe 8 (Juli 2005). Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane\\_dilger\\_bwpat8.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane_dilger_bwpat8.pdf) [01-12-2013]
  - Sloane, Peter F.E./Dilger, Bernadette/Krakau, Uwe (2008): Bildungsgangarbeit als didaktischer Geschäftsprozess (Teil I): Von der Bildungsgangkonzeption zur Sequenzierung von Lerngegenständen. In: Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen e.V. (Hrsg.): Wirtschaft und Erziehung. 60. Jahrgang, Heft 9. Wolfenbüttel, S. 1-17
  - Sloane, Peter F.E./Gössling, Bernd (2014): Modellversuchsforschung reloaded: Wie im Wirtschaftspädagogischen Graduiertenkolleg Lehrer zu Forschern werden und danach zurück in die Schule gehen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 110. Band, Heft 1. Stuttgart, S. 133-151

- 
- Sloane, Peter F.E./Twardy, Martin/Buschfeld, Detlef (2004): Einführung in die Wirtschaftspädagogik. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Paderborn
  - Soeffner, Hans-Georg (2009): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst v./Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung - Ein Handbuch. 7. durchgesehene und aktualisierte Auflage. Reinbek bei Hamburg, S. 164 - 175
  - Spinath, Birgit (2005): Akkuratheit der Einschätzung von Schülermerkmalen durch Lehrer und das Konstrukt der diagnostischen Kompetenz. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. 19. Jahrgang, Heft 1 – 2. Bern: Huber, S. 85 – 95.
  - Steinke, Ines (1999): Kriterien qualitativer Forschung: Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung. Weinheim
  - Steinke, Ines (2009): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe/-Kardorff, Ernst v./Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung - Ein Handbuch. 7. durchgesehene und aktualisierte Auflage. Reinbek bei Hamburg, S. 319 – 331
  - Terhart, Ewald (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim und Basel
  - Terhart, Ewald (2002): Standards für die Lehrerbildung – Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Münster
  - Terhart, Ewald (2007): Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In: Lüders, Manfred/Wissinger, Jochen (Hrsg.): Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation. Münster, S. 37 - 62
  - Tiemeyer, Ernst/Krakau, Uwe (2007a): Qualifizierung von Lehrkräften zur Förderung selbst regulierten Lernens in Lernfeldern – Ein erprobtes Konzept aus dem BLK-Modellversuch segel-bs, NRW. In: bwp@, Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. Ausgabe 13 (Dezember 2007). Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe13/tiemeyer\\_krakau\\_bwpat13.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe13/tiemeyer_krakau_bwpat13.pdf) [01-12-2013]
  - Tiemeyer, Ernst/Krakau, Uwe (2007b): Lehrkräfteentwicklung zur Förderung des selbst regulierten Lernens – das Konzept des Modellversuchs segel-bs. In: Tiemeyer, Ernst /Krakau, Uwe (Hrsg.): Selbst reguliertes Lernen in beruflichen Schulen – Informationen zur Unterrichts-, Lehrkräfte- und Schulentwicklung im Kontext des Modellversuchs segel-bs, NRW. Soest: Ministerium für Schule und Weiterbildung 2007, Modellversuchsinformation 2
  - Todt, Eberhard (2001): Vorlesung Erziehungspsychologie für Studierende des Lehramts (SS 2001), 6. Vorlesung: Schulklima und Disziplinprobleme. Online: [www.uni-giessen.de/~g655/Skript\\_Erz/6\\_schukl.pdf](http://www.uni-giessen.de/~g655/Skript_Erz/6_schukl.pdf) [29-12-2012]
  - Tramm, Tade (2003): Prozess, System und Systematik als Schlüsselkategorien lernfeldorientierter Curriculumentwicklung. In: bwp@, Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. Ausgabe 4 (Mai 2003). Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe4/tramm\\_bwpat4.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe4/tramm_bwpat4.pdf) [01-12-2013]
  - Tramm, Tade/Seeber, Susan/Kremer, H.-Hugo (2012): EDITORIAL zur Ausgabe 22: Funktionen und Erträge pädagogischer Diagnostik im wirtschafts- und berufspädagogischen Bereich. In: bwp@, Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online. Ausgabe 22 (Juni 2012). Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe22/editorial\\_22.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe22/editorial_22.pdf) [01-12-1013]

