

## 7 Item-Pools der administrierten Fälle

*Una Dirks, Wilfried Hansmann & Hendrik Baumbach*

Die Erstellung eines geeigneten Item-Pools zur Erhebung der diagnostischen Kompetenz von Lehramtsstudierenden stellt ein Forschungsteam vor besondere Herausforderungen: Da der Item-Pool die Schnittstelle zwischen Fallvignette, Kompetenzstrukturmodell und Messmodell bildet, müssen die Items ganz unterschiedlichen, theoretischen und empirischen Anforderungen genügen, die in diesem Beitrag näher erläutert werden (Kap. 7.1); daran anschließend werden die Item-Pools zum Einstiegs- und Abschlussfall vorgestellt (Kap. 7.2 und 7.3).

### 7.1 Prämissen für die Erstellung der Item-Pools

Ausgangspunkt für die Anlage eines Item-Pools sind Impulse aus der Arbeit mit Fallvignetten, die sich aus dem Prätest der Datenerhebung ergeben haben. Dabei gilt es, die Formulierung der Items und die Struktur des Item-Pools so zu präzisieren, dass daraus Entscheidungen zum Umfang der Fallvignette und zur Offenheit des Testinstrumentes getroffen werden können. Denn anders als in den bekannten „Large Survey Assessments“ (z.B. PISA) entspricht nicht ein einzelnes Item einer fallbasierten Aufgabe, sondern mehrere Items werden einer Aufgabe zugeordnet. Um ein offenes Antwortformat bei einer vergleichsweise umfangreichen Fallvignette unter einer einzelnen allgemeinen Fragestellung verwenden zu können, muss der Item-Pool die folgenden Voraussetzungen erfüllen:

- (1) Fallbezogenheit, d.h. insbesondere, dass für jede Fallvignette ein neuer Item-Pool zu formulieren ist,
- (2) Erzeugung aus dem Kompetenzstrukturmodell, d.h. der Item-Pool besitzt einen inhaltsvaliden Bezug zum Kompetenzmodell (s. Kap. II.5, Dirks 2012b),
- (3) alle Grundsätze zur Konstruktion des Item-Pools aus dem Messmodell [I1] bis [I4] (s. Kap. II.6, Baumbach 2012).

Dieses Vorgehen ist im projektimmanenten Erkenntnisinteresse ebenso wie in der gewählten Erhebungsmethode begründet und weicht von anderen gängigen Verfahren aus der Kompetenzmodellierung bewusst ab. Es weist dem Item-Pool eine besondere Bedeutung zu. Anstelle der aus der klassischen Testtheorie bekannten (statistischen) Gütekriterien (s. Kubinger 2003; Rost 2008: 33-42), welche sich aus dem Verhältnis aller Items zu dem zu messenden Konstrukt ergeben, treten andere Qualitätsmerkmale der Items. Diese fußen nicht auf einer nachträglichen statistischen Prüfung von Prätest-Ergebnissen, sondern haben überwiegend bereits die Erstellung des Item-Pools im Blick und lesen sich als die oben genannten Voraussetzungen.

Wird eine Kompetenzmessung mit Hilfe einer Fallvignette unter einem offenen Antwortformat durchgeführt, dann sind alle Informationen, die sich dem Transskript entnehmen lassen, erwartbar und messrelevant, sodass sie nicht unberücksichtigt bleiben dürfen. Dabei muss die zugrundeliegende Aufgabenstellung nicht – wie in diesem Forschungsdesign – die gesamte Fallvignette behandeln, sie kann auch auf inhaltliche Teilbereiche fokussiert sein. In jedem Fall ist – bezogen auf die jeweilige Fragestellung – der Item-Pool die Sammlung aller erwarteten, aus der Fallvignette entnehmbaren Teile der Antwort des Probanden. Die Grundidee für die Arbeit mit offenen Antwortformaten spiegelt sich im zentralen Merkmal der *Vollständigkeit* [I1] wider. Verlangt wird hierbei zunächst noch keine spezifische Struktur des Item-Pools. Auch ist es denkbar, dass zu einer Fallvignette je nach Fragestellung und Strukturierung verschiedene *vollständige* Item-Pools existieren, sodass es durchaus sinnvoll sein kann, eine Fallvignette für verschiedene Forschungsanliegen zu verwenden. Eine Folgerung erlaubt dieses Merkmal hinsichtlich der *Validität* des Tests. Es gilt: Erfasst ein Item-Pool zu einem offenen Antwortformat alle auf eine Fragestellung bezogenen Antwortteile *vollständig*, dann misst der Test das in der Fragestellung abgebildete Konstrukt. Der Test ist demnach dann *valide*, wenn dieses Konstrukt das gemäß der Forschungsfrage zu messende Konstrukt darstellt. Freilich verwendet diese Vorgehensweise eine modifizierte Interpretation der verbreiteten Definition von Validität.<sup>1</sup> Die Auswahl der Fallvignette, insbesondere aber die Verbindung von Aufgabenstellung und Erkenntnisinteresse ist zu begründen und Teil der Testvalidität – es bleibt also die Konstruktvalidität (Moosbrugger & Kelava 2012: 16f.). Inwieweit die Voraussetzung der *Vollständigkeit* erfüllt ist, muss ebenfalls kritisch geprüft werden.

Konstruktvalidität definieren wir im Wesentlichen über die Inhaltsvalidität (Rossiter 2008). Diese begründet sich über die sozialtheoretische Fundierung der in einer Fallvignette appräsentierten Dimensionen sozialer Realitäten und der fallbezogenen Kontextdimensionen (vgl. Kap. II.5, Dirks 2012b). Zwar können dieselben, insbesondere situationsspezifischen Referenzbereiche in bestimmten Fällen beiden Skalen zugeordnet werden, da explizit benannte Realitätsdimensionen ausschließlich den Nachweis deskriptiver Kompetenzen auf der Skala I erlauben und implizite oder präsupponierte (als gegeben vorausgesetzte) Sinneinheiten eines Textes den Nachweis mehr oder weniger komplexer Inferenzen und Informationsverknüpfungen auf der Skala II. Dennoch untergliedert sich das Kompetenzstrukturmodell – ganz i.S. der wissenschaftstheoretischen Rahmung (Kap. II.1, Hansmann 2012) – in distinkte, sozialtheoretisch begründete Sinneinheiten; dadurch ist sichergestellt, dass die ausgewählten Fallvignetten mit der zugehörigen Aufgabenstellung (vgl.

---

<sup>1</sup> „Ein Test gilt dann als valide [...], wenn er das Merkmal, das er messen soll, auch wirklich misst und nicht irgendein anderes“ (Moosbrugger & Kelava 2012: 13). Der Teilaspekt der Inhaltsvalidität ist testtheoretisch nicht ausgehend von den Items zu begründen. Die Eigenschaft der *Vollständigkeit* bewirkt, dass nicht erklärt werden muss, ob jedes Item das zu messende Merkmal erfasst, dieses Item also inhaltsvalide ist, sondern pauschal erläutert werden muss, dass die ausgewählte Fallvignette diagnostische Kompetenz bei Lehramtsstudierenden im Sinne der Merkmalsdefinition messbar macht.

Kap. II.4, Dirks 2012a) auch das Messen diagnostischer Kompetenz auf der Basis unseres Kompetenzstrukturmodells ermöglichen. Dementsprechend zielt die bewusst offen formulierte Aufgabenstellung mit dem Operator „analysieren“ auf die genaue Erfassung der Aggregationslogik, die auf Suchbewegungen nach fallrelevanten Informationen innerhalb der Situations- und Selektionslogik fußt. Die einer Analyse zugrundeliegende Systematik konnte von den Probanden also erwartet werden, in ihrer Form wurde sie aber offengelassen. Das erlaubt insbesondere in der abschließenden Zweittestung sowohl den Einsatz des algorithmischen Diagnoseverfahrens, wie es einzelne Probandengruppen erlernt hatten, als auch ein intuitives Arbeiten am Fall, wie es den Kontrollgruppen ermöglicht werden musste. Die fallbasierten Testergebnisse verdeutlichen dann somit, ob und inwieweit die Probanden über situations-, handlungs- und wirkungsbezogene Diagnosekompetenzen und der dabei zu erbringenden Informationsentnahmen und -verknüpfungen verfügen.

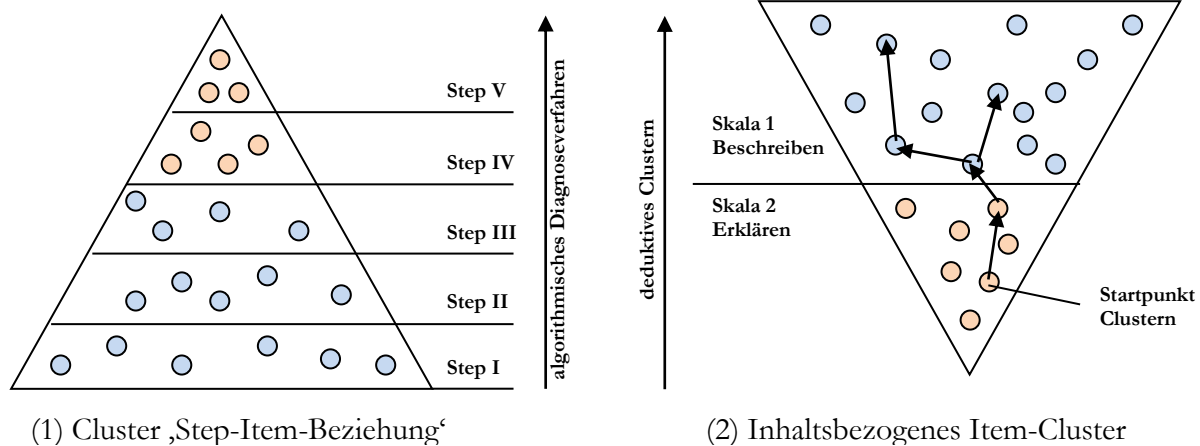
Allerdings haben wir zur Reduktion der vergleichsweise umfangreichen Item-Pools post-hoc nach Auswertung der Diagnosekompetenztests in manchen Fällen darauf verzichtet, alle Item-Möglichkeiten aufzulisten. Wenn z.B. im Abschlusstest ein Item lautet: „Die Klasse wird von mindestens einem Schüler mit Migrationshintergrund besucht („Ali“)“, ließen sich Gründe finden, das Item nicht nur der Sozialstruktur zuzuordnen (Algorithmischer Step Ib), sondern auch dem Deutenden Verstehen (Step IVc). Zum Beispiel hätten die Probanden Mutmaßungen über andere namensgebundene Sozialstruktur- und Identitätsmerkmale anstellen können – etwa, dass der Name Ali nicht zwingend auf einen Migrationshintergrund verweisen muss, da möglicherweise auch deutschstämmige Eltern ihrem Kind diesen Namen geben. Aus Gründen der Fairness wäre dann die Nennung eines entsprechenden Items im algorithmischen Step IV erforderlich gewesen. Entsprechende Brückenhypothesen erscheinen aber offenbar etwas weit hergeholt: Die Testergebnisse verdeutlichen, dass die Probanden den Name „Ali“ direkt mit einem Migrationshintergrund in Verbindung bringen. Hinzu kommt, dass sich für o.e. Vermutung keine Belege in den sozialen Realitäten Deutschlands finden, weshalb der Item-Pool auch ohne dieses Item für vollständig befunden wurde.

