

Das Verständnis von Unterricht und Vermittlungsanforderungen von Lehrpersonen im Berufseinstieg - Ausdifferenzierung der fallorientierten qualitativen Inhaltsanalyse und Triangulation mit quantitativen fallorientierten Ergebnissen

Keller-Schneider, Manuela

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Keller-Schneider, M. (2020). Das Verständnis von Unterricht und Vermittlungsanforderungen von Lehrpersonen im Berufseinstieg - Ausdifferenzierung der fallorientierten qualitativen Inhaltsanalyse und Triangulation mit quantitativen fallorientierten Ergebnissen. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 21(1), 1-32. <https://doi.org/10.17169/fqs-21.1.3452>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Das Verständnis von Unterricht und Vermittlungsanforderungen von Lehrpersonen im Berufseinstieg – Ausdifferenzierung der fallorientierten qualitativen Inhaltsanalyse und Triangulation mit quantitativen fallorientierten Ergebnissen

Manuela Keller-Schneider

Keywords:

fallorientierte
qualitative
Inhaltsanalyse;
induktive
Kategorienbildung;
Fallorientierung;
Typenbildung;
deskriptiv-
quantitative
Analyse;
Triangulation;
Verständnis von
Unterricht;
Wahrnehmung
von
Anforderungen

Zusammenfassung: Mit diesem Beitrag zeige ich auf, welche erkenntnisgenerierenden Möglichkeiten sich aus der *fallorientierten qualitativen Inhaltsanalyse* ergeben und wie über eine Triangulation mit fallorientierten quantitativen Ergebnissen weiterführende Befunde erarbeitet wurden. Über das aus qualitativen Daten fallorientiert herausgearbeitete Verständnis von Unterricht wurde eine *Typologie* entwickelt, deren Typen sich in den unterschiedlichen Bedeutungen der Schüler_innen, der Lehrperson, der Thematik und des Unterrichtssettings für das Unterrichtsgeschehen manifestieren. Mit in Netzgrafiken dargestellten fallorientierten Ergebnissen der *quantitativen Daten* können die subjektive Relevanz der Anforderungen, die Kompetenz in der Bewältigung sowie die Intensität der Auseinandersetzung mit unterrichtsbezogenen Anforderungen verdeutlicht werden. In einer *Triangulation* wurden die Ergebnisse aufeinander bezogen. Es ergeben sich konvergierende und komplementäre Befunde. Konvergierende Befunde zeigen, wie sich das Verständnis der Lehrpersonen von Unterricht in der Wichtigkeit der wahrgenommenen Anforderungen spiegelt. Komplementäre Befunde manifestieren sich in der aktivierenden Wirkung wahrgenommener Intensität der Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen, wenn entsprechend dem Verständnis der Lehrperson die Schüler_innen als mitbestimmende Komponente auf das Unterrichtsgeschehen einwirken. Ich zeige anhand der Ergebnisse, wie mittels einer fallorientierten qualitativen Inhaltsanalyse über induktiv gebildete Kategorien und eine gezielte Fallauswahl der Fall als Ganzes erhalten bleiben kann.

Inhaltsverzeichnis

- [1. Einleitung](#)
- [2. Fragestellungen](#)
- [3. Methodisches Vorgehen](#)
 - [3.1 Datengrundlage und Design](#)
 - [3.2 Datenerhebung](#)
 - [3.3 Fallauswahl und Stichprobe](#)
 - [3.4 Auswertung](#)
- [4. Ergebnisse](#)
 - [4.1 Fallorientierte qualitative und quantitative Analysen](#)
 - [4.2 Typen über die fallorientierten Auswertungen](#)
 - [4.3 Triangulation der Ergebnisse](#)
- [5. Diskussion](#)
- [Anhang](#)
- [Literatur](#)
- [Zur Autorin](#)
- [Zitation](#)

1. Einleitung

Der Einstieg in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit ist von Ungewissheit geprägt. Für Berufseinsteiger_innen ergeben sich Anforderungen, die in ihrer Komplexität und Dynamik in der Phase der Ausbildung nur begrenzt erfahrbar sind, da die Reichweite der Verantwortung für das berufliche Handeln eingeschränkt ist. Damit sind Berufseinsteiger_innen vor Herausforderungen gestellt, die zwingend zu bearbeiten sind (KELLER-SCHNEIDER 2018a, 2010).¹ Dem berufsbiografischen Ansatz entsprechend stellt sich die Frage, wie sich die Auseinandersetzung mit strukturbedingten Anforderungen (HERICKS 2006), die sich berufsphasenspezifisch konkretisieren und gemäß individueller Ressourcen wahrgenommen und gedeutet (KELLER-SCHNEIDER 2010) sowie habituell bearbeitet werden (HERICKS, SOTZEK, RAUSCHENBERG, WITTEK & KELLER-SCHNEIDER 2018), im Bildungsgang niederschlägt. Damit werden das (berufs-)biografisch erworbene subjektive Verständnis und die individuelle Wahrnehmung (KELLER-SCHNEIDER 2010) strukturbedingter Anforderungen (HERICKS, KELLER-SCHNEIDER & BONNET 2019) für das berufliche Handeln zentral und bestimmen über Erfahrungen und Erkenntnisse die weitere Professionalisierung mit.² Biografisch und sozialisationsbedingt erworbene Überzeugungen prägen als unbewusstes Verständnis die Auseinandersetzung mit wahrgenommenen beruflichen Anforderungen (KELLER-SCHNEIDER 2016, 2017), begrenzen zugleich deren Wahrnehmung (BLÖMEKE, KAISER & LEHMANN 2008; FIVES & BUEHL 2012) und rahmen ihre Bedeutung. [1]

Auf der Grundlage des wahrnehmungsgestützten, *stress- und ressourcentheoretisch begründeten berufsbiografischen Ansatzes* von KELLER-SCHNEIDER (2010) prägen individuelle Orientierungen die subjektive Wahrnehmung und bestimmen als Filter mit, inwiefern Anforderungen wahrgenommen und bearbeitet werden. Von individuellen Ressourcen – die sich in einem subjektiven Verständnis von Anforderungen zeigen, von Orientierungen gerahmt werden und die Wahrnehmung und Deutung von Anforderungen prägen – gehen zentrale Impulse für die Gestaltung von Unterricht und das berufliche Handeln aus, wie sich auch in anderen Forschungszugängen zeigt (CHENG, CHAN, TANG & CHENG 2009; DUBBERKE, KUNTER, McELVANY, BRUNNER & BAUMERT 2008; HARTINGER, KLEICKMANN & HAWELKA 2006; LEDER, PEHKONEN & TÖRNER 2002; LEUCHTER, REUSSER, PAULI & KLIEME 2008; SEIDEL, SCHWINDT, RIMMELE & PRENZEL 2008; STIPEK, GIVVEN, SALMON & MacGYVERS 2001). Anforderungen werden in einer primären Einschätzung nach ihrer Bedeutsamkeit und in einer sekundären Einschätzung nach ihrer Bewältigbarkeit wahrgenommen und gedeutet (LAZARUS & FOLKMAN 1984). Prozesse, die in eine Selektion von Anforderungen münden, laufen somit bereits während ihrer Wahrnehmung ab und tragen dazu bei, dass gewisse

1 Aufgrund der stilistischen Anforderungen der Zeitschrift wurde der Beitrag sprachlich überarbeitet, was den Duktus des Textes veränderte.

2 In diesem Beitrag kommt der Thematik von Vorstellungen, Einstellungen und Überzeugungen und deren Rolle für das Unterrichtsverständnis und das Unterrichtshandeln von Lehrpersonen eine zentrale Bedeutung zu. Dabei wird die Rolle entsprechender Vorstellungen und anderer verwandter Kognitionen quasi-agentisch gedeutet. Folglich werden solche Konzepte hier grammatikalisch als Subjekte gesetzt.

Anforderungen aufgrund ihrer zu geringen Passung mit individuellen Sichtweisen, welche als Orientierungen das Verständnis rahmen, nicht wahrgenommen oder als unbedeutend gewichtet werden. Individuelle Ressourcen prägen sowohl die primären, auf die Bedeutsamkeit ausgerichteten, als auch die sekundären, auf die Bewältigbarkeit fokussierten Einschätzungen von situativ sich stellenden Anforderungen sowie die Art und Weise und die Intensität ihrer Bearbeitung. Ein unbewusstes, der Wahrnehmung zugrunde liegendes Verständnis bestimmt mit, inwiefern Erfordernisse wahrgenommen und gedeutet werden und welche Handlungen daraus hervorgehen. Damit kommt dem individuell geprägten, grundlegenden Verständnis von beruflichen Anforderungen für die individuell verkörperte Professionalität eine wichtige Bedeutung zu. Es stellt sich die Frage, über welche Zugänge das handlungsleitende Verständnis von professionsspezifischen Anforderungen sichtbar gemacht werden kann. [2]

In diesem Beitrag zeige ich auf, inwiefern es über eine *fallorientierte qualitativ-inhaltsanalytische* Auswertung und über *fallorientierte quantitativ deskriptive* Zugänge möglich ist, fallorientierte Ergebnisse zu gewinnen, inwiefern sich die beiden Zugänge ergänzen und in Richtung auf weiter ausdifferenzierte, über die einzelnen Ansätze hinausgehende Ergebnisse nutzbar machen lassen (KOHLBACHER 2006; MAYRING 2001). Methodisch steht dabei die Ausarbeitung einer fallorientierten inhaltsanalytischen Typologie im Zentrum, deren Typen über eine Triangulation mit fallorientierten quantitativen Daten in Verbindung gebracht und im Hinblick auf Konvergenzen, Ergänzungen, Komplementaritäten oder Divergenzen untersucht werden. Inhaltlich wird der Fokus auf das individuelle Verständnis von Unterricht und von der Rolle der Lehrperson gelegt, welches den subjektiven Schilderungen von konkreten Unterrichtssituationen berufseinstiegender Lehrpersonen der Primarstufe und des Gymnasiums im Kanton Zürich zugrunde liegt. Nach der Darlegung der Fragestellungen (Abschnitt 2) folgen Ausführungen zum methodischen Zugang (Abschnitt 3). Aufgrund der thematischen Ausrichtung des Themenschwerpunkts auf Methoden der qualitativen Inhaltsanalyse wird das methodische Vorgehen, insbesondere die bisher vernachlässigte Methode der *fallorientierten qualitativen Inhaltsanalyse*, ausdifferenziert. Im Ergebnisteil (Abschnitt 4) werden die fallorientierten qualitativen und quantitativen Ergebnisse dargelegt, gefolgt von den über diese Auswertungen hinweg gebildeten Typen und der Triangulation der Ergebnisse. Ich schliesse mit der Diskussion der Fragestellungen und ihren methodischen und thematischen Ausrichtungen (Abschnitt 5). [3]