- 
- Verordnung über die Ausbildung und Prüfung in den Bildungsgängen des Berufskollegs (Ausbildungs- und Prüfungsordnung – APO-BK) vom 26. Mai 1999, zuletzt geändert durch Verordnung vom 26. September 2012 (SGV. NRW. 223)
  - Weinert, Franz E. (1996): ‘Der gute Lehrer’, ‘die gute Lehrerin’ im Spiegel der Wissenschaft. Was macht Lehrende wirksam und was führt zu ihrer Wirksamkeit? In: Beiträge zur Lehrerbildung 14, S. 141 – 151
  - Weinert, Franz E. (2000): Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule. Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz. 2, 1 – 18
  - Weinert, Franz E. (2001): Concept of competence: A conceptual clarification. In: Rychen, Dominique S., Salganik, Laura H. (Eds.): Defining and selecting key competencies. Seattle, pp. 45 – 65
  - Weinert, Franz E. (2006): Entwicklung, Lernen, Erziehung. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim, S. 120 - 131
  - Weinert, Franz E./Schrader, Friedrich-Wilhelm (1986): Diagnose des Lehrers als Diagnostiker. In: Petillon, Hanns/Wagner, Jürgen W.L./Wolf, Bernhard (Hrsg.): Schülerechte Diagnose – Theoretische und empirische Beiträge zur Pädagogischen Diagnostik. Weinheim und Basel, S. 11 – 30
  - Weishaupt, Horst (1980): Modellversuche im Bildungswesen und ihre wissenschaftliche Begleitung. In: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1980, S. 1287 - 1342
  - Widmer, Thomas/Landert, Charles/Bachmann, Nicole (2000): Evaluations-Standards der Schweizerischen Evaluationsgesellschaft (SEVAL-Standards). Online: <http://www.seval.ch/de/standards/index.cfm> [01-12-2013]
  - Wissinger, Jochen (2011): Schulleitung und Schulleitungshandeln. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, S. 98 - 115
  - Witzel, Andreas (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt
  - Witzel, Andreas (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttermann, G. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Weinheim, S. 227-256
  - Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum: Qualitative Sozialforschung – Social Research. Volume 1, No. 1 Art. 22, Januar 2000. Online: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519> [01-12-2013]
  - Ziegler, Birgit (2006): „Subjektive Theorien“ und didaktisches Handeln - Forschungsaktivitäten und Befunde zu Lehrenden in der beruflichen Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Band 102, Heft 4 (2006). Stuttgart, S. 525 – 551
  - Ziegler, Birgit (2007): Präsentation zur Vorlesung Pädagogische Diagnostik – Modul H II – Vorlesung - Thema 2: Methodenfragen. Institut für Erziehungswissenschaften RWTH Aachen. Sommersemester 2007

- 
- Zlatkin-Troitschanskaia, Olga/Beck, Klaus/Sembill, Detlef/Nickolaus, Reinhold/Mulder, Regina (Hrsg.) (2009): Lehrprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim und Basel