Im Folgenden wird nun im Detail geschildert, auf welche Weise der Item-Pool erzeugt wurde. Eine möglichst vollständige Erfassung eines Falls, der im Testinstrument als auszugsweises Transskript einer Unterrichtsstunde vorliegt, ist eine der zentralen Forschungsvorhaben dieses Projektes gewesen, dessen Ergebnis das Kompetenzstrukturmodell darstellt (vgl. Kap. II.5, Dirks 2012b). Zur Entwicklung eines Item-Pools lässt sich daraus erstens ein konkretes algorithmisches Verfahren zur Erfassung der Situation ableiten, und zweitens gewährt es implizit einen Ansatz zur Strukturierung der Items – in Form der einzelnen Steps. Demnach entsteht der Item-Pool aus einer Analyse der Fallvignette nach dem algorithmischen Diagnoseverfahren durch eine Expertengruppe. In einem zweiten Schritt gelangt dieser vorläufige Item-Pool in einem Prätest zur Anwendung, um einerseits die Handhabung der Items unter dem Fokus einer guten Auswertbarkeit zu verbessern und anderer-

seits Ergänzungen vorzunehmen, d.h. fehlende Items zu kompensieren. Die Erkenntnisse des Prätests wurden in den zwei Grundsätzen [I2] Einzigartigkeit der Items im Item-Pool und [I3] Umgang mit komplementären Items verarbeitet (s. Kap. II.6, Baumbach 2012). Grundsätzlich empfiehlt es sich, den Item-Pool zunächst *expertis ex ante* zu formulieren und diesen *post-hoc* anhand der Fallanalysen durch die Probanden des Prätests zu ergänzen und anzupassen, zumal die theoriegeleitete Erzeugung von Items anhand des Kompetenzmodells dem offenen Antwortformat nicht passgenau entsprechen kann. Typische Arbeitstechniken sind dabei die Kontraktion zweier Items zu einem oder die Aufteilung eines einzelnen in zwei separate Items. Der sich offenbarende Unterschied zwischen der Formulierung der Anforderungen durch einen Experten aus dem Kompetenzmodell und dem (unbestimmten) analytischen Vorgehen der Probanden drückt sich vor allem in der Detailliertheit und Feinheit der zu erfassenden Informationen aus, die im offenen Antwortformat nicht über die Aufgabenstellung steuerbar ist und wohl gemeinhin auch in der Expertengruppe differiert. Dies mag auch einer der Gründe sein, warum Item-Pools selten publiziert werden. Durch unser Vorgehen hoffen wir jedoch, unser Forschungsverfahren etwas transparenter zu machen und zugleich eine Diskussionsgrundlage für Interessierte bereitzustellen.

Dritter Arbeitsschritt bei der Erstellung des Item-Pools ist ein doppeltes Clustern aller Items. Das erste Cluster orientiert sich an der sozialtheoretischen Fundierung des Kompetenzmodells im Anschluss an Max Weber, die auch für die Fallarbeit als theoretische Rahmung fungiert. Demnach gelangen alle jene Items in ein Cluster, die z.B. ausschließlich Beschreibungen bestimmter äußerer Bedingungen der Situation beinhalten oder eine bestimmte Auswahl von Items, die – unter Berücksichtigung der Situations- und Selektionslogik (vgl. Handlungswahl) – zum Deutenden Verstehen gehören oder eine weitere Auswahl von Items, die – unter Berücksichtigung der Situations-, Selektions- und Aggregationslogik – dem Verstehenden Erklären zugeordnet werden (s.u. zu den einzelnen Step-Item-Beziehungen). Das Vorgehen erfolgt analog zum algorithmischen Diagnostizieren, wie es im Rahmen der Kompetenzmodellierung als idealtypisch beschrieben wurde. Als Illustration dient die linke Abbildung „Cluster Step-Item-Beziehung“; nach diesem Cluster wurde auch der Item-Pool (s.u.) gegliedert. Ein zweites Cluster definiert sich nach dem Grundsatz [I5] der Messmodellierung (vgl. Kap. II.6, Baumbach 2012) über die Item-Inhalte und damit über berufsfeldspezifische *Kernprobleme*, die bereits entscheidend für die Auswahl einer Fallvignette in einem Lehr-Lern-Kontext waren (vgl. Dirks 1999: 25ff.; Kap. II.4, Dirks 2012a; Hansmann 2001: 127ff., 2002). Die inhaltlichen Gruppen von Items verstehen sich daher auch als Synonyme zu *Dimensionen des Kernproblems* aus dem ausgewählten Fall. Je nachdem, wie sich die einzelnen Problemdimensionen zu den Sinneinheiten sozialer Realitäten verhalten, wurde ein Cluster über alle Items ausgebreitet, die aus sozialtheoretischer und inhaltlicher Perspektive zusammengehören und – wie sich in der Auswertung gezeigt hat – auch stets (mehr oder weniger vollständig) gemeinsam erscheinen. Denkbar wäre zudem eine Item-Analyse anhand von statistischen Eigenschaften (z.B. Korreliertheit) oder ein faktorenanalytisches Vorgehen gewesen. Wir haben uns für ein in-

haltsbezogenes Verfahren entschieden, das umgekehrt deduktiv zum algorithmischen Diagnostizieren abläuft, indem die mittels Brücken- und Transformationshypothesen erklärten Effekte auf explizit im Fall enthaltene Informationen rückbezogen werden, d.h. in der Regel eine Verbindung zwischen Items der Steps IV und V mit Items der Steps I bis III erzeugt wird. Dieses zweite Cluster ist in der rechten Spalte des Item-Pools für jedes Item markiert und in der rechten Abbildung veranschaulicht:



Die Durchführung eines Kompetenztests unter der Verwendung eines Item-Pools setzt abseits von Anforderungen zur Item-Konstruktion ein bestmögliches Handling bei der Datenauswertung voraus. Die Überprüfung, welche Items in einer Testantwort offenen Formats als erfüllt angesehen werden müssen, geht im Vergleich zur Kontrolle von Fragebögen und Testheften mit methodischen Problemen bei der Codierung einher (s. Schnell et al. 2005: 412). Grund dafür ist das Antwortformat, das gerade bei Fragebogenerhebungen üblicherweise geschlossenen Charakter trägt (z.B. Multiple-Choice-Verfahren), wohingegen das verwendete Format einen längeren, verschieden gegliederten und zusammenhängenden Text enthält. Während ein Codierer im einfachsten Fall lediglich markierte Testantworten in eine Datenmatrix übertragen muss, sieht sich ein Auswerter von textuell vorliegenden Analysen mit zwei wesentlichen Aufgaben konfrontiert:

- (1) die Suche nach einem auszuwertenden Item innerhalb der Analyse und
- (2) die Entscheidung, ob dieses Item als erfüllt zu betrachten ist.

Die Schwierigkeit, ein Item innerhalb der Fallanalyse aufzufinden, ist abhängig von dessen Formulierung im Item-Pool. Manche der Items lassen sich durch die Nennung bestimmter Schlagworte identifizieren, sodass sogar EDV-gestützt bzw. mechanisiert nach dem jeweiligen Schlagwort gesucht werden kann (vgl. Pfeiffer & Püttmann 2006: 57, Bos & Tarnai 1989). Vielfach ist damit unmittelbar die Erfüllung des Items verbunden. Die Arbeit unter einem offenen Antwortformat zeigt aber auch, dass ein Item in vielen Varianten in den Analysen wiederzufinden ist, was ein mechanisiertes Auswertungsverfahren erschwert oder – wie in diesem Projekt – unmöglich macht.

Als hilfreich hat sich die Kommentierung von Items erwiesen (vgl. „K“ in den Item-Pools). Die Kommentare unterstützen die Auswertung insoweit, als sie das Auffinden von Items innerhalb der Analysen durch eine Konkretisierung erleichtern bzw. die Ein- und Abgrenzung eines Items verdeutlichen, so dass die Entscheidung, ob ein Item als erfüllt angesehen werden kann, besser begründbar ist. Mithilfe der Kommentare soll die Komplexität von Fallvignetten aufgefangen sowie die Formulierung der Items entlastet und übersichtlich gehalten werden. Gleichzeitig verbessert sich die *Wiederholbarkeit* (Krippendorff 2004: 214), da jedes Item expliziert und damit das Risiko abweichender Codierungen durch unterschiedliche Auswerter verringert wird. Diese Maßnahme bildet demnach eine Strategie zur Steigerung der *Objektivität* der Auswertung von textuell-geschlossen vorliegenden Analysen. Der kommentierte Item-Pool gereicht auch als Material zur Schulung von Codierern.

Nachfolgend sind die beiden administrierten Fallvignetten mit den Item-Pools in kommentierter Form abgedruckt (s. Tab. 1). In der rechten Spalte ist jedem Item seine Gruppierung im Cluster zugewiesen. Eine weitere Übersicht enthält die Cluster-Bezeichnungen (s. Tab. 2).

## 7.2 Der Einstiegsfall („Handy“-Fall) mit Item-Pool

Zu Beginn des Semesters wurde den Kontroll- und Versuchsgruppen die folgende Fallvignette zur Bearbeitung vorgelegt:

Bitte, analysieren Sie schriftlich in Einzelarbeit den folgenden Fall:

Lehrerin: *[erstellt ein Tafelbild und wendet sich danach zur Klasse]*

Schüler A: *[entreißt seinem Banknachbar ein Handy]*

Schüler B: *[wendet sich sofort an die Lehrerin]:* Der hat mein Handy geklaut!

Lehrerin *[mit kräftiger Stimme]:* Schüler A, sag‘ mal, was ist denn mit dir los? Gib‘ das Handy Schüler B zurück und schau‘ hier zur Tafel!

(Denken Sie bei der Analyse an den berühmten Satz von Ervin Goffman: „What is it that’s going on here?“)

Auf dem Hintergrund der ex ante und post-hoc generierten Items konnte der folgende Item-Pool erstellt werden:

Steps	Nr.	Fallbezogene Items	Cluster
Step Ia: Infrastruktur	001	(1) <u>Tafel</u> als Arbeitsmittel (kein Whiteboard o.ä.)  <i>K: Dieses Item wird als erfüllt angesehen, wenn entweder konkret auf die Tafel als Arbeitsmittel hingewiesen wird oder im Zusammenhang mit den beschriebenen Praktiken die Tätigkeit der Lehrerin in Verbindung mit der Erstellung eines Tafelbildes gebracht wird.</i>	A
	002	(2) <u>Handy</u>	G

<b>Step Ib:</b> Sozialstruktur	003	(1) Interaktion findet im <u>Klassenzimmer einer Schule</u> statt („Tafel“, „Lehrerin“, „Schüler“, „Banknachbar“, „Klasse“).  <i>K: Dieses Item kann nur als erfüllt anerkannt werden, wenn in der Analyse auf die räumlichen Gegebenheiten verwiesen wird. Ausreichend wäre auch, fehlende Informationen diesbezüglich zu monieren.</i>	J
	004	(2) <u>Sitzordnung</u> im Klassenzimmer, wodurch die <u>Reichweite des Handelns von Schüler A auf unmittelbar um ihn herumsitzende Schüler/-innen beschränkt</u> ist, so z.B. auch auf Schüler B.  <i>K: Das Stichwort „Sitzordnung“ in der Analyse ist nicht für die Erfüllung des Items ausreichend. „Banknachbar“ ist in dem Fall für die Erfüllung des Items hinreichend, wenn der Begriff sich auf Schüler A bezieht.</i>	F
	005	(3) Die <u>Rechtmäßigkeit der Mitnahme des Handys in den Unterricht wird mit Bezug auf die Schulordnung problematisiert.</u>	G
	006	(4) <u>Fehlende Informationen über die unmittelbare Vorgeschichte der angeblichen Handy-Wegnahme</u> (z.B. während der Unterrichtsstunde oder vorausgegangenen Pause) werden <u>bemerkt bzw. moniert.</u>	E
	007	(5) <u>Fehlende Informationen zur weiteren Vorgeschichte des Vorfalls werden bemerkt bzw. moniert</u> (z.B. ständige Behauptungskämpfe zwischen Schüler A und B, fixierte Rollenzuschreibung von Schüler A als Störenfried).  <i>K: Diesem Item werden auch allgemeinere Begründungen zur grundsätzlichen Uninformiertheit hinsichtlich der Vorgeschichte der Situation subsumiert.</i>	D
	008	(6) <u>Berücksichtigung des Klassenklimas</u> oder des Verhältnisses zwischen Lehrerin und Schülern.	D
<b>Step Ic:</b> Superstruktur		anhand dieses Falles nicht beschreibbar	
<b>Step Id:</b> Innere Bedingungen		anhand dieses Transskripts nicht beschreibbar	
<b>Step II:</b> Praktiken	009	(1) Der Vorfall ereignet sich innerhalb einer Unterrichtsstunde <u>während einer Arbeitsphase.</u>  <i>K: Das Item schließt insbesondere die Betrachtung der Sozialformen bzw. Unterrichtsmethoden ein.</i>	A
	010	(2) Schüler A <u>entreißt</u> Schüler B das Handy.	F
	011	(3) <u>Schüler B bezichtigt Schüler A der Wegnahme seines Handys, verleiht seinem Framing einer ungerechten Praktik Ausdruck</u> (Handlungswahl/ Sprechakt: Anklage mit Schuldzuschreibung).	H