2. Fragestellungen

Wie oben ausgeführt, sind individuelle Ressourcen für die Wahrnehmung und Deutung von Anforderungen mitbestimmend. Das Verständnis von Unterricht, insbesondere von "gutem" Unterricht, ist individuell geprägt und spiegelt sich in den Überzeugungen einer Lehrperson, die ihren Handlungen zugrunde liegen. Trotz der Auseinandersetzung mit Kriterien guten Unterrichts und dem erworbenen Wissen während der Ausbildung werden in der Berufseinstiegsphase aufgrund der sprunghaft ansteigenden Komplexität der gleichzeitig zu meistern den Anforderungen individuelle, berufsbiografisch erworbene Vorstellungen wieder relevant und handlungsleitend. Diese individuell geprägten Vorstellungen sind für die Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen von Bedeutung. In welcher Vielfalt und Systematik diese auftreten und wie sich subjektive Vorstellungen von Berufseinsteigenden mittels zweier methodisch differenter Zugänge empirisch fassen lassen, wird über die folgenden Forschungsfragen untersucht. [4]

Methodisch wird der Fokus auf die *fallorientierte qualitative Inhaltsanalyse* gelegt, die KUCKARTZ (2018) zufolge bislang eher vernachlässigt wurde (siehe auch JANSSEN, STAMANN, KRUG & NEGELE 2017). Gemäß KUCKARTZ ist die methodische Weiterentwicklung der qualitativen Inhaltsanalyse noch nicht abgeschlossen, was mit diesem Aufsatz angegangen wird. ROSENTHAL (2015) und LUEGER (2010) äußern sich jedoch kritisch über die Möglichkeit einer Fallorientierung in qualitativ inhaltsanalytischen Vorgehensweisen, da ROSENTHAL (2015) zufolge über diese Methode einzelne Aspekte aus dem Fall herausgenommen, isoliert betrachtet und dabei aus der Gestalt (LEWIN 1946) des Gesamtkontextes herausgenommen würden. LUEGER (2010) führt das Argument ins Feld, dass mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING (2015) mit einer enormen Materialmenge gearbeitet werde und sich daher die Analysen ausschließlich auf manifeste Inhalte bezögen. Inwiefern die von KUCKARTZ (2018) skizzierte Fallorientierung in der qualitativen Inhaltsanalyse ausdifferenziert werden und über eine Triangulation zu Ergebnissen führen kann, die über die einzelnen Ansätze hinausgehen, wird in diesem Beitrag aufgearbeitet. Über eine Triangulation mit fallorientierten quantitativ deskriptiven Daten werden Ergebnisse zueinander in Beziehung gesetzt und für die Diskussion der Vereinbarkeit von qualitativer und quantitativer Forschung genutzt (SCHREIER & ODAĀ 2017). Aus dem *methodischen* Fokus des Aufsatzes ergeben sich folgende Fragen:

- Inwiefern führt ein *fallorientiert qualitativ inhaltsanalytisches Vorgehen* zu einer Typologie, welche ein thematisches Feld umspannt und facettenreich ausleuchtet?
- Inwiefern ergeben sich über eine *fallorientierte Triangulation* qualitativ inhaltsanalytischer und quantitativ deskriptiver Ergebnisse Konvergenzen, Komplementaritäten und Divergenzen? [5]

Im Fokus der *inhaltlichen* Fragestellungen stehen individuelle Sichtweisen und zugrunde liegende Orientierungen, die aus der subjektiven Perspektive von berufseinsteigenden Lehrpersonen erfasst wurden, um die handlungsleitende Logik fallorientiert über qualitative und quantitative Zugänge zu erkunden. Dazu werden die folgenden *inhaltlichen* Fragen untersucht, für deren Prüfung qualitativ und quantitativ erhobene Daten verwendet werden:

- Welches Verständnis von Unterricht und der Rolle der Lehrperson kann aus Erzählungen über konkreten Unterricht von berufseinsteigenden Lehrer_innen herausgearbeitet werden?
- Wie werden Anforderungen der Vermittlung und Führung wahrgenommen?
- In welcher Beziehung stehen diese individuellen Verständnisse und Wahrnehmungen zueinander? [6]

3. Methodisches Vorgehen

3.1 Datengrundlage und Design

Die in diesem Artikel genutzten Daten stammen aus der vom Schweizerischen Nationalfonds und der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Studie "Kompetenzentwicklung und Beanspruchung im Berufseinstieg von Lehrpersonen" (KomBest) von Manuela KELLER-SCHNEIDER (Pädagogische Hochschule Zürich) und Uwe HERICKS (Philipps-Universität Marburg). Darin wurden die Wahrnehmung und Bearbeitung von Berufsanforderungen seitens schweizerischer (Kanton Zürich) und deutscher (Bundesland Hessen) Primar- und Gymnasiallehrpersonen in der Berufseinstiegsphase untersucht (HERICKS et al. 2018; KELLER-SCHNEIDER, ARSLAN, KIRCHHOFF, MAAS & HERICKS 2019). Einem *Mixed-Methods*-Ansatz folgend (SCHREIER & ODAĞ 2017) wurden in zwei methodisch differenten Teilstudien (qualitativ und quantitativ) Berufseinsteiger_innen mittels Fragebogen und narrativen Interviews nach SCHÜTZE (1983) befragt (HERICKS et al., 2018). Die Fragebogenerhebung erfolgte anonymisiert; eine Verbindung von qualitativen und quantitativen sowie längsschnittlichen Daten wurde über einen individuellen Code sichergestellt. Zur gezielten, auf die Fragestellung ausgerichteten Fallauswahl (SCHREIER 2017) für die Interviewstudie wurden die Daten der subjektiv wahrgenommenen Berufsanforderungen am Ende der Ausbildung (Abschluss Referendariat oder einphasige Ausbildung) für eine clusteranalytische Typenbildung genutzt. Über dieses sequenziell methodentriangulierende Verfahren (KRÜGER & PFAFF 2008) wurden Eckfälle für die qualitative Teilstudie ausgewählt, um auf die Forschungsfrage bezogen möglichst heterogene Fälle zu erhalten (SCHREIER 2017). Für die Untersuchung der oben genannten Fragestellungen liegen aus den Interviews Erzählungen vor sowie quantitative, über Fragebogen mit geschlossenen Antwortformaten erfasste Einschätzungen von subjektiv wahrgenommenen beruflichen Anforderungen. Für diesen Beitrag wurden die Daten beider Zugänge fallorientiert ausgewertet. Das Datenmaterial wurde auf die Teilstichprobe der schweizerischen Primar- und Gymnasiallehrpersonen am Ende der Berufseinstiegsphase eingeschränkt. Für die Fallstudien wurden je

Cluster aufgrund der zusammenfassenden Fallbeschreibungen (erster Arbeitsschritt der qualitativen Inhaltsanalyse, siehe Abschnitt 3.4.1) eine Lehrperson der Primarstufe und des Gymnasiums ausgewählt. Daraus entstand das in diesem Aufsatz genutzte Sample von zehn Lehrpersonen. [7]

3.2 Datenerhebung

Mittels narrativer Interviews (SCHÜTZE 1983) wurden die Lehrpersonen während ihrer Berufseinstiegsphase zu vier Zeitpunkten befragt. Die Gespräche wurden aufgezeichnet und wörtlich transkribiert (inkl. Füllwörter, Zeitangaben für Pausen und Signaturen für den Sprachfluss, HERICKS et al. 2018). Um die schweizerischen Lehrpersonen in freie Erzählsituationen zu leiten, wurden die Interviews in Schweizerdeutsch bzw. in den je spezifischen Dialekten geführt. Zur Erhöhung der Lesbarkeit der Texte (Schweizerdeutsch ist eine mündliche Sprache, d.h., es gibt keine Schriftlichkeit) wurden diese in die Standardsprache übertragen, wobei die schweizerdeutsche Syntax, Spezialausdrücke sowie die Zeitformen beibehalten wurden.³ Die in diesem Artikel wiedergegebenen Textauszüge wurden leicht geglättet, um ihre Verständlichkeit zu erhöhen. Zur Untersuchung des handlungsleitenden Verständnisses von Unterricht und der Rolle der Lehrperson wurden die Interviewpassagen ausgewählt, die mit der folgenden Frage eingeleitet wurden: "Erzählen Sie doch bitte von einer konkreten Unterrichtsstunde aus der letzten Zeit, die Ihnen in Erinnerung geblieben ist." [8]

Zur Erkundung der wahrgenommenen beruflichen Anforderungen wurde in der *Fragebogenerhebung* das im Rahmen der Studie EABest entwickelte Instrument (KELLER-SCHNEIDER 2010) eingesetzt (KELLER-SCHNEIDER et al. 2019). Die zur Einschätzung dargebotenen Anforderungen wurden in einer Vorstudie mithilfe der inhaltlichen Strukturierung und induktiver Kategorienbildung (MAYRING 2015) aus Supervisionsprotokollen herausgearbeitet und zu Items umformuliert (KELLER-SCHNEIDER 2010). Zur Operationalisierung der transaktionalen Stresstheorie (LAZARUS & FOLKMAN 1984) wurden diese beruflichen Anforderungen aus den Perspektiven der subjektiven Wichtigkeit der Anforderungen (*ist mir wichtig*), des erfahrungsgestützten Kompetenzerlebens (*gelingt mir*) und der mit der Bearbeitung einhergehenden Intensität der Auseinandersetzung (*beansprucht mich*) eingeschätzt (sechsstufige Likert-Skala von 1=*wenig* bis 6=*sehr*). [9]