## Verzeichnis der Homepages

- bildungsforschung@: bildungsforschung.org ISSN 1860-8213. URL: <http://www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/download/13/11> [01-12-2013]
- bwpat@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. URL:
  - [http://www.bwpat.de/ausgabe22/editorial\\_22.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe22/editorial_22.pdf) [01-12-1013]
  - [http://www.bwpat.de/ausgabe13/dilger\\_sloane\\_bwpat13.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe13/dilger_sloane_bwpat13.pdf) [01-12-2013]
  - [http://www.bwpat.de/ausgabe12/mueller\\_bwpat12.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe12/mueller_bwpat12.pdf) [01-12-2013]
  - [http://www.bwpat.de/ausgabe14/mueller\\_etal\\_bwpat14.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe14/mueller_etal_bwpat14.pdf) [01-12-2013]
  - [http://www.bwpat.de/ausgabe22/ohlms\\_bwpat22.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe22/ohlms_bwpat22.pdf) [01-12-2012]
  - [http://www.bwpat.de/ausgabe4/sloane\\_bwpat4.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe4/sloane_bwpat4.pdf) [01-12-2013]
  - [http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane\\_dilger\\_bwpat8.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane_dilger_bwpat8.pdf) [01-12-2013]
  - [http://www.bwpat.de/ausgabe13/tiemeyer\\_krakau\\_bwpat13.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe13/tiemeyer_krakau_bwpat13.pdf) [01-12-2013]
  - [http://www.bwpat.de/ausgabe4/tramm\\_bwpat4.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe4/tramm_bwpat4.pdf) [01-12-2013]
- bwpat@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. Spezial. URL: [http://www.bwpat.de/spezial1/sloane\\_bwpat\\_spezial1.pdf](http://www.bwpat.de/spezial1/sloane_bwpat_spezial1.pdf) [01-12-2013]
- DeGEval@: Gesellschaft für Evaluation e.V., Standards für Evaluation. URL: <http://www.degeval.de/publikationen/standards-fuer-evaluation> [01-12-2013]
- FQS@: Forum Qualitative Sozialforschung – Dreisprachige Online-Zeitschrift für qualitative Sozialforschung. URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519> [01-12-2013]
- ISB.Bayern@: Institut für Schulqualität und Bildungsforschung München. URL: [http://www.schulentwicklung.bayern.de/niederbayern/userfiles/Allgemein/ReSET\\_Dgf\\_2012/Vortrag\\_Prof\\_Lip.pdf](http://www.schulentwicklung.bayern.de/niederbayern/userfiles/Allgemein/ReSET_Dgf_2012/Vortrag_Prof_Lip.pdf) [01.12.2013]
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen@: Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen. URL: <http://www.berufsbildung.schulministerium.nrw.de/cms/berufsbildung/lehrplaene-und-richtlinien/berufsschule/duale-berufsausbildung> [01-12-2013]  
<http://www.berufsbildung.nrw.de/cms/bildungsganguebergreifende-themen/didaktische-jahresplanung/> [20-12-2013]
- Seval@: Die Schweizerische Evaluationsgesellschaft (SEVAL), SEVAL-Standards. URL: <http://www.seval.ch/de/standards/index.cfm> [01-12-2013]

---

Einige Internet-Adressen waren zum Zeitpunkt der Prüfung am 01.12.2013 nicht mehr verfügbar. Es handelt sich um:

- Krauss et al. 2004. Online:  
<http://www.egora.uni-muenster.de/ew/persoendlich/pfeiffer/bindata/coaktiv.pdf>  
[06-10-2012]
- Todt, E. 2001. Online: [www.uni-giessen.de/~g655/Skript\\_Erz/6\\_schulkl.pdf](http://www.uni-giessen.de/~g655/Skript_Erz/6_schulkl.pdf) [29-12-2012]

Es wird versichert, dass sie zum Zeitpunkt der im Literaturverzeichnis aufgeführten Nutzung verwendet und ordnungsgemäß zitiert wurden.

Die Projekte des BMBF (siehe Abschnitt 2.3.4) sind unter anderen Links zu finden:

- <http://www.propaeda.de/index.php/projekte/projekte-fp-1>
- <http://www.propaeda.de/index.php/projekte/projekte-fp-2>
- <http://kompetenzmodelle.dipf.de/de/projekte/projekt-diagnostische-kompetenz>