	012	(4) Intervention der <u>Lehrerin</u> bezieht sich nur auf <u>Schüler A</u> , <u>verlangt</u> von ihm „ <u>Rückgabe</u> “ des Handys an seinen Mitschüler <u>und eine Beteiligung am Unterrichtsgeschehen</u> durch Fokussierung des Tafelbildes.  <i>K: Dieses Item findet sich in den Analysen an verschiedenen Stellen in zweigeteilter Form. Es bezieht sich an dieser Stelle konkret auf das Lehrerhandeln. Es ist ausreichend, wenn beschrieben wird, was die Lehrerin konkret von Schüler A verlangt.</i>	I
	013	(5) Die <u>Frage der Lehrerin</u> „Was ist denn mit dir los?“ hat allgemeinen Charakter und berücksichtigt nicht das unmittelbar vorliegende Schülerhandeln.  <i>K: Dieses Item bezieht sich nur auf das Erkennen der Frage. Eine eingehendere Wertung, warum die Lehrerin diese Frage formuliert und worauf sie möglicherweise zielt, wird in Item 028 berücksichtigt.</i>	C
<b>Step IIIa-b:</b> Effekte	014	(1) Der Konflikt ist (zumindest kurzzeitig) geschlichtet (kollektiver Effekt).  <i>K: Wenngleich die Probanden dieses Item meist nicht explizit erwähnen, wird es dann als erfüllt angesehen, sobald in der häufiger vorhandenen Wertung, ob die Lehrerin hier richtig gehandelt hat, klar wird, dass eine (zumindest kurzzeitige) Schlichtung eingetreten ist.</i>	B
<b>Step IVa:</b> Individuelle Ressourcen		anhand des einzelnen Falles nicht rekonstruierbar	
<b>Step IVb:</b> Frames		anhand des einzelnen Falles nicht rekonstruierbar	
<b>Step IVd:</b> Handlungswahl/ Skripte	015	(1) <u>Die Lehrerin spricht hier mit kräftiger Stimme (Intonation), was als Reaktion auf das Schülerhandeln verstanden wird.</u>  <i>K: Dieses Item ließe sich auch in den Step Id einordnen; darauf wurde verzichtet, da die Probanden in diesem Kontext die kräftige Stimme nicht als Ressource der Lehrkraft im Allgemeinen wahrnehmen, sondern diese in der Wertung des Lehrerhandelns als situationsspezifische Reaktion deutend verstehen.</i>	C
	016	(2) BT: Die <u>Aufforderung der Lehrerin an Schüler B</u> , das Handy zurückzugeben, zielt sicherlich darauf, den <u>Streit durch einen Wechsel des Besitzstandes des Handys beizulegen.</u>	B
	017	(3) Das „ <u>Entreißen</u> “ des Handys wird als eine potentiell gewaltvolle, auf jeden Fall <u>gezielte Wegnahme</u> des Handys beschrieben. Darüber hinaus wird ggf. inferiert, dass Schüler A versucht haben muss, das Handy festzuhalten und es sich nicht wegnehmen zu lassen (BT).  <i>K: Die Nennung des Begriffes „Entreißen“ im Kontext einer Handlungsbeschreibung Schüler As gestattet keine Erfüllung des Items. Viel-</i>	F



		<i>mehr ist die Intention des Handelns von A zu problematisieren.</i>	
018	(4)	Mögliches Motiv für die Inbesitznahme des Handys: Aneignung eines <u>Prestigeobjektes</u> (BT).	F
019	(5)	BT: Erklären <u>der Handlungswahl</u> (Anklage) <u>von Schüler B</u> mit seinem mutmaßlichen Ziel, (wieder) in den Besitz des ihm entrissenen Handys zu gelangen („Um-zu“-Motiv).	H
020	(6)	BT: Erklären der Handlungswahl von B aufgrund seines Strebens nach Identitätsbehauptung (ggf. auf Kosten von A), ggf. nur ein Vorfall in einer Serie von Behauptungskämpfen zwischen Schüler A und B (vgl. weitere Vorgeschichte).	H
021	(7)	BT: Schüler B hatte vor der geschilderten Interaktion dem <u>Schüler A</u> dessen Handy entwendet, und Letzterer wollte sich <u>sein Eigentum lediglich zurückholen</u> .  <i>K: Diese Brückenhypothese wird in der angegebenen Form fast nie mit Bezug auf die Interaktionsgeschichte aufgestellt. Stattdessen wird allgemeiner vermutet, das Handy könne möglicherweise auch nicht B gehören. Entsprechende Vermutungen werden als Erfüllung des Items gewertet.</i>	H
022	(8)	BT: Die Lehrerin war <u>über die unmittelbare Vorgeschichte zum Vorfall nur unvollständig informiert</u> , da sie mit dem Tafelanschrieb befasst und von der Klasse abgewandt war oder, weil sie durch die Sitzordnung keinen Einblick in die Interaktion von Schüler A und B haben konnte.  <i>K: Dieses Item ist als erfüllt anzusehen, falls verdeutlicht wird, dass die Lehrerin die unmittelbare Vorgeschichte der Situation nicht kannte, weil sie Tätigkeiten ihres Lehrerhandelns nachgegangen ist oder äußere Bedingungen dies verhindert haben. Die im Item genannten Begründungen sind beispielhaft zu verstehen.</i>	E
023	(9)	BT: Die kurzschlüssige <u>Aufforderung der Lehrerin an Schüler A, das Handy zurückzugeben</u> , ist auf die ihm seit längerem zugeschriebene Rolle des Störenfrieds zurückzuführen,	D
024	(10)	BT: während sie <u>vollkommenes Vertrauen in die persönliche Integrität von Schüler B</u> hat.  <i>K: Dieses Item findet sich oftmals in Verbindung mit Item 012, indem die Probanden verwundert bekunden, dass die Lehrerin B vollkommen vertraut, oder den Hinweis geben, dass die Lehrerin die Aussagen von B zu überprüfen habe. In beiden Fällen wird dieses Item als erfüllt angesehen.</i>	I
025	(11)	BT: Die kurzschlüssige <u>Aufforderung ist darin begründet, den Unterricht innerhalb des vorgegebenen Zeitlimits durchführen zu müssen oder das Lernziel des Unterrichts unbedingt einzuhalten</u> .	B

	026	(12) BT: Die kurzschlüssige <u>Aufforderung ist darin begründet, die – für ungestörtes Lehren und Lernen erforderliche – Ordnung im Unterrichtsverlauf aufrechtzuerhalten.</u>  <i>K: Das Item gilt auch als erfüllt, wenn in abgeschwächter Form in der Wiederherstellung von Ruhe/ einer Arbeitsatmosphäre eine Absicht im Lehrerhandeln erkannt worden ist.</i>	B
	027	(13) BT: <u>Möglicherweise ist die Lehrerin gerade damit befasst, einen Tafelanschrieb zu erstellen,</u> wobei sie der Klasse ggf. teilweise den Rücken zukehrt.  <i>K: Dieses Item ist von Item 022 abzugrenzen, indem es nur als erfüllt betrachtet wird, wenn die methodische Gestaltung (Tafelanschrieb) ursächlich dafür ist, dass die Lehrerin keinen Einblick in die Situation hatte. Von den Probanden wird sogar allgemeiner noch moniert, dass eine solche Arbeitsmethode generell Unruhe bewirken könne, oder sie problematisieren handwerkliche Fehler der Lehrerin in dieser Situation.</i>	A
	028	(14) BT: Das <u>Verhalten Schüler As</u> erscheint aus Sicht der Lehrerin <u>offenbar für die Situation atypisch bzw. unerwartet (vgl. die Frage der Lehrerin: „Was ist denn mit dir los?“).</u>  <i>K: Dieses Item ist nicht mit Item 015 zu verwechseln. Dieses wird im Gegensatz zu 015 nur als erfüllt angesehen, wenn ein klarer Bezug zum Handeln von Schüler A hergestellt wird.</i>	C
<b>Step V:</b> Ursache-/ Wirkungs- korrelationenbzw. -verknüpfungen	029	(1) In der betreffenden Unterrichtssequenz <u>konfrontiert die Lehrerin ihre Schülerinnen und Schüler mutmaßlich gerade mit einem Lernangebot,</u> wodurch möglicherweise auch eine kurze Unterbrechung des Unterrichtsganges entstand.  <i>K: Zur Erfüllung des Items werden auch diejenigen Analysen berücksichtigt, die infrage gestellt haben, ob die Lehrerin zu diesem Zeitpunkt überhaupt ein Lernangebot macht oder zuvor eingerichtet hat.</i>	A
	030	(2) unzureichend entwickeltes doppelt hermeneutisches Denken (vgl. ihre direkte Übernahme der Situationsdeutung von Schüler B) und  <i>K: Es ist ausreichend, wenn auf die Problematik der Lehrerin, wählen zu müssen zwischen Situationsanalyse und Unterrichtsfortsetzung, Bezug genommen wird.</i>	I
	031	(3) mangelndes Konfliktlösungshandeln.  <i>K: Dieses Item ist in den Analysen oft mit der Präsentation möglicher Handlungsalternativen verknüpft, denen die Wertung immanent ist, die Lehrerin habe hier unzureichendes Konfliktlösungshandeln gezeigt.</i>	C
	032	(4) Andernfalls wäre sie sich wohl ihrer prinzipiell unvollständigen Informiertheit bewusst gewesen, ...	E

		<i>K: Dieses Item befindet sich i.d.R. in inhaltlicher Nähe zu Item 022 und wird nur als erfüllt angesehen, wenn von den Probanden erwähnt wird, dass die Lehrerin innerhalb einer (besseren) Lösungsstrategie ihre unzureichenden Kenntnisse zur Vorgeschichte hätte reflektieren müssen.</i>	
	033	(5) hätte eine <u>direkte Ermahnung Schüler As</u> bzw. eine <u>Entscheidung über den Handy-Besitz vermieden</u> und stattdessen...	J
	034	(6) eine <u>genaue Klärung der Situation</u> (hier: Besitzfrage) einschließlich ihrer Vorgeschichte und damit auch der Ursachen des Handelns Schüler As <u>für einen späteren Zeitpunkt angekündigt</u> .  <i>K: Dieses Item wird nur als erfüllt angesehen, wenn auf den zeitlichen Ablauf bei der Lösung des Konfliktes eingegangen wird. In der Regel findet dies in einer Handlungsempfehlung für die Lehrerin statt.</i>	J
	035	(7) Möglicherweise hat die Lehrerin eine <u>Regelung der Schulordnung</u> ignoriert, wonach eine <u>Mitnahme des Handys in den Unterricht</u> gar nicht erlaubt ist, so dass sie es hätte ‚einkassieren‘ müssen.  <i>K: Im Gegensatz zu Item 005 muss zur Erfüllung dieses Items die Konfliktlösung der Lehrerin bewertet werden. Ein bloßer Verweis, dass die Mitnahme von Handys in dieser Schule durch institutionelle Regelungen festgelegt ist, wird als nicht ausreichend angesehen, dieses Item zu erfüllen.</i>	G
	036	(8) Klärungsbedürftig ist ebenfalls, aus welchem Grund B das Handy derart griffbereit hatte, dass A der Zugriff möglich wurde.	F

Tab. 1: Item-Pool zum „Handy-Fall“ (K = Kommentar, BT = Brückenhypothese).

Diese Tabelle benennt lediglich die den einzelnen Clustern zugewiesenen Buchstaben. Aufgrund welcher inhaltlichen Zusammenhänge die jeweiligen Item-Gruppen geclustert wurden, soll die folgende Übersicht mit den Cluster-Bezeichnungen verdeutlichen (s. Tab. 2). Dabei handelt es sich um Kategorisierungen, die – im Anschluss an unser Kompetenzmodell – einzelne Items auf der Skala I mit jenen auf der Skala II zusammenführen. Dementsprechend bezieht sich jedes Cluster auf bestimmte Deutungen und Erklärungen einschließlich der für die jeweilige Abstraktion herangezogenen situations-, handlungs- und wirkungsspezifischen Variablen. Da die Fallvignetten vor dem Hintergrund der in ihnen appräsentierten Dimensionen eines Kernproblems ausgewählt wurden, sind die Item-Gruppen zugleich mit diesen Dimensionen eng verschränkt.