3 Da es im Schweizerdeutschen kein Imperfekt gibt, wird das Perfekt verwendet, was zu einer hohen Dichte von Modalverben führt, die als Sinnträger innerhalb der Botschaft fungieren. Im Schweizerdeutschen werden häufig die Modalverben *können*, *müssen*, *dürfen* verwendet, welche, in die Standardsprache übertragen, zu sperrigen Satzgefügen führen. Beispiel: "Haben abzeichnen müssen, haben schauen müssen, was es für Viecher hat" entspricht der Übersetzung: "Sie schauten, welche Tiere sich da finden lassen, und zeichneten diese ab." Da der Akkusativ im Schweizerdeutschen fehlt, die Sätze in der Standardsprache dadurch aber falsch klingen und schwer verständlich wären, wurde in den Transkripten der Akkusativ eingefügt. *Wortabfolgen* weichen von denjenigen der Standardsprache ab, wodurch die Sätze umständlich wirken. Beispiel: "eben, wie ist es gekommen" entspricht "wie es eben gekommen ist". *Verschiebungen im Sinngehalt* zeigen sich in folgenden Beispielen: "lässig" steht für positive Emotionen und lässt sich mit "toll, interessant" umschreiben, hat somit nichts mit "nachlässig" zu tun, "Viecher" entspricht dem Begriff "Tiere".

Aus den so gewonnenen Daten wurde mittels explorativer und konfirmatorischer Faktoranalysen ein Modell der latenten Struktur wahrgenommener Berufoanforderungen entwickelt (KELLER-SCHNEIDER et al. 2019). Damit konnte das anhand von Daten von schweizerischen Primarlehrpersonen identifizierte Modell (KELLER-SCHNEIDER 2010) repliziert werden. Das Modell der latenten Struktur beruflicher Anforderungen ist in vier berufophasenspezifisch konkretisierte Anforderungsbereiche (Skalen, Faktoren 2. Ordnung) mit je zwei bis vier Teilbereichen (Subskalen, Faktoren 1. Ordnung) gegliedert, die es als Entwicklungsaufgaben zu bearbeiten gilt (HERICKS 2006; KELLER-SCHNEIDER 2010). Zur Klärung des handlungsleitenden Verständnisses von Unterricht, das der eigenen Unterrichtspraxis zugrunde liegt und im Zentrum der Fallstudien dieses Beitrags steht, wurden unterrichtsbezogene Subskalen der Anforderungen zur adressat_innenbezogenen Vermittlung und zur anerkennenden Klassenführung genutzt. Die erste Skala umfasst die Subskalen "Individuelle Passung des Unterrichts erreichen", "Lernen und Leistung der Schüler_innen beurteilen" und "Die Schüler_innen individuell fördern",⁴ die zweite "Eine lernförderliche Klassenkultur aufbauen und lenken" und "Den Unterrichtsablauf sicherstellen". [10]

3.3 Fallauswahl und Stichprobe

Die Fallauswahl für die qualitative Teilstudie erfolgte systematisch über eine clusteranalytische Typenbildung von Daten der ersten quantitativen Erhebung. Mittels der kriterienorientierten Auswahl der Fälle wurde eine absichtsvolle und gezielte Stichprobenziehung heterogener Fälle realisiert (SCHREIER 2017). Aus diesen Typen wurden für die Untersuchung der Fragestellung dieses Beitrags aufgrund der stichwortartigen ersten Fallbeschreibungen systematisch zehn Fälle ausgewählt (je clusteranalytisch ermitteltem Typ eine Primar- und eine Gymnasiallehrperson). [11]

Die schweizerische Teilstichprobe der quantitativen Erhebung von Lehrpersonen am Ende der Berufseinstiegsphase der Primarstufe und des Gymnasiums umfasst 244 Primar- (Durchschnittsalter 31,4 Jahre, Streuung 9,4 Jahre, 86,5% Frauen)⁵ und 127 Gymnasiallehrpersonen (Durchschnittsalter 33,2 Jahre, Streuung 6,1 Jahre, 60% Frauen).⁶ Die in der quantitativen Teilstudie angestrebte Repräsentativität der Stichprobe für die Gesamtheit aller Lehrpersonen der ersten Berufsjahre wurde durch das Anschreiben aller Lehrpersonen der

4 Die Subskala der Elternarbeit wird in diesem Beitrag nicht genutzt, da sich die Anforderungen nicht im Unterricht manifestierten.

5 Die sehr breite Streuung lässt sich auf den großen Anteil von Lehrpersonen zurückführen, die über die Ausbildung für Quereinsteiger_innen (Lehramtsausbildung auf der Grundlage eines dem Lehramt verwandten Masterabschlusses) in den Beruf eingetreten sind. Ein Vergleich zwischen Lehrpersonen nach Regelstudium und Quereinsteigsstudium macht deutlich, dass sich in der Wahrnehmung der Berufoanforderungen keine Unterschiede zeigen (KELLER-SCHNEIDER, ARSLAN & HERICKS 2016).

6 Die breite Streuung des Alters der schweizerischen Gymnasiallehrpersonen kommt daher, dass in der Schweiz das Lehramt für das Gymnasium im Anschluss an das Fachstudium mit Masterabschluss erfolgt und innerhalb der ersten sechs Berufsjahre abgeschlossen werden muss.

entsprechenden Kohorte im Kanton Zürich (Ausbildungsabschluss, erste Berufsjahre) angestrebt.⁷ [12]

3.4 Auswertung

3.4.1 Qualitativ inhaltsanalytisches Vorgehen

In der Methode der *qualitativen Inhaltsanalyse* steht die regelgeleitete Systematisierung von in Kommunikationsprozessen vermittelten Inhalten und ihre Interpretation im Zentrum (STAMANN, JANSSEN & SCHREIER 2016). Dabei werden auch über die manifesten sprachlich dargebotenen Inhalte hinaus latente Inhalte zum Gegenstand der Analyse gemacht (KUCKARTZ 2018, STAMANN et al. 2016). Fokussiert auf die Forschungsfrage wird das Material systematisch im Hinblick auf zugrundeliegende Themen strukturiert (KUCKARTZ 2018). Die Kategorien können deduktiv entwickelt oder induktiv aus dem Material herausgearbeitet und ausdifferenziert werden (MAYRING 2015). Die Kategorien sind damit nicht nur Werkzeug der Analyse, sondern auch "Substanz der Forschung und Bausteine der Theorie" (KUCKARTZ 2018, S.511). [13]

Das Verständnis von Unterricht wurde mithilfe der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse über induktiv entwickelte Kategorien untersucht und fallorientiert ausgearbeitet. Die Auswertung erfolgte in vier Schritten:

- Im ersten Arbeitsschritt der "initiierenden Textarbeit" (S.517) wurden die Inhalte der für diesen Beitrag thematisch relevanten Interviewpassagen in stichwortartigen Fallzusammenfassungen dargestellt, um über eine gezielte Fallauswahl eine möglichst heterogene Stichprobe zu erhalten (SCHREIER 2017).
- Nach einer groben Sichtung dieser Fallzusammenfassungen wurden zur gezielten Fallauswahl (a.a.O.) aus den clusteranalytisch ermittelten Ecktypen je zwei Lehrpersonen ausgewählt (eine der Primarstufe, eine des Gymnasiums; siehe Abschnitt 3.3).
- Im dritten Schritt wurden die Interviewpassagen zur Frage nach dem konkreten Unterricht ausgewählt und paraphrasiert. Aus dieser Paraphrasierung wurden vier Themen deutlich (Abbildung 1), die als Hauptkategorien verschiedene, den Unterricht bestimmende Komponenten umfassen und als Ausgangspunkt für die weiteren Analysen dienen (KUCKARTZ 2018).

⁷ Die Rücklaufquote der Primarlehrpersonen beträgt 43%, jene der Gymnasiallehrpersonen 17%.

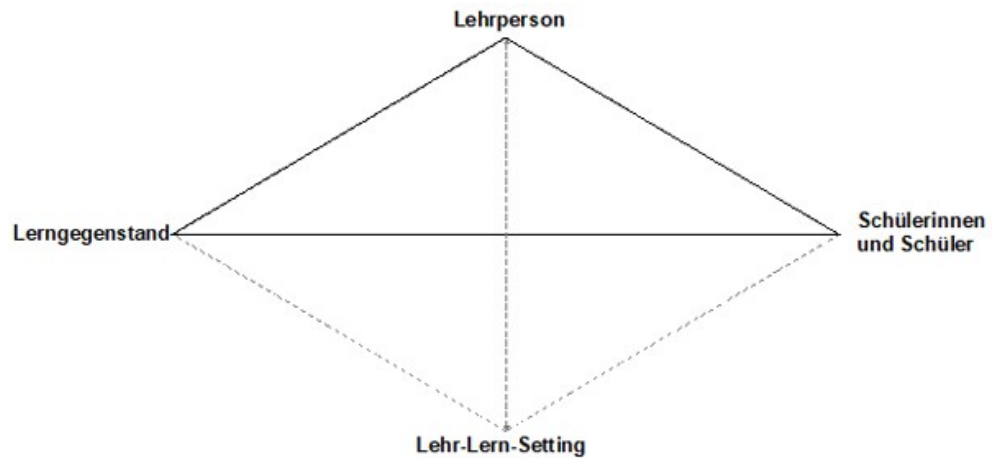


Abbildung 1: Themenfelder (Hauptkategorien der Analysen), induktiv aus dem Material herausgearbeitet

- Diese Hauptkategorien wurden aus dem Material heraus in Über- und Unterkategorien ausdifferenziert (SCHREIER 2014). Aus dieser Analyse resultierte ein induktiv entwickeltes Kategoriensystem auf *drei Ebenen*. Die Hauptkategorien umfassen Themen, welche als Komponenten das Unterrichtsgeschehen mitbestimmen. Diese Hauptkategorien (Ebene 1) wurden in Unterkategorien (Ebene 2) und weiter in Unterkategorien der Unterkategorien (Ebene 3) ausdifferenziert. Die Haupt- und Unterkategorien dieses Kategoriensystems sind in Tabelle 1 dargestellt, im [Anhang](#) sind diese um die Unterkategorien der dritten Ebene ergänzt. Damit ist das Kategoriensystem durch Abhängigkeitsbeziehungen definiert (STAMANN et al. 2016). In einzelnen Interviewpassagen scheinen mehrere Themen auf, weshalb einzelne Textstellen mehrfach codiert wurden.