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 2: Professionalität als (Lehrer-) Expertise (vgl. Besser/Kraus 2009, S. 77) .....	18
Abbildung 3: Kompetenz – Performanz (eigene Darstellung in Anlehnung an Dilger/Sloane 2007, S. 5) .....	24
Abbildung 4: Zeitliche Struktur und Elemente des Schulprojektes .....	37
Abbildung 5: Modellversuche als Lebensweltwechsel (Sloane 2006c, S. 663) .....	48
Abbildung 6: Empirisch-analytisches Forschungskonzept (in Anlehnung an Sloane 2006a, S. 36) .....	49
Abbildung 7: Pädagogische Forschung und Evaluation (Beywl 1988, S. 125) .....	53
Abbildung 8: Verbindung von Teilnehmer- und Beobachterperspektive im design-based research Ansatz (in Anlehnung an Sloane 2006a, S. 39).....	55
Abbildung 9: Standardebenen qualitativer Forschung (eigene Darstellung) .....	61
Abbildung 10: Subjekt- und Objektbezug des Berufes (Sloane et al. 2004, S. 116) .....	77
Abbildung 11: Lehrerkompetenz nach BROMME (eigene Darstellung der Verfasserin in Anlehnung an Bromme 1997, S. 194 ff.).....	81
Abbildung 12: Psychologisches Modell von Handlungskompetenz nach WEINERT (eigene Darstellung der Verfasserin in Anlehnung an Weinert 2001, S. 51).....	82
Abbildung 13: Modell professioneller Handlungskompetenz – Professionswissen (Baumert/Kunter 2006, S. 482).....	83
Abbildung 14: Kognitive Dimensionen professioneller Kompetenzen von Lehrkräften in ihrem Entwicklungs- und Wirkungszusammenhang (vgl. Lehman-Grube 2010, S. 65, dort modifiziert aus Lehmann-Grube & Nickolaus 2009, S. 63) .....	85
Abbildung 15: Kategoriales Kompetenzraster nach Sloane (Sloane/Dilger 2005, S. 14) .....	89
Abbildung 16: Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts (Helmke 2012, S. 73) .....	96
Abbildung 17: Epistemologische Grundfigur einer Wissenschafts-Praxis-Kommunikation (Sloane/Twardy/Buschfeld 2004, S. 366).....	101
Abbildung 18: Zusammenwirken wissenschaftlicher Paradigmen und Alltagsparadigmen einer Lehrkraft auf Kompetenz.....	112
Abbildung 19: Rekonstruktion des Orientierungsrahmens (in Anlehnung an Nohl 2009, S. 53) .....	191

Abbildung 20: Sinngenetische Typenbildung durch komparative Analyse (in Anlehnung an Nohl 2009, S. 58) .....	193
Abbildung 21: Komparative Analyse der Orientierungsrahmen (in Anlehnung an Nohl 2009, S. 56).....	195
Abbildung 22: Vorgehen der komparativen Analyse in der horizontalen und vertikalen Anwendung .....	196
Abbildung 23: Anwendung der komparativen Analyse: synoptischer Probandenvergleich.....	202
Abbildung 24: Intensität der in den Interviews thematisierten Kompetenzzellen.....	203
Abbildung 25: Alltagsparadigma zur Reflexionsbereitschaft in Interview 1 .....	205
Abbildung 26: Entwicklung des Alltagsparadigmas zur Reflexionsbereitschaft P <sub>3</sub> .....	207
Abbildung 27: Einordnung der Interviewfragen in das Modell diagnostischer Lehrkraftkompetenz (Zelle: Methoden- und Fachkompetenz) .....	214
Abbildung 28: Ausgangsparadigma zu Kompetenzverständnis, Ergebnis- und Prozessdiagnostik sowie Instrumente der Kompetenzerfassung erläutern.....	216
Abbildung 29: Entwickeltes Paradigma zu Kompetenzverständnis, Ergebnis- und Prozessdiagnostik sowie Instrumente der Kompetenzerfassung erläutern.....	218
Abbildung 30: Ausgangsparadigma und entwickeltes Paradigma zur Berücksichtigung von Kompetenzdiagnose und Förderplanung in der didaktischen Jahresplanung .....	221
Abbildung 31: Einordnung der Interviewfragen in das Modell diagnostischer Lehrkraftkompetenz (Zelle: ethische Kompetenz und Fachkompetenz).....	222
Abbildung 32: Ausgangs- und entwickeltes Paradigma zur Reflexion von Grundhaltungen z.B. zu/m/r Professionswissen, subjektiven Theorien oder Lehrkraftrolle.....	224
Abbildung 33: Einordnung der Interviewfragen in das Modell diagnostischer Lehrkraftkompetenz (Zelle: Methoden- und Personalkompetenz) .....	224
Abbildung 34: Ausgangs- und entwickeltes Paradigma zum Vergleich der benötigten diagnostischen Kompetenz mit der eigenen Diagnosekompetenz .....	227
Abbildung 35: Einordnung der Interviewfragen in das Modell diagnostischer Lehrkraftkompetenz (Zelle: Sprach- und Personalkompetenz) .....	228
Abbildung 36: Ausgangs- und entwickeltes Paradigma zur Kommunikation über Diagnoseergebnisse.....	230