Cluster	Bezeichnung	Items
A	Unterrichtssequenz zum Situationsbeginn unter Berücksichtigung der Infrastruktur und Lehrmethode	001, 009, 027, 029
B	Mandatsbedingtes Interventionsziel der Lehrerin	014, 016, 025, 026
C	Einseitig diskriminierendes, a-historisches Konfliktlösungshandeln der Lehrerin	013, 015, 028, 031
D	Intervention der Lehrerin in kausaler Verknüpfung mit ihrem interaktionshistorisch bedingten Vorwissen über die Lerngruppe bzw. die beiden Schüler	007, 008, 023
E	Unzureichendes Vorwissen der Lehrerin über die unmittelbare Vorgeschichte des Schülerkonfliktes	006, 022, 032
F	Motiv und Prozess der Handy-Wegnahme durch Schüler A unter Berücksichtigung der räumlichen Bedingungen	004, 010, 017, 018, 036
G	Rechtliche Regelung im Umgang mit Handys im Unterricht, in der Schule	002, 005, 035
H	Handlungswahl (overt, covert) von Schüler B	011, 019, 020, 021
I	Fehlschlussanfälligkeit der Konfliktlösung der Lehrerin	012, 024, 030
J	Konfliktlösungsalternativen (auch zur argumentativen Absicherung der Cluster C und I)	003, 033, 034

Tab. 2: Cluster-Übersicht („Handy“-Fall) mit Bezeichnungen und Item-Kennungen.

### 7.3 Der Item-Pool zum Abschlussfall (Beginn einer Erdkundestunde)

Der abschließende, den Probanden vorgelegte Kompetenztest variierte von der Ersttestung, da mögliche Übungseffekte ausgeschlossen werden mussten. Das Forschungsdesign entspricht damit nicht der klassischen Prä-/Posttest-Methode unter Verwendung eines gleichen Messinstrumentes. Die Länge und die Komplexität der Fallvignette wurden für die zweite Testung erhöht, mit dem Ziel, eine gesteigerte Anforderungssituation für die Probanden zu erzeugen. Dabei wurde jedoch wiederum eine Unterrichtssituation ausgewählt, die den Probanden in Form eines Transskriptes vorgelegt wurde. Um die Performanz der Probanden beider Testungen miteinander in Bezug setzen zu können, wurde bei verdreifachter Bearbeitungszeit die ebenfalls etwa verdreifachte Item-Anzahl durchweg anteilig bewertet. Im Übrigen ist der folgende Item-Pool analog zum obenstehenden ersten aufgebaut. Die Fallvignette befindet sich im Anhang.

Steps	Nr.	Fallbezogene Items	Cluster
Step Ia: Infrastruktur	001	(1) <u>Fehlende Informationen über die vorangegangenen Unterrichtsinhalte und -stunden.</u>	K
	002	(2) <u>Fehlende Informationen zur Schulform</u>	E
	003	(3) <u>Fehlende Informationen zur Klassenstufe.</u>  <i>K: Die Items 002 bis 003 finden sich mitunter in Verbindung mit möglichen Inferenzen (Item 002 mit 074; Item 003 mit 075). Einige Probanden haben jedoch auch nur bemerkt, dass sich hierzu keine Informationen entnehmen lassen. Um diesem Umstand gerecht zu werden, wurden analog zum Einstiegsfall diese Items im Step I gehalten und mögliche Inferenzen durch eigene Items in den Steps IV und V dargestellt.</i>	E
	004	(4) <u>Fehlende Information zur Anzahl der Schülerinnen und Schüler.</u>  <i>K: Als äquivalent zu diesem Item wird eine Auszählung der im Transkript vorkommenden Schülernamen betrachtet, wenngleich dieses Vorgehen nicht auf die tatsächliche Schüleranzahl führen muss. Von den Probanden wird dies auch festgestellt und dann von einer Anzahl sich beteiligender Schülerinnen und Schüler gesprochen.</i>	B
	005	(5) Kategoriale Abstraktion hinsichtlich <u>Schulinventars</u> (auch: „normale Klassenraumeinrichtung“ oder „Schulstandard“) oder Verweis auf einzelne Infrastrukturen (z.B.: Tische, Stühle, Tafel etc.)  <i>K: Das Item kann auch als erfüllt angesehen werden, wenn in anderem Zusammenhang der Analyse das Geschehen auf einen „Klassenraum“ verlegt wird.</i>	L
	006	(6) <u>Erdkundebuch</u> als Arbeitsmittel  <i>K: Wenn ausschließlich von einem „Buch“ in den Analysen gesprochen wird, wird das Item als nicht erfüllt angesehen. Es muss klargestellt sein, dass dieses als Arbeitsmittel oder zur Bereitstellung von Materialien (z.B. Lehrbuchtext) eingesetzt wird.</i>	K
	007	(7) <u>Einordnung</u> der Unterrichtsstunde in den <u>zeitlichen Ablauf des Schultages</u> , v.a. Verweis auf den Vormittag im Zusammenhang mit der Androhung des Nachsitzens am Nachmittag.  <i>K: Dieses Item kann z.B. im Zusammenhang mit der im Text erwähnten Klassenkonferenz erwähnt werden. Solange dabei klargestellt ist, dass diese am selben Nachmittag stattfindet, wird das Item als erfüllt angesehen. Im Besonderen werden keine Inferenzen verlangt. Wird lediglich pauschal auf das Nachsitzen am Nachmittag bzw. auf eine mögliche Pause vor der Unterrichtsstunde verwiesen, ist das Item nicht erfüllt.</i>	F
	008	(8) Zur Erstellung eines Tafelanschriebs werden <u>Kreide</u> und <u>Schwamm</u> benötigt.  <i>K: Die Suche von Schwamm und Kreide zur Anbringung eines Tafelan-</i>	A

		<i>schriebs als spezifische Praktik des Lehrers im Step II wird als gleichwertig angesehen; aus Gründen der Fairness wird auf eine Untergliederung dieser beiden Items verzichtet.</i>	
<b>Step Ib:</b> Sozialstruktur	009	(1) Die <u>Klassenkonferenz</u> wird zur Bearbeitung von Problemen in bzw. mit der Klasse genutzt.	I
	010	(2) Die <u>Klasse wird von mindestens einem Schüler mit Migrationshintergrund besucht</u> („Ali“).  <i>K: Zur Erfüllung dieses Items reicht es nicht aus, wenn lediglich auf den Schüler „Ali“ verwiesen wird, ohne seinen Namen in Verbindung mit einem Migrationshintergrund zu bringen. Wird allgemein ein Migrationshintergrund für einen/wenige Schüler der Klasse expliziert, muss kein Beleg mit Verweis auf „Ali“ erfolgen. Dieses Item ließe sich auch als Inferenz einordnen, worauf verzichtet wurde, weil der Name „Ali“ von den Probanden direkt mit einem Migrationshintergrund in Verbindung gebracht wurde, die Erfüllung dieses Items also davon abhängt, ob dieser Name als Information dem Fall unmittelbar entnommen oder darüber hinweg gegangen wurde.</i>	I
	011	(3) Das <u>pünktliche Erscheinen zum Unterrichtsbeginn</u> wird als Regel durch die Lehrperson thematisiert.  <i>K: Ein Verweis auf den Charakter einer Regel kann unterbleiben. Insofern auf die in Z. 11 erwähnte „Uhr“ im Zusammenhang mit dem Zuspätkommen verwiesen wird, wird dieses Item als erfüllt angesehen. Gleichzeitig ist hinreichend, wenn kein stärkeres Insistieren des Lehrers auf Einhaltung der Regel beobachtet wird.</i>	C
	012	(4) <u>Verspätete Schülerinnen und Schüler werden notiert.</u>	C
	013	(5) <u>Ruhige Arbeitsatmosphäre</u> als Regelfall (z.B. leises Schließen der Türe).  <i>K: Dieses Item ist fast nie explizit erwähnt und wird daher sehr oft aus der Formulierung der Analyse heraus für erfüllt angesehen, wenn verdeutlicht wird, dass das Lehrerhandeln insgesamt oder in einzelnen Situationen auf die Herstellung einer ruhigen Arbeitsatmosphäre abzielt. Die spezifischen Kenntnisse der Probanden aus dem Lehramtsstudium kommen denkbaren Inferenzen zuvor.</i>	C
	014	(6) Berücksichtigung des <u>Klassenklimas und des Verhältnisses zwischen Lehrperson und Lerngruppe.</u>	I
	015	(7) <u>Sanktionen/Strafen: z.B. Meldung beim Klassenlehrer oder Nachsitzen.</u>  <i>K: Als Schlüsselbegriff zum Lehrerhandeln erscheint in den Analysen oft „Androhungen“ gegenüber den Schülerinnen und Schülern, was als gleichwertig angesehen wird.</i>	C
	016	(8) Die vorliegende Fallvignette behandelt offenbar eine Unterrichtsstunde im <u>Fach Erdkunde/Geographie,</u>	K

		<p><i>K: Dieses Item ließe sich auch als Inferenz betrachten, worauf aber unter Verweis auf die Kenntnisse der Probanden aus ihrem Lehramtsstudium verzichtet wurde. Das Unterrichtsfach wird von den Probanden direkt erkannt und selten aus dem Unterrichtsthema inferiert.</i></p>	
	017	(9) deren <u>Stundenbeginn</u> hier als Transskript wiedergegeben ist.	L
	018	(10) Das <u>Thema dieser Unterrichtseinheit ist Klima bzw. Hartlaub- und Dornengewächse</u> (am Beispiel des Mittelmeeres)	K
	019	(11) <u>und ist durch den Lehrplan der Klassenstufe festgelegt.</u>	K
		<p><i>K: Dieses Item ließe sich auch als Inferenz betrachten, worauf aber unter Verweis auf die Kenntnisse der Probanden aus dem Lehramtsstudium verzichtet wurde. Der Lehrplan stellt im Berufsfeld Schule eine institutionelle Regelung dar, die von den Probanden nicht als Brückenhypothese formuliert wird.</i></p>	
	020	(12) Als <u>Unterrichtsform</u> überwiegt ein <u>gelenktes Unterrichtsgespräch</u> ,	K
		<p><i>K: Dieses Item wird als erfüllt angesehen, sobald innerhalb der Analyse die Unterrichtsform/-methode benannt worden ist (z.B. „fragend-entwickelndes Gespräch“ oder allgemeiner „Frontalunterricht“).</i></p>	
	021	(13) wobei der <u>Redeanteil des Lehrers am größten</u> ist und	H
	022	(14) <u>sich vorwiegend die Jungen beteiligen.</u>	B
	023	(15) Die <u>Lehrperson</u> ist <u>männlich.</u>	B
		<p><i>K: Wird die Lehrperson in der Analyse als „Herr Mustermann“ explizit benannt, wird dieses Item als erfüllt betrachtet. Hingegen ist eine Formulierung als „Lehrer“ aufgrund der umgangssprachlich oft ungenauen Genus-Zuordnung nicht hinreichend.</i></p>	
<b>Step Ic:</b> Superstruktur		anhand dieses Falles nicht beschreibbar	
<b>Step Id:</b> Innere Bedingungen		anhand dieses Transskripts nicht beschreibbar	
<b>Step II:</b> Praktiken	024	(1) <u>Erkennen einer Zweiphasigkeit der Unterrichtsstunde:</u> Im ersten Teil dominieren erzieherische Lehrer-Praktiken (z.B. Türschließen, Androhen von Sanktionen, Einfordern von Pünktlichkeit), im zweiten Teil unterrichtsbezogene.	J
		<p><i>K: Dieses Item ist als erfüllt anzusehen, sobald die Untergliederung des Transskripts erkannt worden ist. Die Charakteristika beider Abschnitte müssen hierfür nicht gekennzeichnet sein.</i></p>	