1 Fokus Sache/Thematik/Lerngegenstand	3 Fokus Sch. ⁸
1A Sache/Thematik	3A Sch. sind aktiv, in ihr Lernen involviert
1B Aufgabe	3C Sch. sind ausführend, wenig involviert
1C Bezug zwischen Sache und Sch	3D Steuerung der Sch.
1D Sache nicht ausgeführt	3E Heterogenität der Sch.
2 Fokus Tätigkeiten, Impulse der L.	3F Leistung der Sch.
2A auf Inhalt bezogen (Sachbezug)	4 Fokus Lernsetting und Lernumgebung
2B auf den Prozess bezogen	4A Setting wird von L. gestaltet und gelenkt
2C auf die Sch. bezogen	4B Setting wird von Sch. aktiv genutzt
2D auf Ergebnis bezogen	4C Setting ist wenig gestaltet, wenig bedeutsam
	4D Setting zentral, gibt Halt, lenkt Geschehen

Tabelle 1: Kategoriensystem mit Haupt- und Unterkategorien (Unterkategorien der dritten Ebene im [Anhang](#))

- Im fünften Schritt wurde mittels der geschaffenen inhaltlichen Strukturierung des Materials eine *Profilmatrix* erstellt (Tabelle 2), welche sich in der Dimension der Themen kategorienspezifisch oder in jener der Personen fallspezifisch bearbeiten lässt (KUCKARTZ 2018). Die nach den Hauptkategorien gebündelten, in Über- und Unterkategorien fallspezifisch gegliederten Textstellen werden in *Fallstudien* ausgearbeitet. In dieser *fallorientierten* qualitativen Inhaltsanalyse werden somit nicht die Kategorien über die Fälle hinweg untersucht, sondern die Fälle über die Kategorien. Dieses Vorgehen wird im Abschnitt 4.1.1 exemplarisch an einem Fall dargestellt.

Fälle	Thematische Hauptkategorien				Fallorientierung
	Sache	Lehrperson	Schülerinnen und Schüler	Setting	
Naef	Textstellen	Textstellen	Textstellen	Textstellen	Fallstudie Naef
Linder	Textstellen	Textstellen	Textstellen	Textstellen	Fallstudie Linder
etc.	Textstellen	Textstellen	Textstellen	Textstellen	Fallstudie etc.

Tabelle 2: Profilmatrix mit kategorie- und fallorientierten Auswertungsmöglichkeiten⁹

⁸ Sch. steht für Schüler_innen, L. für Lehrperson

⁹ Alle verwendeten Personennamen wurden anonymisiert.

- Die analysierten Fälle wurden aufgrund der Ergebnisse über die vier im ersten Analyseschritt identifizierten Themen (Hauptkategorien), die als Komponenten von Unterricht das Unterrichtsgeschehen mitbestimmen, mittels einer vergleichenden Kontrastierung (KELLE & KLUGE 2010) im von diesen vier Themen aufgespannten Feld positioniert (Abbildung 4). Im Verfahren der *typenbildenden Inhaltsanalyse* (KUCKARTZ 2016; MAYRING 2015) als "Sekundärverfahren" (STAMANN et al. 2016, §22) wurden sie zu Typen gebündelt und nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden beschrieben. [14]

In diesem methodisch kontrollierten inhaltsanalytischen Vorgehen wurde der Fokus auf die Fälle gelegt, die über die Hauptkategorien (Themen, die als Komponenten von Unterricht auf diesen einwirken) zueinander in Beziehung gesetzt und in eine übergreifende Typologie überführt wurden. [15]

3.4.2 Deskriptive Auswertung quantitativer Daten

Die fallorientierte Auswertung der fragebogengestützten quantitativen Daten erfolgte über deskriptive Darstellungen der Mittelwerte. Dem stresstheoretisch begründeten Modell der Wahrnehmung von Anforderungen entsprechend (KELLER-SCHNEIDER 2010), wurden die Anforderungen über die drei den Wahrnehmungsprozess mitbestimmenden Zugänge der subjektiven *Relevanz*, des *Kompetenzerlebens* und der Intensität der *beanspruchenden Auseinandersetzung* mit beruflichen Anforderungen aufgezeigt. Fokussiert auf die Fragestellung des individuellen Verständnisses von Unterricht wurden Subskalen der Anforderungen der adressat_innenbezogenen Vermittlung und der anerkennenden Klassenführung hinzugezogen (siehe Abschnitt 3.2).¹⁰

- Die ausgewählten Fälle der qualitativen Teilstudie wurden über die individuellen Codes der Anonymisierung im Datensatz identifiziert (siehe Abschnitt 3.1). Über die dem quantitativen Datensatz entnommenen Mittelwerte der ausgewählten Subskalen wurden diese *fallspezifisch in Netzgrafiken* dargestellt (Abbildung 3) und beschrieben sowie deskriptiv mit Werten der Gesamtstichprobe verglichen. [16]

3.4.3 Triangulation der Ergebnisse

- Die im Feld der vier Themen (Hauptkategorien) positionierten und zu Typen gruppierten Fälle wurden um die in Netzgrafiken dargestellten Ausprägungen der wahrgenommenen Berufsanforderungen ergänzt (Abbildung 5). Dies erlaubt, diese Ausprägungen in einer *Ergebnistriangulation* nach einer möglichen typenspezifischen Systematik zu analysieren und zu beschreiben. In einer gegenseitigen Bezugnahme werden die über qualitativ inhaltsanalytische und quantitativ deskriptive Zugänge identifizierten Ergebnisse nach Übereinstimmungen, Komplementaritäten und Divergenzen (SCHREIER & ODAČ 2017) untersucht. [17]

¹⁰ Die Skalen der identitätsstiftenden Rollenfindung und der mitgestaltenden Kooperation in der Institution Schule wurden nicht genutzt.

Im *Mixed-Methods*-Diskurs wird der Begriff Triangulation insbesondere für die Kombination unterschiedlicher Daten genutzt (FLICK 2017). "Triangulation" bedeutet, unterschiedliche Perspektiven auf einen untersuchten Gegenstand einzunehmen, um die Begrenztheit der Einzelmethoden durch ihre Kombination zu überwinden und konvergierende, komplementäre oder divergierende Ergebnisse zu finden (FLICK 2011). Dies wurde in der vorliegenden Studie fallorientiert vorgenommen. [18]

4. Ergebnisse

4.1 Fallorientierte qualitative und quantitative Analysen

Die fallorientierte Analyse wird exemplarisch an einem Fall aufgezeigt, der dabei im Feld der vier Themen, die als Komponenten das Unterrichtsgeschehen bestimmen (Hauptkategorien der Analyse), positioniert wird (zum Kategoriensystem siehe Abschnitt 3.4.1). Die Codes in der Fallbeschreibung beziehen sich auf das im [Anhang](#) zugängliche Kategoriensystem auf drei Ebenen. Anschließend werden die Ergebnisse für die quantitativ erfassten und auf Mittelwerten basierenden Wahrnehmungen der Relevanz, des Kompetenzerlebens und der Intensität der beanspruchenden Auseinandersetzung mit den beruflichen Anforderungen berichtet. [19]

4.1.1 Fallstudie

Tanja Naef unterrichtete zum Zeitpunkt des Interviews eine fünfte Klasse der Primarstufe¹¹, welche sie während des dreijährigen Zyklus der Mittelstufe als Klassenlehrerin führte. In der von ihr berichteten konkreten Unterrichtssequenz im Fach Mensch/Umwelt nahmen in ihr Lernen involvierte Schüler_innen (3A) eine zentrale Rolle ein. Die Sache (1A) wurde von ihnen aktiv handelnd erkundet (3A):

"Wir haben im Moment das Thema Wiese [...] dann haben wir [...] Experimente gemacht mit Pflanzen. Und das ist, das ist wirklich lässig [Ausdruck der Begeisterung] gewesen. Dann haben wir geschaut, was es [für das Wachstum einer Blume] wirklich braucht. Und dann haben sie [die Schüler_innen] Vorschläge gebracht [wie wir das untersuchen können]. Und dann haben wir eigentlich Experimente gemacht, um zu beweisen, dass das wirklich so ist" (824-829). [20]

In dieser Passage wird deutlich, dass die Lehrerin die aus der *Sache* hervorgegangenen Impulse nutzte (1Ab), um den Schülerinnen und Schülern

¹¹ Die Primarstufe in der Schweiz umfasst die ersten sechs Schuljahre und wird in Unterstufe (Klassen 1 bis 3) und Mittelstufe (Klassen 4 bis 6) gegliedert. In der Regel unterrichtet eine Lehrperson eine Klasse während drei Jahren, alle drei Jahre erfolgt ein Lehrpersonenwechsel. Unter- und Mittelstufenklassen sind in derselben Schule und auch im selben Schulhaus angesiedelt, die Lehrpersonen beider Stufen sind im selben Kollegium zusammengeschlossen. Ein Wechsel zwischen den Stufen ist möglich, einzelne Lehrpersonen arbeiten in beiden Stufen. Lehrpersonen der Primarstufe haben mindestens sieben Fächer studiert; alle sind in Mathematik, Deutsch, Mensch/Umwelt und einer Fremdsprache (Englisch oder Französisch) sowie in drei Profulfächern (Musik, Bildnerisches Gestalten, Sport, zweite Fremdsprache, Werken und Werken textil) ausgebildet. Sie unterrichten rund drei Viertel der Fächer einer Klasse; fachfremdes Unterrichten gibt es nicht.