Abbildung 37: Einordnung der Interviewfragen in das Modell diagnostischer Lehrkraftkompetenz (Zelle: ethische Kompetenz und Personalkompetenz).....	231
Abbildung 38: Ausgangs- und entwickeltes Paradigma hinsichtlich der Bereitschaft zur Selbst- und Fremddiagnose von Unterricht .....	233
Abbildung 39: Ausgangs- und entwickeltes Paradigma hinsichtlich der Bereitschaft zur Reflexion über eigene (diagnostische) Theorien, Ziele, Routinen, Wahrnehmungen, Überzeugungen usw. ....	236
Abbildung 40: Einordnung der Interviewfragen in das Modell diagnostischer Lehrkraftkompetenz (Zelle: Methoden- und Sozialkompetenz).....	237
Abbildung 41: Ausgangs- und entwickeltes Paradigma zur Abstimmung von Diagnoseüberlegungen im Bildungsgang und der Berücksichtigung in der didaktischen Jahresplanung .....	239
Abbildung 42: Ausgangs- und entwickeltes Paradigma zur Anpassung der didaktischen Jahresplanung im Bildungsgang an Diagnoseverfahren und individualisierte Unterrichtsangebote .....	242
Abbildung 43: Einordnung der Interviewfragen in das Modell diagnostischer Lehrkraftkompetenz (Zelle: Methoden- und Sozialkompetenz).....	243
Abbildung 44: Ausgangs- und entwickeltes Paradigma zur Durchführung von Diagnose- und Förderkonferenzen .....	245
Abbildung 45: Einordnung der Interviewfragen in das Modell diagnostischer Lehrkraftkompetenz (Zelle: ethische Kompetenz und Sozialkompetenz).....	246
Abbildung 46: Ausgangs- und entwickeltes Paradigma zur Teilnahmebereitschaft an Reflexionszyklen im Bildungsgangteam.....	250
Abbildung 47: Orientierungsrahmen des Typen: Strukturelles Vorgehen einer Lehrkraft.....	264
Abbildung 48: Orientierungsrahmen des Typen: Individuelle Professionalität/Sicherheit.....	265
Abbildung 49: Orientierungsrahmen des Typen: Positionierung im System Schule .....	267
Abbildung 50: Orientierungsrahmen des Typen: Umgang mit/Haltung einer Sache (gegenüber) .....	268
Abbildung 51: Orientierungsrahmen des Typen: Umgang mit dem Selbst/Haltung der eigenen Person gegenüber .....	269
Abbildung 52: Orientierungsrahmen des Typen: Umgang mit anderen Lehrkräften/dem Bildungsgangteam .....	270
Abbildung 53: Orientierungsrahmen und Typen von Proband 4 .....	276
Abbildung 54: Kurzdarstellung Orientierungsrahmen und Typen P <sub>4</sub> .....	276

---

Abbildung 55: Orientierungsrahmen und Typen von Proband 5 .....	280
Abbildung 56: Kurzdarstellung Orientierungsrahmen und Typen P <sub>5</sub> .....	281