	<u>Teil 1 der Fallsequenz</u>	
025	(2) <u>Jungen rufen unaufgefordert in den Klassenraum</u> (vgl. Z. 14, 28, 105 etc.).	E
026	(3) <u>Zu Beginn wird von der Schülerin Sabine das Angebot eingebracht, die fehlende Schülerin Stephanie hereinzuholen,</u>	F
027	(4) <u>welches der Lehrer</u> (mit Verweis auf die Uhrzeit) <u>aus-schlägt</u> ; er sucht auch nach keiner Alternative, sie dem Unterricht zuzuführen.	F
028	(5) Der Lehrer erfragt keine Gründe für Stephanies Fernbleiben.	F
029	(6) Der Lehrergruß wird vom <u>Schüler Tim unaufgefordert und mit betont lauter Stimme wiederholt.</u>	E
030	(7) <u>Der Lehrer fordert eine bessere Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler,</u> insbesondere der Schüler Tim und Mark ein (z.B. Z. 15, 22).  <i>K: Eine Fokussierung auf die Äußerung des Lehrers nach der betont lauten Begrüßung durch den Schüler Tim ist nicht notwendig, wenn herausgestellt wird, dass der Lehrer hier im Speziellen eine verstärkte Mitarbeit im Unterricht verlangt.</i>	M
031	(8) <u>Die Schüler Dennis und Mark werden von der Lehrperson bloßgestellt</u> (Z. 18ff).  <i>K: Dieses Item wird als erfüllt angesehen, wenn auf einen einzelnen oder beide Schüler im Sinne einer Bloßstellung seitens der Lehrperson verwiesen wird.</i>	M
032	(9) Eintreten eines verspäteten Schülers (Stephan), <u>welchen der Lehrer mehrfach ermahnt, bis er (nach Verstoß gegen das Höflichkeitsgebot) die eingeforderte Nutzung des Türgriffs konzidiert.</u>  <i>K: Dieses Item bezieht sich auf die Reaktion des Lehrers beim verspäteten Erscheinen von Stephan. Es ist nicht ausreichend, falls nur das Einfordern des Höflichkeitsgebotes im Allgemeinen zum Lehrerhandeln bemerkt wird.</i>	C
033	(10) <u>Ein Teil der beteiligten Schülerinnen und Schüler erscheint erst verspätet zum Unterricht bzw. Feststellen eines In-nens und Außens,</u> z.B. durch Einbezug der Tür/des Türgriffs,  <i>K: Dieses Item ist aus Gründen der Fairness aus der Infrastruktur herausgelöst und allgemeiner dem Schülerhandeln zugeordnet worden. Es wird als gleichwertig angesehen, dass in diesem Fall mehrere Schülerinnen und Schüler verspätet den Klassenraum betreten, und dass das Akteurs-handeln lokal zu differenzieren ist.</i>	F



034	(11) <u>wobei der Lehrer ihnen – entsprechend genderspezifischer Stereotypen – unterstellt, die Verspätung sei durch die Herrichtung des Äußeren verursacht worden</u> (z.B. mit Verweis auf Z. 35).	B
035	(12) Es folgt eine <u>indirekte Nachfrage nach dem Verspätungsgrund</u> , woraufhin sich die Schülerinnen entschuldigen, eine genaue Begründung aber offenlassen.	F
036	(13) Die <u>Lehrperson unterstellt den Schülerinnen und Schülern eine gezielte Unterrichtsverhinderung</u> (wollen ihm „Erdkunde ... versauen“, Z. 53f.) und <u>appelliert an ihre Disziplin, indem er mit Nachsitzen am Nachmittag droht</u> , auch schreiend und ausfallend („Halt den Mund!“, Z. 51f.).	C
037	(14) <u>Der Lehrer gibt den Schülerinnen und Schülern die Schuld, dass er am Nachmittag aufgrund einer Klassenkonferenz länger in der Schule bleiben muss.</u>	I
	<i>Teil 2 der Fallsequenz</i>	
038	(15) Der Unterricht beginnt, als <u>der Lehrer die Schülerinnen und Schüler bittet, das Lehrbuch aufzuschlagen bzw. dann zum lauten Vorlesen auffordert</u> (Albert),	K
039	(16) <u>ohne dass er an ein zurückliegendes Thema oder eine vorangegangene Stunde anknüpft oder anschließt. Es fehlt ein Unterrichtseinstieg ganz generell.</u>	L
040	(17) Der Schüler Albert wird vom Lehrer zum Lesen bestimmt, <u>woraufhin ihn sein Mitschüler Klaus – stellvertretend für den Lehrer – ermahnt „ganz laut [zu] lesen“.</u>  <i>K: Dieses Item wird bereits als erfüllt angesehen, wenn das Handeln von Klaus beschrieben wird.</i>	E
041	(18) Bereits nach dem ersten Halbsatz <u>wird das Vorlesen durch den Lehrer unterbrochen, um das Fehlverhalten des Schülers Dennis zu tadeln</u> , auch hier mit dem Mittel einer rhetorischen Frage, die ihn <u>bloßstellt</u> (Z. 30f.).	M
042	(19) Auffällig sind <u>häufige Pausen des Lehrers</u> nach Ermahnungen, Anweisungen (Z. 20, 22f., 25, 27, 31, 33, 60, 63, 66), aber auch nach Feedback und Frage- bzw. Denkkomplexen (Z. 71, 75, 81f., 85, 88, 94).	J
043	(20) <u>Nach wiederholten Unterbrechungen muss der Schüler Albert den ersten Satz zweimal vorlesen,</u>	D
044	(21) <u>wobei der Lehrer ihm</u> ohne unterstützende Beteiligung einzelner Mitschüler <u>hilft</u> .	D
045	(22) Im Anschluss an das Gelesene stellt der Lehrer <u>Verständnisfragen</u> (Z. 71, 73, 75, 79, 85, 94, 100).	H

		<p><i>K: Ein Verweis auf die Unterrichtsform (z.B. fragend-entwickelndes Gespräch) wird nicht als ausreichend zur Erfüllung dieses Items angesehen.</i></p>	
	046	(23) <u>Die Lehrperson nimmt dabei auf Kontext- und Vorwissen der Schülerinnen und Schüler Bezug</u> (Z. 88f., 92, 98, 103f., 107, 110).	G
	047	(24) Während seiner Suche nach Schwamm und Kreide <u>überhört der Lehrer einen Schülerbeitrag und nimmt anschließend auf den vorangegangenen Schülerbeitrag Bezug</u> („Heiß, also, was noch?“, Z. 85).	A
	048	(25) Aufgrund mangelnder Antworten wechselt der Lehrer von einer offenen „Wie“-Frage zu geschlossenen „Was“-Fragen, in denen er <u>die im Lehrbuchtext erwähnten Begriffe noch einmal erfragt und dementsprechend kurze Antworten erhält</u> (z.B. „Klima“, Z. 71, 88f.; ein/-en Antonym/ Gegenbegriff nennen, Z. 100f.).  <i>K: Dieses Item wird als erfüllt betrachtet, falls die Fragetechnik des Lehrers auf die Schülerantworten bezogen wird. Eine genaue Analyse der Fragetechnik wird nicht erwartet.</i>	H
	049	(26) <u>Die Lehrperson hält an der Tafel einzelne Begriffe fest.</u>	A
	050	(27) <u>Die Hauptfrage in der Unterrichtssequenz wird vom Lehrer schließlich selbst beantwortet</u> („Niederschlag“, Z. 112).	H
	051	(28) <u>Korrekte Antworten werden vom Lehrer durch positives Feedback honoriert</u> („richtig“, Z. 75, 84f., 91, 98, 102).	M
	052	(29) <u>Schüler Franz wird für sein Melden vom Lehrer gelobt bzw. ironisch auf seine unerwartete Mitarbeit angesprochen</u> (Z. 95f.).	D
<b>Step IIIa-b:</b> Effekte	053	(1) <u>Unruhige Lern- und Arbeitsatmosphäre</u> , v.a. im ersten Teil der Fallsequenz, so dass die Nutzung des Lernangebotes durch viele Unterrichtsstörungen erschwert und verzögert wird.  <i>K: Dieses Item wird als erfüllt angesehen, wenn explizit darauf verwiesen wird. Als sinnvoll erscheint in diesem Zusammenhang die Orientierung anhand der unterstrichenen Schlüsselbegriffe (ggf. ähnliche Formulierungen).</i>	I
	054	(2) Nach Drohungen/Disziplinierungen entsteht ein <u>kurzzeitig sinkender Geräuschpegel</u> als Folge der Intervention des Lehrers (Z. 73, 103, 110), hier: „Gemurmel“	M
	055	(3) <u>Nach erzieherischen Interventionen kann der Lehrer mit dem Unterrichten beginnen</u> (Z. 60ff.)  <i>K: Dieses Item kann im Zusammenhang mit der Zweiphasigkeit der Fallsequenz erwähnt werden. Dabei muss zur Erfüllung herausgestellt werden, dass der Unterricht erst in der zweiten Phase beginnen kann oder</i>	J

		<i>in der ersten Phase nur erzieherische Interventionen erfolgen. Die bloße Nennung einer Zweiphasigkeit reicht nicht aus.</i>	
	056	(4) Es werden <u>einfache Zusammenhänge</u> mit Bezug auf das Klima im Mittelmeerraum <u>erarbeitet</u> .  <i>K: Zur Erfüllung dieses Items muss der zweite Teil der Fallvignette als Erarbeitungsphase charakterisiert sein, die Nennung der Unterrichtsform allein ist nicht ausreichend.</i>	L
	057	(5) Der Lehrer kann kein <u>geregeltes Meldeverfahren durchsetzen</u> .	E
	058	(6) <u>Am Unterricht beteiligen sich überwiegend die Jungen bzw. die Mädchen bleiben zurückhaltend</u> (Ausnahme Z. 108).  <i>K: Dieses Item ist von der geschlechtsspezifischen Zusammensetzung der Lerngruppe abzugrenzen. Hier wird einzig ein Verweis auf die Beteiligung der Schülerinnen bzw. Schüler am Unterrichtsgespräch gefordert. Es ist ausreichend, wenn nur der erste Teil dieses Items erfüllt ist.</i>	B
	059	(7) <u>Der Unterrichtsfluss wird durch die Suche des Lehrers nach Kreide und Schwamm unterbrochen</u> .	A
<b>Step IVa:</b> Ressourcen	060	(1) <u>Der Lehrer beherrscht verschiedene Fragetechniken</u> (z.B. offene Wie-, detaillierte Was-Fragen).  <i>K: Ist innerhalb der Analyse auf verschiedene Fragetechniken verwiesen worden, wird dieses Item als erfüllt betrachtet. Ein wortwörtlicher Verweis auf offene Wie- bzw. detaillierte Was-Fragen findet sich i.d.R. nicht, wird aber auch nicht als notwendig für die Erfüllung dieses Items angesehen.</i>	H
	061	(2) Der Lehrer beherrscht <u>verschiedene Sprachebenen</u> (z.B. freundschaftlich, ironisch, sachlich, Vorführen einzelner Schüler) sowie prosodische Varianten (z.B. Beruhigung der Klasse durch Schreien).  <i>K: Dieses Item wird als erfüllt angesehen, sobald mindestens zwei (mehrere) verschiedene Sprachebenen erkannt worden sind. Ein Verweis auf einzelne Textstellen ist nicht notwendigerweise zu leisten.</i>	H
	062	(3) Obgleich die Diagnose des Wissens und Könnens der Schülerinnen und Schüler aufgrund der Kürze der Fallsequenz erschwert ist, verdeutlichen ihre Schwierigkeiten bei der Bildung elementarer Begriffe ein <u>geringes Allgemein- und Fachwissen</u> (z.B. Probleme bei Bildung des Oberbegriffs „Nieder-schlag“, Definition des Begriffs „Klima“).	G
	063	(4) Der Schüler <u>Albert hat Schwierigkeiten beim Lesen</u> , möglicherweise sogar eine Lese-Rechtschreib-Schwäche (BT).	D
	064	(5) <u>Einzelne Schülerinnen und Schüler können auf Lehrerfragen antworten</u> , verfügen aber offenbar über ein geringes Text- und Leseverständnis, da unmittelbar im Anschluss an das Ge-	G