einen Alltagsbezug (1Ca) zu ermöglichen, und die Inhalte so ausgewählt oder aufbereitet wurden, dass eine Bearbeitung (1Cb) und die Aneignung (1Cc) durch die Lernenden erfolgen konnten. In der Auseinandersetzung mit den Sachverhalten nahm die *Lehrerin* eine aktiv den Prozess gestaltende Rolle ein (2B), indem sie sich als Mitsuchende mit der Sache auseinandersetzte (2Bk), wie sich in der Formulierung "haben wir geschaut" zeigt. Sie eröffnete den Lernenden eine direkte Auseinandersetzung (2C), schaffte einen Bezug der Thematik zu deren Lebenswelt (2Ac) und gestaltete die Lernumgebung so, dass die Schüler_innen einen Zugang zur Sache fanden (2Ba). Die *Schüler_innen* waren aktiv in ihr Lernen involviert (3A), erkundeten, beobachteten und experimentierten (3Aa), analysierten (3Ac), erschlossen sich Wissen (3Ae) und brachten Ideen ein (3Ai). Das *Lernsetting* war der Thematik untergeordnet und wurde über die aktive Nutzung durch die Schüler_innen wirksam (4B). Der Unterricht war so angelegt, dass sich diese aktiv mit der Lernumgebung und der offenen Aufgabenstellung auseinandersetzten (4Ba) und durch ihre Vorschläge und Aktivitäten das Setting prägten (4Bc). [21]

In der nächsten Passage wird die auf den Arbeitsprozess bezogene Begeisterung der Lehrerin (2B) über die aktive Auseinandersetzung der Schüler_innen mit den Sachverhalten deutlich (3A):

"Dann arbeiten sie wirklich ganz lässig [Ausdruck der Begeisterung]. Und das ist das, was mir am meisten gefällt. Wenn es so handlungsorientiert, sie etwas rumwuseln und machen. [Doch] es ist ein ziemlicher Aufwand, weil du musst Material hinschleppen [...] und wieder nachkaufen, wenn es nicht reicht. Und einfach so e chli [ein wenig, ein bisschen] so Zeugs. Aber so, wie sie dann arbeiten [lohnt sich das sehr]. Und mich dünkt es so, dieses praktische Lernen, das ist so wichtig auch für die Kinder! Dann haben wir es dann [...] zwei oder drei Wochen später [...] ausgewertet, [um zu schauen] eben, wie ist es gekommen. ... 'Und warum ist es wohl so?' Ja, es ist lässig gewesen. Ohne Sauerstoff haben wir auch noch [ein Experiment] gemacht. Genau, mhm, [das war] so spannend" (835-846). [22]

Frau Naef war es wichtig, dass sich die Schüler_innen aktiv einbringen (2C, 3A). Sie nahm dazu die komplementäre *Rolle des Zuhierens* (2Be) ein, indem sie Material herschaffte, um den Arbeitsprozess der Lernenden zu unterstützen. Durch die Aufgabenstellung wirkte sie auf den Arbeitsprozess der Schüler_innen ein, jedoch in einer indirekt steuernden Weise (2Bc). Sie verfolgte die Lernprozesse (2Ce) und freute sich daran, dass sich die Schüler_innen auf die Sache und die Auseinandersetzung einließen (3A) und sich im "Rumwuseln" Wissen erarbeiteten (3Ad). [23]

In der nächsten Passage äußerte Frau Naef Sichtweisen, mit denen sie Einblick in ihr grundlegendes Verständnis von gutem Unterricht gibt. Dabei rückte die Notwendigkeit des Lebensweltbezugs eines Lerngegenstandes ins Zentrum (1Ca). Ihr ist es wichtig, eine aktive Auseinandersetzung der Schüler_innen mit den Sachverhalten (3A) zu ermöglichen. In der Rolle als Lehrerin förderte sie eine solche (2A) und schaffte einen Bezug der Thematik zur Lebenswelt der Schüler_innen (2Ac).

"Also ich finde, es muss an der Lebenswelt der Kinder angeknüpft sein [...] Also, wenn ich jetzt irgendwie über, ich weiss nicht was erzähle, das sie einfach nichts angeht [nicht betrifft], dann finde ich, ja, [...] dann ist es [mit der Aufmerksamkeit] schon irgendwie vorbei. Und dann sind wir eben raus und haben uns die Wiese näher angeschaut. [...] Sie haben abzeichnen müssen, haben schauen müssen, was hat es für Viecher [Tiere] dort. Was hat es für Pflanzen. Dann haben sie Pflanzen bestimmen müssen. Unter dem Mikroskop haben wir die angeschaut. Dann haben wir eben geschaut, wie kann sich eine Pflanze fortpflanzen. [...] und dann haben wir Raupen ins Schulzimmer mitgenommen. Ja einfach so, dass sie die Sachen machen [damit sie sich handelnd mit Sachverhalten auseinandersetzen], ja, und nicht einfach lesen und Fragen zum Text beantworten, den sie gelesen haben. Also, ich glaube, das vergessen sie einfach gerade wieder" (848-866). [24]

In dieser Passage wird erneut gezeigt, dass sich die Schüler_innen über vielfältige Zugänge mit den Sachverhalten auseinandersetzen (3Aa, 3Ac, 3Ad, 3Ae), um sich den Lerngegenstand nachhaltig anzueignen (3Fb). Zudem wird deutlich, dass die Lehrerin ihre Aufmerksamkeit auf die Lernprozesse (2B) und die Kinder lenkte (2C). [25]

In der folgenden Passage wurden metakognitive Steuerungsprozesse der Schüler_innen (3Ag, 3Ak) angesprochen, um ihre Effektivität der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand zu unterstützen und ein Lernergebnis anzustreben:

"Ich gebe ihnen immer Lernziele ab. Und dann haben wir eigentlich immer, wenn wir etwas gemacht haben, konnten wir nachher schauen [überprüfen], [...] könnt ihr jetzt dieses Ziel oder könnt ihr es nicht? Und dann habe ich mir gerade schon während dem Semester gesagt, jetzt müsst ihr dieses Ziel üben. Und jetzt habe ich das Gefühl, sie müssen gar nicht mehr viel lernen. Ich habe das Gefühl, den Kindern wird bewusst 'ah, das ist wichtig' [...] [sie können] so echli [ein bisschen] zielgerichtet arbeiten. [...] Und eben, also manchmal, da staune ich echt, was sie können. Es ist wirklich ganz erstaunlich, sie können jetzt einem erklären, wie das geht, [...] das können sie wirklich aufzeichnen und erklären. Und ich finde es so lässig [großartig, schön, gut]. Ich hätte es nicht gedacht, dass das so gut geht" (872-889). [26]

Eine metakognitive Steuerung wurde von der Lehrerin über Lernzielvorgaben als Leitplanken (2Bf), über das Lenken von Arbeits- und Lernprozessen (2Bg), über eine Ausrichtung ihrer Aufmerksamkeit auf die Schüler_innen in ihren Lernprozessen (2Ce) sowie über metakognitive Impulse zur Selbstreflexion ermöglicht. Auf diese Weise konnten sich die Lernenden auf Wesentliches fokussieren und zentrale Elemente erkennen (3Af), ihre metakognitiven Fähigkeiten einsetzen (3Ak), Kenntnisse zeigen (3Ah), ihre Lernzielerreichung überprüfen (3Ag) und stärken (3Fc). [27]

4.1.2 Positionierung im Feld der vier Dimensionen des Verständnisses von Unterricht

Im Unterrichtsverständnis von Frau Naef stehen die Schüler_innen in ihrer Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand im Zentrum der Dynamik unterrichtlicher Prozesse. Dies lässt sich anhand der folgenden kategorisierten Aussagen zusammenfassen. Die *Schüler_innen* durchdrangen als aktiv in ihr Lernen Involvierte (3A) die Sache und setzten sich mit ihr über konkrete Handlungen sowie über (meta-)kognitive Tätigkeiten und Erkenntnisse konstruierend auseinander. Die *Lehrperson* unterstützte sie in diesem Prozess (2B); sie ließ sich ebenfalls auf die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand ein, richtete ihren Blick auf die Prozesse insgesamt (2B) sowie auf die Schüler_innen (2C), damit diese, einem konstruktivistischen Zugang folgend, die Sachverhalte vertieft verstehen und in eigenen Worten darlegen konnten. Die *Sache* wurde über den Bezug der Lernenden bedeutsam (1C). Das *Lernsetting* (4B) wurde von ihnen aktiv genutzt und geprägt. [28]

In den Praktiken sowie in den dargelegten Vorstellungen stehen die *Schüler_innen als zentrale Kraft* ihres Lernprozesses im Zentrum. Tanja Naef verkörpert einen Fall, der im Feld der vier Dynamiken unterrichtlicher Prozesse bei den Schüler_innen als zentralen Akteur_innen anzusiedeln ist (Abbildung 2).