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Vergleich der Gütekriterien: Pätzold – Sloane – Bohnsack - Mayring .....	69
Tabelle 2:	Kompetenzmodell des Lehrerhandelns (Sloane 2004, S. 39) .....	91
Tabelle 3a:	Synoptischer Vergleich der inneren Gestalt diagnostischer Urteilskompetenz in Anlehnung an SPINATH, LORENZ/ARTELT, KARING und MCELVANY et al.....	143
Tabelle 3b:	Synoptischer Vergleich der inneren Gestalt diagnostischer Lehrkraftkompetenz im Unterrichtsprozess in Anlehnung an BROMME, HELMKE/HOSENFELD/SCHRADER, BAUMERT/KUNTER; VAN BUER/ZLATKIN-TROISCHANSKAIA und DILGER/SLOANE .....	147
Tabelle 4:	Modell diagnostischer Lehrkraftkompetenz.....	152
Tabelle 5:	Probandeninteressen an Workshop 1, 2 und an thematischer Weiterarbeit .....	163
Tabelle 6:	Kompetenzen und Inhalte Workshop 1 .....	167
Tabelle 7:	Kompetenzen und Inhalte Workshop 2.....	167
Tabelle 8:	Kompetenzen und Inhalte Workshop 3.....	168
Tabelle 9:	Zusammenfassung der Probandenentwicklungen in den Feldern des Modells diagnostischer Lehrkraftkompetenz .....	259
Tabelle 10:	Proband 4: Vergleich der Orientierungsrahmen und Typen .....	283
Tabelle 11:	Proband 5: Vergleich der Orientierungsrahmen und Typen .....	286

## Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
Abteilung n	anonymisierte Abteilung
Abs.	Absatz
APO-BK	Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg
BG	Berufsgrundschuljahr
BKGL	Berufskolleg Bergisch Gladbach
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BO	Berufsorientierung
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
Co-Klassenlehrer	Companion- Klassenlehrer
Co.	Compagnie
COACTIV	Cognitive Activation in the Classroom: The Orchestration of Learning Opportunities for the Enhancement of Insightful Learning in Mathematics
D	Deutsch
d.h.	das heißt
DBR	design-based research
DeGEval	Deutsche Gesellschaft für Evaluation
Didaja	didaktische Jahresplanung
DIN A4	nach DIN-Norm 476 genormtes Format für Schreibpapiere (DIN: Deutsches Institut für Normung)
DIPF	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
E	Englisch
ebd.	ebenda
et al.	et alii, und andere
etc.	et cetera
	die folgende
	die folgenden
FOR	Fachoberschulreife
ggf.	gegebenenfalls
G-Kurse	Grundkurse
GL	Gruppe der Lehrerinnen und Lehrer
Hofas	Auszubildende zu Hotelfachleuten
I	Interview oder Interviewerin
i.d.R.	in der Regel
i.e.S.	im engeren Sinne
IF	individuelle Förderung

---

IPA	Internationales Phonetisches Alphabet
IPT	Implizite Persönlichkeitstheorien
i.w.S.	im weiteren Sinne
JoA	Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag
k.A.	keine Ausprägung
Kfz-ler	Lehrkräfte der Kfz-Abteilung
KMK	Kultusministerkonferenz
NRW	Nordrhein-Westfalen
M.O.	Margot Ohlms
MOSEL	Modelle des selbst gesteuerten und kooperativen Lernens und die notwendigen Veränderungen in Bezug auf die Organisations- und Personalentwicklung
MSW	Ministerium für Schule und Weiterbildung
N	Nennungen
Nn	Negativnennungen
Negativn.	Negativnennungen
NW	Naturwissenschaften
OR	Orientierungsrahmen
P	Proband
P (nur Anhang)	Positivnennungen (Zählung Orientierungsrahmen)
PC	Personal Computer
PISA	Programme for International Student Assessment
QA	Qualitätsanalyse
r	Korrelationskoeffizient
RWTH Aachen	Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen
S	Seite
SchulG	Schulgesetz
segel-bs	selbst reguliertes Lernen in Lernfeldern der Berufsschule
SEVAL	Schweizerische Evaluationsgesellschaft
SG	Sinngehalt
Stubo	Koordinator/in für Berufs- und Studienorientierung
SuS	Schülerinnen und Schüler
t	Zeitpunkt
T	Transkript
u.a.	unter anderem
UDiKom	Projekt: Unterricht – Diagnose - Kompetenz
usw.	und so weiter
u.U.	unter Umständen
Ü.z.	Überzeugungen zu
VERA	Vergleichsarbeiten (in den Jahrgangsstufen 3 und 8)
vgl.	vergleiche
vs.	versus

---

WPK	Wissenschaft-Praxis-Kommunikation
Z	Zeile
z.B.	zum Beispiel
z.T.	zum Teil

---

## Anhang