		<p>lesene <u>einfache Verständnisfragen nur unzureichend beantwortet werden können</u> (BT).</p> <p><i>K: Ungenauere und wertende Formulierungen (z.B. „Rätselraten“ der Schülerinnen und Schüler) werden anerkannt, wenn sie sich auf den zweiten Teil der Fallvignette beziehen.</i></p>	
<b>Step IVb:</b> Frames und Framings	065	(1) <u>Schülerinnen und Schüler erkennen die Autorität des Lehrers nicht an und nehmen ihn nicht als Respektperson wahr.</u>	I
	066	(2) <u>Die Lehrperson unternimmt den Versuch, ihr Mandat zu erfüllen, indem sie unterrichtet und Lernangebote macht.</u> Hierzu zählt ein diskurs- und lehrbuchbasiertes Vorgehen.  <i>K: Unerlässlich für die Erfüllung dieses Items ist die Kennzeichnung, dass die Lehrperson bestrebt ist, die Schülerinnen und Schüler zu unterrichten und dementsprechend handelt.</i>	K
	067	(3) Beachtung der <u>Wertigkeit von Disziplin</u> seitens des Lehrers.  <i>K: Dieses Item erscheint oft in Verbindung mit dem Handeln der Lehrperson, um eine Begründung anzugeben (z.B. Ziel der Disziplinierung der Schüler). Dies wird als Erfüllung dieses Items gewertet.</i>	C
<b>Step IVd:</b> Handlungswahl und Skripte	068	(1) Die Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrer verfügen über verschiedene <u>Begrüßungsrituale</u> .  <i>K: Ist die ritualisierte Begrüßung nicht unmittelbar als Skript benannt, kann dieses Item nur als erfüllt angesehen werden, wenn die Begrüßung mit dem Unterrichtsbeginn in Verbindung gebracht wird.</i>	D
	069	(2) <u>Die Schülerinnen und Schüler verfügen über verschiedene Skripts zur Störung und Verzögerung des Unterrichts.</u>  <i>K: Zur Erfüllung dieses Items werden auch Erläuterungen zugelassen, aus denen hervorgeht, dass einzelne Schülerinnen und Schüler den Unterricht (nicht nur diesmal) absichtlich bzw. bewusst verzögern.</i>	I
	070	(3) <u>Der Lehrer verfügt über verschiedene Disziplinierungsstrategien</u> (z.B. direkte Ansprache, meist ironisch mit rhetorischen Fragen, z.T. auch bloßstellend).  <i>K: Dieses Item wird auch als erfüllt betrachtet, wenn (teils verstreut) in den Analysen mehrere(!) einzelne Disziplinierungstechniken konkret genannt werden.</i>	C
	071	(4) <u>Der Lehrer wählt umgangssprachliche Floskeln</u> , die von den Schülerinnen und Schülern leicht verstanden werden können, schülernah sind (z.B. „Ej Leute“, „versauen“). Seine Sprache weist auch viele Füllwörter („ehm“) auf.  <i>K: Dieses Item ist von der dialektalen Sprechweise des Lehrers abzugrenzen. Es wird bereits als erfüllt betrachtet, falls beispielhaft auf die Verwendung von Füllwörtern seitens des Lehrers verwiesen wird.</i>	H

072	(5) <u>Der Lehrer spricht</u> z.T. im (südhessischen) <u>Dialekt</u> (vgl. Z. 34).	H
073	(6) Das <u>Unterrichtsziel des Lehrers ist unklar</u> – ausgenommen, dass er versucht, deklarative Wissensbestände zu sichern – und wird offenbar inhaltlich und thematisch durch das Lehrbuch vorgegeben.	L
074	(7) BT: Das Verhalten der Schülerinnen und Schüler, Konzentrations- und Leseschwächen, Desinteresse/Lustlosigkeit und die Hinweise auf Respektlosigkeit <u>deuten auf eine Hauptschulklasse hin</u> .  <i>K: Die Brückenhypothese, dass die Lerngruppe hier eine Haupt- bzw. auch Realschulklasse ist, kann mit verschiedenen Begründungen formuliert werden.</i>	E
075	(8) BT: <u>Das von den Schülerinnen und Schülern gezeigte Verhalten ist typisch für pubertierende Jugendliche</u> .	E
076	(9) BT: Das vorlaute Rufen der Jungen in den Unterricht bzw. damit einhergehendes respektloses Verhalten deuten auf ein <u>mutmaßliches Streben nach Anerkennung innerhalb ihrer Peer-Gruppe</u> hin.	E
077	(10) BT: <u>Der Verweis des Lehrers auf die anstehende Klassenkonferenz kann als Hinweis auf ohnehin bestehende Probleme in der Klasse gedeutet werden</u> .	I
078	(11) BT: <u>Die Schülerin Stephanie versucht möglicherweise absichtlich, dem Unterricht fernzubleiben</u> oder wenigstens (ggf. auch mit der Hilfe von Sabine) ihr Erscheinen zu verzögern (vgl. <u>Shirking</u> ).	F
079	(12) BT: <u>Der Lehrer hat die Möglichkeit einer Shirking-Strategie wohl durchschaut</u> , weshalb er sich auch nicht auf das Angebot von Sabine einlässt.	F
080	(13) <u>Der Lehrer bemüht sich um betonte Lockerheit</u> .  <i>K: Dieses Item ist in den Analysen nur implizit erkennbar und durch eine umgangssprachliche Darstellung der Probanden überdeckt; es wird auch in dieser Form als erfüllt gewertet.</i>	M
081	(14) Verschiedene <u>Kommentare des Lehrers gegenüber den verspäteten oder unzureichend vorbereiteten/ausgestatteten Schülern</u> verdeutlichen, dass er <u>von dem eigentlichen Unterrichten abgelenkt</u> wird.	J
082	(15) BT: Anhand der direkten Ansprache einzelner Schülerinnen und Schüler (vgl. auch die Interaktion mit dem leseschwachen Franz) lässt sich folgern, dass <u>der Lehrer einzelne Schüler bzw. die Klasse schon länger kennt</u> .	D

		<p><i>K: Dieses Item wird als erfüllt angesehen, sobald die Folgerung, der Lehrer kenne die Klasse schon länger, formuliert wird. Die Angabe einer Begründung ist nicht notwendig. Insoweit andere als die hier angegebenen Begründungen genannt werden, gilt dieses Item ebenfalls als erfüllt.</i></p>	
083	<p>(16) BT: <u>Die Lehrperson versucht mehrfach, eine generationsübergreifende, geschlechtshomogene Wir-Gruppe herzustellen, um den Schülerinnen und Schülern zu suggerieren, sie würden alle gemeinsam an einem Ziel des Lehrens und Lernens partizipieren</u> (Arbeitsbogen), aber auch mit dem Ziel, für <u>das Wohlwollen und die Mitarbeit der Lerngruppe zu werben</u> (Z. 39).</p>		M
084	<p>(17) BT: Die Schülerinnen haben sich von den <u>Kommentaren des Lehrers zum Stundenbeginn oder ganz generell durch seinen burschikosen Umgang einschüchtern lassen.</u></p> <p><i>K: Dieses Item wird auch als erfüllt angesehen, falls nur auf die Schülerin Sabine und ihre fehlende Beteiligung nach der Zurückweisung ihres Hilfsangebotes verwiesen oder die Einschüchterung synonym zur mangelnden Beteiligung der Schülerinnen verstanden wird.</i></p>		B
085	<p>(18) BT: <u>Die Schülerinnen Anne und Susanne sind offenbar bisher noch nie zum Unterricht zu spät erschienen</u>, weshalb der Lehrer deren Eintrag abmildernd kommentiert.</p> <p><i>K: Eine bloße Nennung der Lehrerreaktion ist nicht ausreichend für die Erfüllung dieses Items (vgl. Items 033 – 035); erwartet wird die BT, dass beide Schülerinnen selten oder nie zu spät erscheinen.</i></p>		F
086	<p>(19) BT: Indem der Lehrer ironisch reagiert, <u>versucht er, sich Respekt bzw. Anerkennung bei den Schülerinnen und Schülern zu verschaffen</u> (Identitätsbehauptung).</p>		M
087	<p>(20) <u>Das Handeln des Lehrers wird von seinem Wissen um die Leistungsprobleme bestimmter Schülerinnen und Schüler angeleitet</u>, so fordert er z.B. Albert, der Schwierigkeiten beim Lesen hat, zum lauten Vorlesen auf.</p> <p><i>K: Dieses Item wird auch als erfüllt angesehen, wenn allgemeinere Aussagen wie „Stärken und Schwächen der Schüler“ angesprochen sind, die in das Lehrerhandeln einfließen. In jedem Fall muss die Verbindung zum Handeln des Lehrers erkennbar sein, Einzelbeispiele zur Illustration sind dann auch ausreichend.</i></p>		D
088	<p>(21) BT: <u>Die Pausen nach Ermahnungen sollen dem Lehrer die Möglichkeit geben, sich erneut zu sammeln und auf das Unterrichten zu konzentrieren.</u></p> <p><i>K: Werden andere Folgerungen hinsichtlich der Sprechpausen des Lehrers nach Ermahnungen mit einer einsichtigen Begründung angegeben, wird dies als gleichwertig anerkannt.</i></p>		J

	089	(22) BT: <u>Der Schüler Franz beteiligt sich offenbar sehr selten am Unterricht, könnte sich vor seinen Mitschülern bloßgestellt fühlen, weshalb er sich zunächst auch nicht traut, seinen Beitrag verständlich zu artikulieren.</u>  <i>K: Ein Verweis auf den Schüler Franz bzw. auf die entsprechende Textstelle ist nicht hinreichend für die Erfüllung dieses Items, sondern wird in Item 052 vermerkt. Als gleichwertig angesehen werden andere einsichtige Begründungen für das Handeln von Franz.</i>	D
	090	(23) BT: Die Schülerinnen und Schüler haben offenbar Mühe, den laut vorgelesenen Inhalt zu verstehen. <u>Lediglich die Informationen aus dem zweimal gelesenen Satz werden von Einzelnen problemlos erinnert.</u>	G
<b>Step V:</b> Ursache-/ Wirkungs- korrelationen bzw. -verknüpf- ungen	091	(1) Für eine umfassendere Einordnung und Bewertung des Unterrichtsausschnitts müssten <u>die Lerneffekte (Lern-Output/-Outcomes) auf Seiten der Schülerinnen und Schüler bekannt sein.</u> Ebenfalls ist unklar, in welchem Maße sie das Angebot der Ergebnissicherung an der Tafel wahrgenommen haben.	L
	092	(2) <u>Erkennen der Wechselwirkung von Lehrerautorität und (fehlender) Mitarbeit der Klasse</u> durch Kontrastierung z.B. mit zuvor bearbeiteten Fällen oder mit Erfahrungen aus Praktika und eigener Schulzeit.  <i>K: Dieses Item kann nicht anhand einzelner Schlüsselworte in den Analysen erkannt werden, sondern findet sich stets in impliziter Form. Das Item gilt als erfüllt, wenn die unzureichende Beteiligung der Schülerinnen und Schüler oder die unruhige Lern- und Arbeitsatmosphäre mit dem Lehrerhandeln in Verbindung zu bringen (z.B. anhand der inkonsequenten Umsetzung von Sanktionen).</i>	M
	093	(3) <u>Die Unterrichtsstunde verdeutlicht die Schwierigkeiten des Lehrers, im Rahmen eines fragend-entwickelnden Unterrichts mit „Kettenfragen“ Schülerantworten zu erhalten, die fast ausschließlich auf einzelne Begriffe fixiert sind</u> (z.B. mit Bezug auf Familien-/Kategorienamen wie „Klima“). Dabei scheinen die Schülerinnen und Schüler auch die Begriffe schlicht zu erraten (Osterhasen-Pädagogik).	H
	094	(4) <u>Die Lehrer-Fragen zielen auf Antworten auf der ersten Kompetenzstufe von PISA Lesen.</u>	H
	095	(5) <u>Das rhetorische Stilmittel der Ironie könnte der Lehrer zu oft benutzt</u> , ggf. hierdurch sogar eine gegenteilige Wirkung erzielt <u>haben.</u>	M
	096	(6) <u>Kritik an Lehrpraktiken und Vorschläge für andere, ggf. lerneffektivere Ansätze des systematischen Wissensaufbaus</u> (z.B. kollektiv motivierender Unterrichtseinstieg/ Hinführung zum Thema, erhöhte individuelle Lernzeit/selbständiges Lernen, Einbeziehung von Eltern/anderen Lehrern).	L

097	(7) <u>Kritik an und Vorschläge für unterrichtsorganisatorische Maßnahmen</u> , z.B. Regelung für Umgang mit zuspätkommenden Schülerinnen und Schülern.	J
098	(8) <u>Die Lehrperson könnte schlecht vorbereitet gewesen sein</u> , äußert sich bspw. in ihrer Frage nach Schwamm und Kreide oder dem Einbringen des Lehrbuchtextes als einzigem Lernangebot.  <i>K: Dieses Item ist als erfüllt anzusehen, sobald die schlechte Vorbereitung der Lehrperson plausibel gefolgert wird. Als Begründungen sind auch andere Hinweise außerhalb der beiden Beispiele aus dem Transskript zulässig, sofern sie sachlogisch sind und belegt oder inferiert werden können.</i>	A
099	(9) <u>Unter der Maßgabe zeit- und lerneffektiver Unterrichtsgestaltung</u> (Normativitätsfolie unabhängig von schulspezifischen Gegebenheiten) <u>zeigt das Transskript einen wenig gelungenen Unterrichtseinstieg</u> .	L
100	(10) <u>Unter der Maßgabe dessen, welche Lehr-/Lernprozesse in der Klasse/an der Schule zur Unterrichtsnormalität gehören, könnte dieser Ausschnitt aber auch ggf. als gelungen bezeichnet werden</u> (Gelingen der Herstellung eines gelenkten Unterrichtsgesprächs).	I

Tab.: Item-Pool zur Fallvignette „Beginn einer Erdkundestunde“ (K = Kommentar, BT = Brückenhypothese).