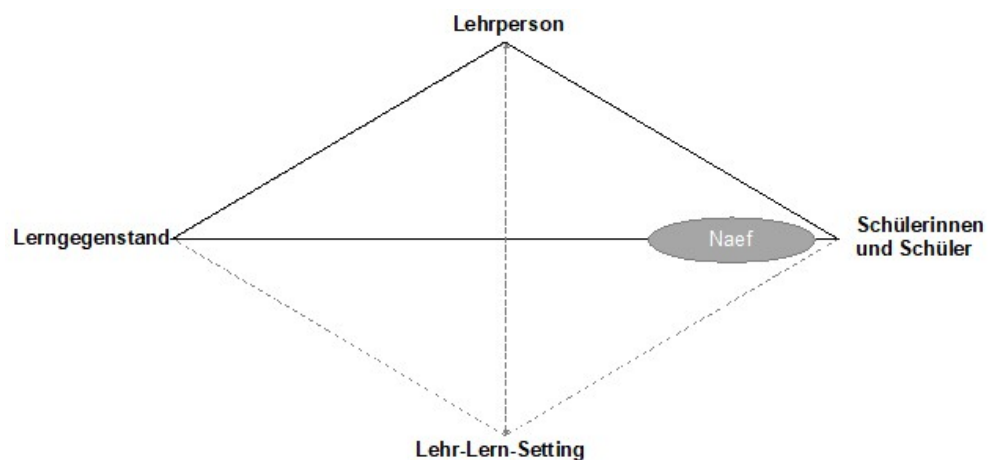


Abbildung 2: im Feld der vier Hauptkategorien (Themen) positionierter Fall Tanja Naef [29]

4.1.3 Ergebnisse auf der Grundlage der quantitativen Daten

Das in Abbildung 3 dargestellte Profil von Tanja Naef fällt insgesamt durch die hohen Werte auf. Ihr ist es wichtig, diese beruflichen Anforderungen zu bewältigen, was ihr gut gelingt und sie eher stark beansprucht.



Abbildung 3: Mittelwerte wahrgenommener Anforderungen von Tanja Naef in der Gesamtstichprobe. Bitte klicken Sie [hier](#) oder auf die Abbildung für eine Vergrößerung. [30]

In den grafisch dargestellten fallorientierten Ergebnissen auf der Grundlage der quantitativen Daten wird deutlich, dass in der individuellen Passung des Unterrichts und der individuellen Förderung der Schüler_innen die Werte für Wichtigkeit und Beanspruchung in der Bearbeitung höher ausfallen als die Werte für das Gelingen. Daran wird deutlich, dass diese Tätigkeiten von Frau Naef als Herausforderungen wahrgenommen werden (KELLER-SCHNEIDER 2019, 2020). In der Aufgabe, den Unterrichtsablauf sicherzustellen, liegen die Werte für Wichtigkeit und Gelingen über denen für die Intensität der Auseinandersetzung. Diese wird von ihr, theoretisch begründet (BUCHWALD & HOBFOLL 2004; HOBFOLL & SCHUMM 2004; KELLER-SCHNEIDER 2018b, 2020), als Ressource wahrgenommen und beansprucht sie nur in einem relativ geringen Ausmaß (KELLER-SCHNEIDER 2019). Lernen und Leistung der Schüler_innen zu beurteilen und eine lernförderliche Klassenkultur aufzubauen und zu lenken ist ihr wichtig. Die Werte liegen über jenen für Gelingen und Beanspruchung. Bei relativ hoch eingeschätzter Wichtigkeit halten sich ressourcenstärkende und -schwächende Kräfte die Waage. [31]

Im Vergleich mit den Mittelwerten der schweizerischen Teilstichprobe der Studie KomBest (KELLER-SCHNEIDER et al. 2019), bestehend aus allen antwortenden Lehrpersonen der Primarstufe und des Gymnasiums, liegen insbesondere die Wahrnehmungen des Gelingens und der Beanspruchung, die mit der Intensität der Bearbeitung verbunden sind, über jenen der Vergleichsgruppe. Frau Naef scheint sich überdurchschnittlich zu engagieren, wobei sie diese beruflichen Anforderungen zugleich gut bewältigt. [32]

4.2 Typen über die fallorientierten Auswertungen

Die ausgearbeiteten Fallstudien wurden, wie am Fall Tanja Naef dargestellt, im Feld der vier Komponenten von Unterricht positioniert, die sich auf das Unterrichtsgeschehen auswirken und als Hauptkategorien (Themen) aus dem Material herausgearbeitet wurden. Daraus ergab sich folgendes Bild (Abbildung 4). Die anonymisierten Namen der Lehrpersonen der Primarstufe sind in weiß geschrieben, jene der Gymnasiallehrpersonen in schwarz.

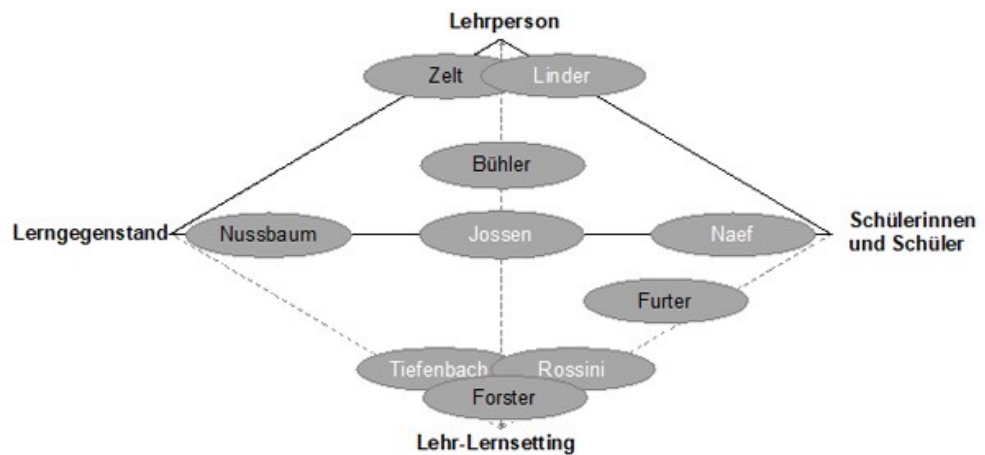


Abbildung 4: Typen des Verständnisses von Unterricht im Feld der vier Hauptkategorien [33]

Insgesamt konnten sieben solcher Typen des Verständnisses von Unterricht im Sinne von vier thematischen Hauptkategorien unterschieden werden. Diese sieben Typen umfassen vier Ecktypen, einen im Zentrum liegenden Typ und zwei Mischtypen. Im Folgenden beschreibe ich die Typen nun zusammenfassend anhand einzelner Fälle und benenne jeweils die Haupt- und die weiter ausdifferenzierten Unterkategorien. Dabei stütze ich mich auf die fallorientierten Auswertungen, wie am Fall Tanja Naef exemplarisch aufgezeigt. [34]

Typ 1: Lehrperson aktiviert und vermittelt

Die Primarlehrerin Tamara Linder nimmt eine zentrale, aktive Rolle ein (2B) und trägt die Sachverhalte anschaulich vermittelnd an die Schüler_innen heran, um ihnen einen Bezug zur Sache zu ermöglichen (1C). Ihr ist es ein Anliegen, dass sich die Lernenden mit den Sachverhalten auseinandersetzen (3B). Das Unterrichtsgeschehen ist von den Handlungen der Lehrerin geprägt (4A). [35]

Auch in den Schilderungen der Gymnasiallehrerin Evelyn Zelt nimmt die auf den Unterrichtsprozess bezogene Lehrperson (2B) eine zentrale Position ein, wobei sie dem Inhalt eine wichtige Funktion zuschreibt (1A). Die Lehrerin richtet den Unterricht auf die Lebenswelt der Schüler_innen aus und nutzt die aus dem Inhalt hervorgehenden Impulse, um ihnen die Sachverhalte näherzubringen (2B). Sie nehmen die von der Lehrperson eingebrachten Anregungen auf und lassen sich in eine Auseinandersetzung einbinden (3B). Die Dynamik des Lern- und Arbeitsprozesses wird von der Lehrerin gesteuert, sowohl durch die Auswahl der

Inhalte als auch durch die Art und Weise, wie sie Sachverhalte vermittelt und die Gespräche lenkt (4A). Damit stehen die Schüler_innen in einer eher ausführenden Rolle (3C). [36]

Im Verständnis beider Lehrerinnen geht eine zentrale Dynamik von der Lehrperson aus, die den Schüler_innen die Sache näherbringt, wobei das Unterrichtssetting eine untergeordnete Rolle spielt. Inwiefern sich im leicht differierenden Sachbezug die je spezifischen Anforderungen der Primarstufe und des Gymnasiums¹² widerspiegeln, kann nur vermutet werden. [37]

Typ 2: Schüler_innen als Zentrum des Unterrichts

Im Verständnis von Tanja Naef als Vertreterin dieses Typs steht die Dynamik der Lernenden im Zentrum des Geschehens (3A). Als zentrales Merkmal ihres Unterrichtsverständnisses fungieren die aktiv in ihr Lernen involvierten Schüler_innen (siehe Abschnitt 4.1.1). [38]

Typ 3: Schüler_innen sowie Unterrichtssetting als dynamisierende Kräfte

Im Unterrichtsverständnis von Wilson Furter *befinden sich* – ähnlich dem von Frau Naef – ebenfalls die aktiv lernenden und sich mit Sachverhalten auseinandersetzen Schüler_innen im Mittelpunkt (3A). Sein Verständnis unterscheidet sich jedoch in der Funktion des Unterrichtssettings. Diesem kommt bei Wilson Furter eine Rolle im Hinblick auf das Lenken und Ritualisieren der Arbeitsprozesse zu (4D), wodurch die Aktivitäten der Lernenden unterstützt werden (4B). Die Lehrperson nimmt Einfluss auf den Arbeitsprozess (2B). Sie übergibt die Lenkung jedoch an das Setting (4D), das durch die Aufgabenstellung festgelegt ist. Die Thematik (1A) und der Bezug der Schüler_innen zur Thematik (1C) sind von Bedeutung. Durch die Gestaltung des Settings fordert der Lehrer eine intensive Auseinandersetzung der Lernenden mit den Sachverhalten (3A), übernimmt aber selbst keine führende Rolle. [39]

Typ 4: Unterrichtsabläufe regeln die Handlungen der Schüler_innen und der Lehrperson

In den Vorstellungen von Unterricht von Dorothe Forster, Mia Rossini und Marina Tiefenbach kommt den festgelegten Unterrichtsabläufen eine steuernde Wirkung zu. Dies ist bei Dorothe Forster am stärksten ausgeprägt. Der Unterricht ist von geregelten Abläufen bestimmt (4D). Die Lehrerin übt durch die von ihr gestellte Aufgabe (1B) einen Einfluss aus, welchem die Schüler_innen folgen und entsprechend den Vorgaben der Lehrperson handeln (3C). Frau Forster schreibt sich einen geringen Einfluss auf die Lernenden und ihr Arbeiten zu und überträgt die Steuerung auf die festgelegten und ritualisierten Unterrichtsabläufe (4D) sowie die zu erbringende Leistung (3F). Sie selbst legt zwar den

12 Das Gymnasium in der Schweiz ist eine stark selektive Schule (Zugang durch Aufnahmeprüfung, weitere Selektionsprozesse aufgrund ungenügender Leistungen je Semester), welche von rund 20% aller Schüler_innen besucht wird. Eine Auseinandersetzung mit den Sachverhalten wird unabhängig von ihrem Schüler_innenbezug erwartet.