Wie bereits mit Bezug auf den Einstiegsfall näher erläutert (vgl. Kap. II.7.1), enthält die folgende Übersicht die inhaltlichen Cluster-Bezeichnungen zum Abschlussfall:

Cluster	Bezeichnung	Items
A	Vorbereitung und Einsatz des Mediums Tafel im Unterricht	008, 047, 049, 059, 098
B	Geschlechtsspezifische Akteurspraktiken und -zuschreibungen	004, 022, 023, 034, 058, 084
C	Disziplin als Regel und Handlungsziel bzw. Disziplinierungsstrategien der Lehrperson	011, 012, 013, 015, 032, 036, 067, 070
D	Interaktionsgeschichtlich bedingte Kenntnisse des Lehrers über Wissen und Können einzelner SuS/der Lerngruppe, bzw. diesbezüglich ritualisierte Praktiken von L und SuS	043, 044, 052, 063, 068, 082, 087, 089
E	Disziplinstörungen der Schülerinnen und Schüler unter Berücksichtigung ihres Alters und der Schulform	002, 003, 025, 029, 040, 057, 074, 075, 076
F	Zuspätkommen bzw. Fernbleiben einzelner Schülerinnen und die Reaktion der Lehrperson	007, 026, 027, 028, 033, 035, 078, 079, 085



G	Verständnis und Lernerfolg innerhalb des Unterrichtsgesprächs (2. Fallsequenz)	046, 062, 064, 090
H	Sprachliche Ressourcen und Gesprächsführung des Lehrers	021, 045, 048, 050, 060, 061, 071, 072, 093, 094
I	Klassenklima und störanfällige Beziehung zwischen Lerngruppe und Lehrkraft	009, 010, 014, 037, 053, 065, 069, 077, 100
J	Lehrerhandeln zur Beseitigung von Disziplinstörungen und Ermöglichung von Unterricht	024, 042, 055, 081, 088, 097
K	Unterrichtsthema, -methode, -material	001, 006, 016, 018, 019, 020, 038, 066
L	Unterrichtsqualität unter Berücksichtigung der zeitlich-räumlichen Bedingungen, des Lernerfolgs und methodisch-inhaltlicher Kritik am Erdkundeunterricht (2. Fallsequenz)	005, 017, 039, 056, 073, 091, 096, 099
M	Identitätsbehauptendes Lehrerhandeln (z.B. Ironie) und mandatsgeleitete Ermöglichung von Unterricht	030, 031, 041, 051, 054, 080, 083, 086, 092, 095

Tab. 2: Cluster-Übersicht (Fallvignette „Beginn einer Erdkundestunde“) mit Bezeichnungen und Item-Kennungen (L = Lehrer, SuS = Schülerinnen und Schüler).

### 7.3 Diskussion

Die Item-Pools haben im Prozess der Datenauswertung viele Änderungen erfahren. Diese waren im Wesentlichen von dem Ziel geleitet, die Leistungen der Probanden hinreichend zu würdigen, selbst wenn – streng genommen – die Referenzbereiche einer pädagogisch soziologischen Diagnosekompetenz überstrapaziert bzw. verlassen wurden. So ließen viele der erstellten Diagnosen das in Lehramtsstudiengängen weit verbreitete Engagement erkennen, sich einer Didaktik der Intervention zu verschreiben und die Diagnosen mit Interventionsvorschlägen zu verknüpfen. Aus Fairnessgründen wurde die Einsozialisation der Studierenden in solche Handlungstraditionen berücksichtigt und eine entsprechende Integration der Items in die Item-Pools vorgenommen. Dies betrifft z.B. die Items 96 und 97 im Abschlussfall: „Kritik am Lehrer-Handeln und Vorschläge für andere, ggf. lernerfektivere Ansätze des systematischen Wissensaufbaus (z.B. kollektiv motivierender Unterrichtseinstieg/Hinführung zum Thema, erhöhte individuelle Lernzeit/selbstständiges Lernen, Einbeziehung von Eltern/anderen Lehrern)“ oder „Kritik an und Vorschläge für unterrichtsorganisatorische Maßnahmen, z.B. Regelung für Umgang mit zuspätkommenden Schülerinnen und Schülern.“

Hinzuweisen wäre auch noch auf einzelne Überschneidungsmöglichkeiten zwischen den algorithmischen Steps IVa und IVd, wenn das Fallmaterial die benötigten Informationen offen lässt. Angesichts ihrer inhaltlichen Nähe und ähnlichen Anforderungsqualitäten wurden diese Steps aber ohnehin in der Auswertung zu-

sammengezogen, so dass etwaige Unklarheiten auf diese Weise kompensiert werden konnten.

Zur Zweittestung (Post-Test) ist anzumerken, dass sich das Forschungsteam mit vielen Cluster-Möglichkeiten konfrontiert sah, wodurch die Entscheidung zur Bildung von Item-Gruppen erschwert wurde. Denn diese können i.d.R. nicht *allein* aus der Modellierung zur Messung pädagogisch soziologischer Kompetenz erstellt werden; auch gibt es keine modellbedingt zwingende Festlegung zur Anzahl und zum Umfang der Item-Gruppen (vgl. Kap. II.6, Baumbach 2012). Zwar erscheint es auf dem Hintergrund des Kompetenzmodells und der im Fall appräsentierten Unterrichtssituation plausibel, dass die Probanden immer wieder dieselben Items in einen analytischen Zusammenhang gebracht haben, um die für eine Diagnose erforderlichen Verarbeitungsprozesse des Deutenden Verstehens und Verstehenden Erklärens zu vollziehen. Neben diesen ‚natürlichen‘, sachlogisch-inhaltlichen Verknüpfungen finden wir jedoch in den Testergebnissen – und zwar v.a. in den intuitiven Fallanalysen – eine Vielzahl weiterer Verknüpfungsmöglichkeiten, die für die Zusammenstellung von Item-Gruppen von zentraler Bedeutung sind. Werden die Item-Nennungen der Probanden in der Reihenfolge ihres analytischen Vorgehens, d.h. vom Beginn bis zum Ende der Testantwort, betrachtet, dann zeigt sich, dass die in der Tabelle 2 abgebildeten Cluster als kleinere, in der gesamten Diagnose aber verschiebbare Blöcke wiederzufinden sind. Welche Items dabei argumentative ‚Brücken‘ in andere Cluster bilden oder auf welche Items mehrfach an verschiedenen Stellen Bezug genommen wird, bleibt als Forschungsfrage hier zunächst offen.

Die Länge des Abschlussfalls bzw. den großen Item-Pool und den damit verbundenen Arbeitsaufwand haben wir zum Anlass für eine Reflexion fallspezifischer Selektionskriterien genommen. Im Nachhinein erscheint es uns ratsam – zumindest zu Testzwecken – deutlich kürzere Fallausschnitte auszuwählen bzw. eine den Analyseaufwand reduzierende engere Aufgabe zu formulieren, so dass die Item-Anzahl übersichtlich bleibt und nicht zu große, inhaltlich breit gefächerte Cluster-Gruppen gebildet werden müssen. Auch dabei ist allerdings die Voraussetzung der *Vollständigkeit des Item-Pools* weiter zu berücksichtigen, deren Bestimmung selbst anhand einer verengten Aufgabenstellung aufwändig sein kann. Denn in der Regel werden durch eine veränderte Formulierung der Testaufgabe v.a. Items aus den Steps IV und V eliminiert; das ‚Durchspielen‘ explizierter bzw. möglicher Situationsvariablen, Akteurspraktiken und Effekte reduziert sich lediglich in dem Umfang, wie keine möglichen Relevanzen für Deutungen und Erklärungen erkennbar bzw. wahrscheinlich sind. Aus diesem Grunde können v.a. die algorithmischen Steps I bis III auch im Falle einer verengten Aufgabenstellung immer noch eine hohe Anzahl von Items umfassen.

## Literatur

- Baumbach, Hendrik (2012). Das Messmodell. Messverfahren zur Analyse fallbasierter Diagnosekompetenz [13 Seiten]. In: Wilfried Hansmann, Una Dirks & Hendrik Baumbach (Hrsg.), Professionalisierung und Diagnosekompetenz – Kompetenzentwicklung und -förderung im Lehramtsstudium. (Kap. II.6, Online-Publikation der Philipps-Universität Marburg). [URL: [http://archiv.ub.uni-marburg.de/opus/schriften-reihen\\_ebene2.php?sr\\_id=30&la=de](http://archiv.ub.uni-marburg.de/opus/schriften-reihen_ebene2.php?sr_id=30&la=de)].
- Bos, Wilfried & Christian Tarnai (Hrsg.) (1989). Angewandte Inhaltsanalyse in empirischer Pädagogik und Psychologie. Münster: Waxmann.
- Dirks, Una (1999). Kernprobleme im Berufsalltag von Gymnasiallehrerinnen (Englisch). In: Dies. & Wilfried Hansmann (Hrsg.), Reflexive Lehrerbildung, Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme (= Studien zur Schul- und Bildungsforschung 8, S. 25-42). Weinheim: Dt. Studienverlag.
- Dirks, Una (2012a). Aufgabenformate – Das Genre ‚Fallvignette‘ [7 Seiten]. In: Wilfried Hansmann, Una Dirks & Hendrik Baumbach (Hrsg.), Professionalisierung und Diagnosekompetenz – Kompetenzentwicklung und -förderung im Lehramtsstudium. (Kap. II.4, Online-Publikation der Philipps-Universität Marburg). [URL: [http://archiv.ub.uni-marburg.de/opus/schriftenreihen\\_ebene2.php?sr\\_id=30&la=de](http://archiv.ub.uni-marburg.de/opus/schriftenreihen_ebene2.php?sr_id=30&la=de)].
- Dirks, Una (2012b). Pädagogisch soziologische Diagnosekompetenz im Modell [22 Seiten]. In: Wilfried Hansmann, Una Dirks & Hendrik Baumbach (Hrsg.), Professionalisierung und Diagnosekompetenz – Kompetenzentwicklung und -förderung im Lehramtsstudium. (Kap. II.5, Online-Publikation der Philipps-Universität Marburg). [URL: [http://archiv.ub.uni-marburg.de/opus/schriftenreihen\\_ebene2.php?sr\\_id=30&la=de](http://archiv.ub.uni-marburg.de/opus/schriftenreihen_ebene2.php?sr_id=30&la=de)].
- Hansmann, Wilfried (2001). Musikalische Sinnwelten und professionelles LehrerInnenhandeln. Eine biographie-analytische Untersuchung (= Musikwissenschaft/Musikpädagogik 49). Essen: Die blaue Eule.
- Hansmann, Wilfried (2002). Kernprobleme von Unterricht zwischen strukturellen Zwängen und biographischen Dispositionen. In: Una Dirks & Wilfried Hansmann (Hrsg.), Forschendes Lernen – Auf dem Weg zu einer professionellen Lehrerbildung und Schulentwicklung (S. 85-95). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hansmann, Wilfried (2012). Der Hessische Referenzrahmen Schulqualität als wissenschaftstheoretische Rahmung [8 Seiten]. In: Wilfried Hansmann, Una Dirks & Hendrik Baumbach (Hrsg.), Professionalisierung und Diagnosekompetenz – Kompetenzentwicklung und -förderung im Lehramtsstudium. (Kap. II.1, Online-Schriftenreihe der Philipps-Universität Marburg: Professi-

- onalisierung und Diagnosekompetenz). [URL: [http://archiv.ub.uni-marburg.de/opus/schriftenreihen\\_ebene2.php?sr\\_id=30&la=de](http://archiv.ub.uni-marburg.de/opus/schriftenreihen_ebene2.php?sr_id=30&la=de)].
- Klieme, Eckhard & Detlev Leutner (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (6), 876-903.
- Krippendorff, Klaus (2004)<sup>2</sup>. Content analysis, an introduction to its methodology. Thousand Oaks: Sage.
- Kubinger, Klaus D. (2003). Gütekriterien. In: Ders. & Reinhold S. Jäger (Hrsg.), Schlüsselbegriffe der Psychologischen Diagnostik (S. 195-204). Weinheim: Beltz PVU.
- Moosbrugger, Helfried & Augustin Kelava (Hrsg.) (2012)<sup>2</sup>. Testtheorie und Fragebogenkonstruktion. Berlin: Springer.
- Pfeiffer, Dietmar K. & Carsten Püttmann (2006). Methoden empirischer Forschung in der Erziehungswissenschaft. Baltmannsweiler: Schneider.
- Rossiter, John R. (2008). Content Validity of Measures of Abstract Constructs in Management and Organizational Research. *British Journal of Management*, Vol. 19, 380–388.
- Rost, Jürgen (2008)<sup>2</sup>. Lehrbuch Testtheorie – Testkonstruktion. Bern: Huber.
- Schnell, Rainer; Paul B. Hill & Elke Esser (2005)<sup>7</sup>. Methoden der empirischen Sozialforschung. München: Oldenbourg.