Unterrichtsverlauf fest, nimmt auf das Geschehen und die Dynamiken jedoch wenig Einfluss, sondern lässt die Schüler_innen an den Aufgaben arbeiten. [40]

Von diesem Verständnis unterscheidet sich Mia Rossini lediglich darin, dass sie dem Lerngegenstand (1D) und der Leistung weniger Beachtung schenkt und stattdessen ihre Aufmerksamkeit stärker auf das von ihr angenommene Bedürfnis der Kinder nach Rhythmisierung (3Cg) und Abwechslung (3Cf) richtet. Im Verständnis von Marina Tiefenbach wird die Wahl von Aufgaben und Abläufen stärker gewichtet, um den Arbeitsprozess zu lenken (2B), wobei in ihren Vorstellungen die Verfassung der Schüler_innen die Regulationsmöglichkeiten der Lehrperson dominiert. [41]

Typ 5: Thematische Orientierung bestimmt das Unterrichtsgeschehen

Im Unterrichtsbericht von Nico Nussbaum steht das Thema im Zentrum (1B), das vom Lehrer gestellt wird (2A) und an welchem die Schüler_innen (3C) gemäß den Vorstellungen der Lehrperson arbeiten, die nur wenig Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen und die Arbeitsprozesse der Schüler_innen nimmt (2F). Das didaktische Setting ist wenig gestaltet (4C) und erscheint als unbedeutend. [42]

Typ 6: Zusammenwirken von Lehrperson, Sachverhalt, Schüler_innen sowie Lernsetting

Das Verständnis der Dynamik von Unterricht und dem Lernen der Schüler_innen von Kevin Jossen wird durch das Zusammenwirken aller vier Komponenten geprägt. Die Lehrperson gestaltet über direkte und indirekte Vorgehensweisen das Unterrichtssetting (4A). Sie bringt sich als vermittelnd (2A), den Prozess gestaltend (2B) und die Lernenden lenkend (2C) so ein, dass diese den Impulsen des Lehrers folgend (3B) und in ihr Lernen involviert (3A) das Lernangebot optimal nutzen und sich mit der Sache auseinandersetzen. [43]

Typ 7: Interaktion zwischen der Lehrperson und den Schüler_innen in der Auseinandersetzung mit Sachverhalten

Das Verständnis der Dynamik von Unterricht und seiner Wirkung von Boris Bühler manifestiert sich in den Interaktionen der Akteur_innen. Dabei nimmt er nicht nur die Lernenden (3A) und die Lehrperson (2C) als aktiv wahr, sondern auch die Sachverhalte (1C), von denen Impulse ausgehen. Das Lehr-Lernsetting ist der Interaktion dieser drei Komponenten untergeordnet und wird wenig gestaltet (4C); es ergibt sich aus dem Zusammenwirken zwischen den Sachverhalten, den Schüler_innen sowie der Lehrperson. [44]

4.3 Triangulation der Ergebnisse

Im Rahmen der Triangulation werden den fallspezifischen Ergebnissen (erarbeitet auf der Grundlage einer fallorientierten qualitativen Inhaltsanalyse) die in Netzgrafiken durch Mittelwerte dargestellten Ausprägungen der individuell wahrgenommenen Anforderungen zugeordnet (Abbildung 5). Damit werden die Typen, die auf qualitativen Daten basieren, um quantitative Ergebnisse angereichert. Die aus dieser Triangulation hervorgehenden Tendenzen werden typenspezifisch beschrieben. Mit den *qualitativ identifizierten Typen* wird das Verständnis von Einflussfaktoren auf den Unterricht gefasst. Auf diese Weise wird die Bedeutung des Verständnisses als *Orientierung* oder als *Rahmung* des Handelns herausgearbeitet. Mit den über *quantitative* Daten erfolgenden Beschreibungen der dynamischen Komponenten der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Anforderungen wird der *Prozess* der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Anforderungen fokussiert, welcher vom subjektiven Verständnis als Orientierung geprägt wird. Über diese methodisch differenten Zugänge werden komplementäre Komponenten in wechselnden Figur-Grund-Beziehungen deutlich.

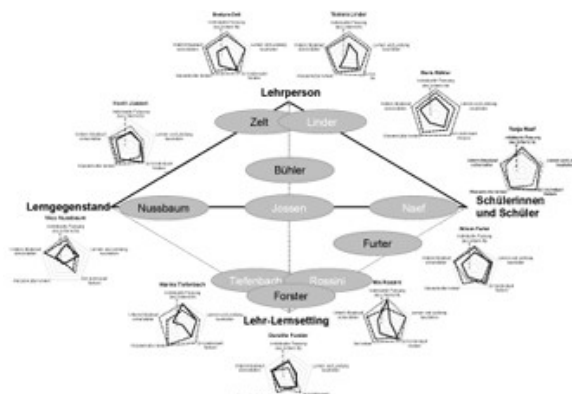


Abbildung 5: Typen des Verständnisses von Unterricht, identifiziert über Fälle, ergänzt um Ausprägungen ihrer Wahrnehmung von Vermittlungs- und Führungsanforderungen. Bitte klicken Sie [hier](#) oder auf die Abbildung für eine Vergrößerung. [45]

Typ 1: Lehrperson aktiviert und vermittelt

Tamara Linder und Evelyne Zelt heben sich als prototypische Fälle von Typ 1 durch ihr Vermittlungsverständnis von den anderen Typen ab. Ausgangspunkt ist hier die Lehrperson, die bemüht ist, den Schüler_innen Sachverhalte näher zu bringen und sie in den Lernprozess einzubinden. Das Setting spielt dabei eine untergeordnete Rolle. Aus den Erzählungen geht hervor, dass Lehrpersonen dieses Typs durch ihre aktive Art, mit der sie das Geschehen prägen, das Unterrichten leicht von der Hand geht. In den Netzgrafiken zeigt sich, dass ihnen die Berufsanforderungen der Vermittlung und der Klassenführung sehr wichtig sind und dass es ihnen auch gelingt, diese bei einer im mittleren Bereich liegenden Beanspruchung zu bewältigen. In diesen Befunden manifestiert sich eine Übereinstimmung zwischen ihrem Verständnis von Unterricht und ihrem

Selbstverständnis als Lehrerin. Die in den Netzgrafiken dargestellten quantitativen Ergebnisse zeigen insofern eine gewisse Ähnlichkeit, als hier hohe Wichtigkeit und stark ausgeprägtes Gelingen mit eher gering beanspruchender Auseinandersetzung einhergeht. Der über qualitative Daten identifizierte Typ des Verständnisses von Unterricht spiegelt sich somit in einer vergleichbaren Weise in den quantitativen Daten der Wahrnehmung und Bearbeitung unterrichtsbezogener Anforderungen wider. Die individuelle Förderung führt bei beiden Lehrerinnen zu einer vergleichsweise erhöhten Intensität der beanspruchenden Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen und zeugt von ihrem Verständnis, durch ihre aktivierende Vermittlung alle Schüler_innen zu erreichen. Dies zeigt sich auch in den Erzählungen der beiden. Ihnen scheint es eher leicht zu fallen, die Unterrichtsabläufe durch ihr aktiv vermittelndes Verständnis sicherzustellen. [46]

Typ 2: Schüler_innen als Zentrum des Lernens

Frau Naef wird als prototypischer Fall von Typ 2, bei dem die Schüler_innen im Zentrum ihres Lernens stehen, durch die Vermittlungs- und Führungsanforderungen deutlich stärker beansprucht als die Lehrpersonen von Typ 1, bei ebenfalls hoher Wichtigkeit und hohem Gelingen. Die in allen Teilbereichen hoch ausgeprägte Intensität der Auseinandersetzung könnte dem auf die Aktivität der Schüler_innen ausgerichteten Verständnis von Unterricht und den damit einhergehenden Anforderungen eines adaptiven Unterrichts entsprechen. Die Fokussierung auf die Schüler_innen, die in ihr Lernen involviert sind, erfordert von der Lehrperson eine hohe Präsenz und ein flexibles Handeln. Dies geht mit einem höheren Ressourceneinsatz einher und wird damit als beanspruchend wahrgenommen. [47]

Ergänzend zeigt sich in diesem Befund, dass die Art der beanspruchenden Auseinandersetzung als *aktivierend* empfunden wird, da Frau Naef engagiert und mit hoher Zufriedenheit über den Unterricht berichtet. Zudem finden sich keine Hinweise darauf, dass diese Intensität des Unterrichtens auch Kräfte erfordern könnte. Aus der Triangulation der Ergebnisse beider Zugänge geht hervor, dass sich Frau Naef stark auf ihre Aufgabe als Lehrerin einlässt und diese Intensität der Auseinandersetzung als erfüllend erlebt. Die beruflichen Anforderungen der Vermittlung und der Klassenführung sind ihr sehr wichtig, was sich nicht nur in den deskriptiven Ergebnissen für die quantitativen Daten zeigt, sondern auch in ihrer Erzählung über den konkreten Unterricht. [48]