## Zitation

Dirks, Una; Wilfried Hansmann & Hendrik Baumbach (2012). Item Pools der administrierten Fälle [31 Seiten]. In: Wilfried Hansmann, Una Dirks & Hendrik Baumbach (Hrsg.), Professionalisierung und Diagnosekompetenz – Kompetenzentwicklung und -förderung im Lehramtsstudium. (Kap. II.7, Online-Schriftenreihe der Philipps-Universität Marburg: Professionalisierung und Diagnosekompetenz.), [URL: [http://archiv.ub.uni-marburg.de/opus/schriftenreihen\\_ebene2.php?sr\\_id=30&la=de](http://archiv.ub.uni-marburg.de/opus/schriftenreihen_ebene2.php?sr_id=30&la=de)].

## Anhang

- 1 Klasse: Lautes Gemurmel.
- 2 Sabine: Herr Mustermann.
- 3 Lehrer: Ja?
- 4 Sabine: Darf ich die Stephanie reinholen?
- 5 Lehrer: Was?
- 6 Sabine: Soll ich die Stephanie reinholen?
- 7 Lehrer: Wieso willst du sie reinholen?

- 8 Sabine: Ja, die ist draußen.
- 9 Lehrer: Ja, und?
- 10 Sabine: Soll ich sie reinholen?
- 11 Lehrer: Ich glaub, die kann die Uhr genauso lesen wie wir alle (*kurze Pause*). So, jetzt erst mal ei-
- 12 nen guten Morgen!
- 13 Klasse: Guten Morgen, Herr Mustermann. (*eher schwach gemurmelt*)
- 14 Tim: Guten Morgen, Herr Mustermann. (*ruft nochmal extra laut*)
- 15 Lehrer: Tim, schlag das Buch auf und mach auf dich aufmerksam, indem du gut mitarbeitest.
- 16 (*kurze Pause*) Ok?
- 17 Tim: Ja.
- 18 Lehrer: Seite 14 und 15 bitte aufschlagen. (*Klasse: Gemurmel, Geschwätz, ca. 1 Minute*) Mark, weißt
- 19 du noch, wie ein Erdkundebuch aussieht? Hast du bestimmt schon mal irgendwo gese-
- 20 hen,
- 21 oder ... (*ca. 3 Sekunden Pause*) So sieht ein Buch aus!
- 22 Mark: Ja.
- 23 Lehrer: Solltest auch mal eines dabei haben (*Klasse: Gemurmel*) Ruhe! (3 Sek. Pause) Als Mark mir
- 24 noch viel Freude bereitet hat (3 Sek. Pause, *Klasse: Schwätzen*) – Mark, so langsam muss
- 25 wieder was kommen. Merkst du das? (*Mark: keine Reaktion. Klasse: Gemurmel*) Ok (3 Sek.
- 26 Pause) ähm (3 Sek. Pause). Wir fangen an zu lesen, damit wir langsam bisschen ruhig
- 27 werden und der Dennis sich auch mal bisschen die Wörter in den Ohren zergehen lassen
- 28 kann. (3 Sek. Pause) Äh (3 Sek. Pause), wer möchte denn lesen? Albert? Ähm, wir fangen
- 29 auf Seite 14 an.
- 30 Klaus: Ganz laut lesen!
- 31 Albert: (*Beginnt zu lesen*) Wenn bei uns kühles Aprilwetter ...
- 32 Lehrer: (*Unterbricht*) Guck mal, Dennis weiß anscheinend nicht, wie man ein Buch aufschlägt und
- 33 weiß nicht, wie die Zahl 14 aussieht. (4 Sek. Pause) Soll ich es anschreiben?
- 34 Dennis: (*Murmelt etwas vor sich hin.*)
- 35 Lehrer: Doppelseite 14-15 bitte. (3 Sek. Pause) Wir warten, bis der Dennis (*Es klopft*) Ja? (*die Klas-*
- 36 *sentür geht auf, zwei Schülerinnen, Susanne und Anne, kommen herein*). Guten Morsche. Schön,
- 37 dass ihr auch da seid! Sitzt die Frisur? Schminke klar?
- 38 Schülerinnen: Heeeee (*lachen*)
- 39 Lehrer: Hat heute Morgen ein bisschen länger gedauert?
- 40 Schülerinnen: Entschuldigung.
- 41 Lehrer: Ich war früher auch mal ein Mädchen.
- 42 Klasse: (*Lacht. Noch ein Schüler kommt zu spät*)
- 43 Lehrer: Stephan, ich möchte dich bitten, wenn du reinkommst, den Türgriff zu benutzen. Du bist
- 44 gerne willkommen bei mir in der Klasse. (2 Sek. Pause) Die Tür hat einen Griff. (2 Sek.
- 45 Pause) Stephan, ist klar, oder? Die Tür hat einen Griff,
- 46 Stephan: (*unterbricht Lehrer*) Bei mir nicht.
- 47 Lehrer: und die wird nicht zugeworfen.
- 48 Stephan: Ja, ist klar.
- 49 Lehrer: Anscheinend nicht, deswegen mache ich dich auch darauf aufmerksam! (4 Sek. Pause)
- 50 Und Stephan, jetzt aber wirklich (*Klasse: Gemurmel*) Ruhe (schreiend)! Jetzt haben wir un-
- 51 seren Kredit erschöpft. (3 Sek. Pause) Ey Leute, wir sollten langsam mal anfangen, sonst
- 52 holen wir es am Mittag nach! Ich hab eh schon eine Klassenkonferenz wegen euch, und
- 53 dann kann ich euch auch nebenbei hier – Halt den Mund (*zu einem Schüler, der schwätzt*)!
- 54 Bin heut Mittag eh da wegen euch, Klassenkonferenz, ich weiß nicht, wie lange das dau-
- 55 ert. Dann kann ich euch nebenbei auch im Nachbarraum Erdkunde nachholen lassen, die
- 56 ihr mir versauen wolltet. Ihr werdet sehen: Wenn ich noch einmal lauter werden muss,
- 57 schreie ich euch an und sage euch die Uhrzeit, zu der ihr heut Mittag antreten müsst.
- 58 Überlegt es euch gut, ob ihr heut morgen Erdkunde machen wollt oder heut Mittag.
- 59 (*Klasse: Still.*) So! Susanne und Anne, ich denke, es ist ok. Es war das allererste Mal bei

- 60 mir, dass es 10 Minuten zu spät war. Ich schreibe es trotzdem auf, aber für mich hat es  
61 keine Bedeutung. Es ist nur für euren Klassenlehrer, dass er weiß, dass, ähm es so schön  
62 ist, wie es sein sollte. Ok? (*Schülerinnen gemurmelt: Ja.*)
- 63 Lehrer: So. (2 Sek. Pause) Wir sind auf Seite 14 und 15 im Buch. Ihr habt nichts verpasst. Ich  
64 habe die anderen angeschrien. Alles wunderbar (3 Sek. Pause) So, bitte, Albert ist dran.
- 65 Albert: (*Liest die Überschrift und hat etwas Probleme*) Hart ähm und Dornen.
- 66 Lehrer: (*Liest die Überschrift richtig vor*) Hartlaub- und Dornengewächse.
- 67 Albert: Hartlaub- und Dornengewächse. Wenn bei uns kühles Aprilwetter herrscht, ist es in den  
68 Mittelmeerländern schon warm. (2 Sek. Pause) Die Sommer
- 69 Lehrer: Warte mal, nicht alle sind soweit. (3 Sek. Pause) Noch mal von vorne und ganz laut Al-  
70 bert, damit uns auch Stephan hinten hören kann.
- 71 Albert: Wenn bei uns kühles Aprilwetter herrscht, ist es in den Mittelmeerländern schon warm. (2  
72 Sek. Pause) Die Sommer sind trocken und heiß. Fast ständig wehen Nordostwinde. Im  
73 Herbst und Winter bringen Westwinde Niederschläge. (2 Sek. Pause) Die Temperaturen  
74 sind mild.
- 75 Lehrer: Ok! (*Kurze Pause*) Wie ist es denn am Mittelmeer? Wie ist das Klima? Benny?
- 76 Benny: Also, da ist es warm.
- 77 Lehrer: (*Spricht nach*) Warm. Nur warm? Im, im Sommer? (*Gemurmel*) Sag es noch mal, Benni.
- 78 Benny: Warm.
- 79 Lehrer: Ja. (2 Sek. Pause) So, Sommer!? Wie ist es?
- 80 Schüler: Warm.
- 81 Lehrer: Warm!? Nur warm?
- 82 Schüler: Nein, heiß!
- 83 Lehrer: Und im Winter?
- 84 Schüler: Kalt!
- 85 Lehrer: Unterschied zwischen heiß und warm? Ehm, ja, was könnte man denn erfahren oder (2  
86 Sek. Pause) Habt ihr keine Kreide da? Habt ihr gar nichts da? Wie, kein Schwamm?
- 87 Dennis: Der Schwamm ist eh-eh dahinten.
- 88 Lehrer: Aha.
- 89 Lehrer: Heiß! Also, was noch (3 Sek. Pause) und: Klaus?
- 90 Klaus: Regen.
- 91 Lehrer: (*Schreibt an die Tafel*) Ehm, jetzt passen wir mal gut auf, Ali, und tragen etwas bei, damit  
92 wir etwas an der Tafel stehen haben! Ok? Ehm (3 Sek. Pause), Sven, kannst du dir vor-  
93 stellen, was, was wir unter Klima verstehen? Was ist denn mit Klima gemeint?
- 94 Sven: Temperatur? Heiß!
- 95 Lehrer: Richtig! Jetzt aber sind wir hier wieder nur bei heiß stehen geblieben. Klima heißt Tempe-  
96 ratur. Sven hat darauf bestanden: Unbedingt heiß. Ja, ist Klima nur Temperatur? (*Stille*)
- 97 Schüler: (*Murmelt vor sich hin*) Trocken.
- 98 Lehrer: Ja, guck mal rein. (2 Sek. Pause) Was könnte denn trocken bedeuten? (*Stille, Flüstern*) Der  
99 Franz meldet sich, dass muss ich auskosten. Franz, du bist der einzige, der sich meldet.  
100 Das ist ein gutes Zeichen. So, versuch's mal.
- 101 Franz: (*unverständlich*)
- 102 Lehrer: Ja, das gehört unbedingt auch zum Klima. Zum Klima gehört Temperatur. Und was  
103 noch?
- 104 Franz: Und wie trocken es ist, eh, eh, eh.
- 105 Lehrer: Was ist das Gegenteil von trocken?
- 106 Franz: Nass!
- 107 Lehrer: Richtig, Franz! Feucht, nass. Was ist denn das? Ehm, wenn es draußen nass ist? Im Mo-  
108 ment ist es regnerisch, gell? Also, wie bezeichne ich es denn? (*Klasse: Gemurmel*) Das eine  
109 bezeichne ich als Temperatur. Das andere?
- 110 Florian: (*Schreit rein*) Klima!
- 111 Hans: Celsius!

- 112 Lehrer: Ja, eh, Temperatur wird in Celsius gemessen. Wie gibt man denn Wasser an? (*lacht dabei*)
- 113 Vivian: In Meter!?
- 114 Guido: H<sub>2</sub>O?
- 115 Lehrer: Wie bezeichne ich es denn, wenn`s, wenn`s, wenn`s draußen regnet? (*Klasse: Gemurmel*)
- 116 Bruno: H<sub>2</sub>O ist Wetter!?
- 117 Lehrer: (*lacht*) Also, ich suche Niederschlag!