Typ 3: Schüler_innen sowie Unterrichtssetting als dynamisierende Kräfte

In der Triangulation der Ergebnisse von Wilson Furter als prototypischem Fall des dritten Typs lassen sich folgende Parallelen zwischen qualitativen und quantitativen Daten erkennen: Der Lehrer fokussiert in seiner Schilderung von konkretem Unterricht eine Sequenz, in welcher er die Thematik hervorhebt und erläutert, wie die Schüler_innen daran arbeiten. Durch die klare und weiträumig gefasste Aufgabe wird der Unterrichtsablauf geklärt und über die Aufgaben sowie die Präsentation der Ergebnisse sichergestellt. Den quantitativen Ergebnissen

entsprechend sind ihm insbesondere die Sicherstellung des Unterrichtsablaufs und die individuelle Passung des Unterrichts wichtig. Die Bewältigung dieser Anforderungen sowie die Lenkung einer lernförderlichen Klassenkultur gelingen ihm gut, die Auseinandersetzung mit diesen Anforderungen beanspruchen ihn wenig. In diesen Bereichen zeigen sich Übereinstimmungen zwischen dem qualitativ herausgearbeiteten Verständnis von Unterricht und der über quantitative Daten erfassten Wahrnehmung und Bearbeitung entsprechender Anforderungen. Die Beurteilung der Leistungen ist ihm wichtig und beansprucht ihn stärker als dass ihm diese Anforderung gelingt, wie sich in den Mittelwerten zeigt (vgl. Abb. 5). Sie übernimmt im Unterrichtsetting eine den Unterrichtsablauf sichernde Funktion. [49]

Typ 4: Setting als Sicherung der Unterrichtsabläufe und der Handlungen der Akteur_innen

In diesem Typ mit den prototypischen Fällen Dorothe Forster, Mia Rossini und Marina Tiefenbach wird in den quantitativen Daten eine große Heterogenität der Sichtweise der wahrgenommenen Berufsanforderungen sichtbar. In den über quantitative Daten identifizierten Ergebnissen von Dorothe Forster wird deutlich, dass sie die untersuchten beruflichen Anforderungen als eher wenig wichtig erachtet und dass ihr deren Bewältigung in einem mittleren Ausmaß gelingt. Trotz des relativ geringen Kompetenzerlebens zeigen sich in der Intensität der Auseinandersetzung eher niedrige Werte, d.h., sie lässt sich eher wenig beanspruchen. Diese Konstellation spiegelt sich in den Erzählungen über ihre wenig engagierte Unterrichtsführung. Das Unterrichtsgeschehen ist über ritualisierte Abläufe geregelt und wird von der Lehrperson wenig aktiv gestaltet. Die Sichtweise, dass die Unterrichtsabläufe zwar von der Lehrperson bestimmt werden, sie sich aber nur geringe Steuerungsmöglichkeiten zuschreibt, schützt sie davor, die beruflichen Anforderungen als wichtig zu erachten. Trotz des eher geringen Kompetenzerlebens ist eine intensive Auseinandersetzung mit den beruflichen Anforderungen nicht erforderlich, denn entsprechend ihrem Verständnis stehen ihr als Lehrerin ohnehin nur geringe Einflussmöglichkeiten zur Verfügung. Die aus der Analyse qualitativer und quantitativer Daten hervorgehenden Ergebnisse stellen *komplementäre* Befunde zur Klärung der Sichtweisen von Dorothe Forster dar. [50]

Mia Rossini und Marina Tiefenbach heben sich durch die stärker ausgeprägte subjektiv wahrgenommene Wichtigkeit der Berufsanforderungen von Dorothe Forster ab. Diese Tendenz spiegelt sich auch im von ihnen geschilderten Unterricht: Bei Marina Tiefenbach geht der geregelte Ablauf mit der gelingenden Lenkung einer lernförderlichen Klassenkultur einher und bei Mia Rossini mit den "normalen" Stunden, die den Schulalltag prägen. Beide Lehrerinnen lassen sich stärker von der individuellen Passung des Unterrichts und der individuellen Förderung beanspruchen. In den Erzählungen von Mia Rossini zeigt sich dies in ihrem Spagat zwischen den starken und den schwachen Schüler_innen. Bei Marina Tiefenbach wird diese Passung durch eine gute Rhythmisierung der Tätigkeiten und durch ritualisierte Abläufe der Arbeitsprozesse ermöglicht. [51]

Aus der Heterogenität der von den Lehrpersonen wahrgenommenen Anforderungen geht hervor, dass sie sich generell eine geringe Steuerungskraft zuschreiben und dass die Steuerung vom ritualisiert ablaufenden Unterrichtssetting übernommen wird. Bei Marina Tiefenbach manifestiert sich das in einer "gschaffigen" [die Schüler_innen arbeiten intensiv, vertieft und kommen zügig voran] Stimmung, bei Mia Rossini in der Schilderung von "normalen" Lektionen, die in ihrer Durchführung durch den ritualisierten Ablauf sichergestellt werden. Bei Dorothe Forster zeigt sich die Steuerungskraft des Unterrichtssettings in der Schilderung, dass die Arbeiten der Schüler_innen durch die Lehrerin beurteilt werden, wodurch die Arbeitsintensität gestärkt wird. [52]

Typ 5: Thematische Orientierung bestimmt das Unterrichtsgeschehen

Aufgrund der als wenig beanspruchend wahrgenommenen Auseinandersetzung mit Berufsanforderungen, der gering gewichteten und in den Erzählungen nicht zur Sprache gebrachten Anforderungen durch Aufbau und Lenkung einer lernförderlichen Klassenkultur, können auch aus den Schilderungen von Nico Nussbaum *konvergierende* Befunde abgeleitet werden. *Komplementär* lässt sich ein Verständnis der Sicherstellung des Unterrichts herausarbeiten, das dem Lehrer wichtig ist. Seinen Einschätzungen entsprechend gelingt ihm diese Aufgabe, obwohl er sie laut eigener Erzählung nicht als wesentlich anerkennt. Eine *Widersprüchlichkeit* zeigt sich zunächst in der Aussage, dass die Arbeiten der Schüler_innen am Ende benotet werden. Dabei schildert er die Anforderung des Beurteilens weder als relevant noch als gelingend und nimmt sie auch nicht als beanspruchend wahr. Diese vordergründige Widersprüchlichkeit könnte sich aber im Verständnis widerspiegeln, dass es sich um eine ritualisierte Aufgabe handelt, die nach Einschätzungen des Lehrers mit geringen Anforderungen einhergeht. In diesem Sinne werden anhand der Triangulation auch *ergänzende* Befunde sichtbar. [53]

In seinen Schilderungen von konkretem Unterricht zeigt sich eine hohe Gewichtung der Aufgabenstellung, unabhängig von den Lernenden und den Jahrgangsstufen. Er erwartet, dass die Schüler_innen an dieser Aufgabe arbeiten und sich darin vertiefen, schildert jedoch, dass sie mehrheitlich über geringe Durchhaltekräfte verfügen und unterschiedlich auf die Aufgabe reagieren. Dennoch engagiert er sich wenig für ihre Begleitung. Aus den deskriptiven, fragebogenbasierten Ergebnissen geht hervor, dass ihm die Sicherstellung und die Passung des Unterrichts an die Schüler_innen wichtig erscheinen, die Lenkung einer lernförderlichen Klassenkultur für ihn aber nicht von Bedeutung ist. Er beschreibt, dass diese Anforderung nicht in seiner Hand liegt. Das geringe Engagement für die Begleitung der Arbeitsprozesse zeigt sich insgesamt in der subjektiv als wenig beanspruchend wahrgenommenen Auseinandersetzung mit Vermittlungs- und Führungsanforderungen. [54]

Typ 6: Zusammenwirken von Lehrperson, Sachverhalten, Schüler_innen und Lernsetting

Diesem Typ, prototypisch am Fall des Lehrers Kevin Jossen dargestellt, ist die Gestaltung der Lernumgebung sehr wichtig. Dies zeigt sich in der Erzählung von der konkreten Unterrichtsstunde zur Arbeit mit Gegenständen aus der Römerzeit, in der er durch die didaktische Aufbereitung des Zugangs zum Lerngegenstand die Schüler_innen individuell ansprechen will. Aus den quantitativen Daten geht hervor, dass ihn die Auseinandersetzung mit dieser Anforderung beansprucht und ihm Energie abverlangt. Die Beurteilung von Lernen und Leistung nimmt in seiner Erzählung keinen Raum ein, was sich auch in den fragebogengestützten Ergebnissen widerspiegelt. Durch seine starke Fokussierung auf die Gestaltung der Lernumgebung, die Auseinandersetzung mit Gegenständen und durch Impulse der Lehrperson rücken der Unterrichtsverlauf und die Lenkung einer lernförderlichen Klassenkultur insgesamt in den Vordergrund. Eine individuelle Passung des Unterrichts ist durch das didaktische Setting gegeben, das er gemäß schüler_innenorientierten Ansätzen gestaltet. [55]

Typ 7: Interaktion zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern in der Auseinandersetzung mit Sachverhalten

Wie aus den Schilderungen des konkreten Unterrichts hervorgeht, engagiert sich Boris Bühler über die Thematik und die daraus hervorgehenden Impulse und involviert damit die Schüler_innen in eine intensive Auseinandersetzung. Über diese engagierte und die Klasse einbindende Unterrichtsführung kommen die Anforderungen zur Vermittlung und zur Klassenführung zum Tragen, was sich anhand der fragebogengestützten Ergebnisse in den hohen Werten für Wichtigkeit, Gelingen und die beanspruchende Auseinandersetzung mit den Anforderungen spiegelt. Indem er die Schüler_innen dazu anregt, ihre persönlichen Beiträge einzubringen, für welche sich die Lehrperson interessiert, sind auch eine individuelle Passung des Unterrichts, die Förderung und Beurteilung gewährleistet. Durch diese Fokussierung auf die vielseitige Diskussion einer Thematik, die für die Schüler_innen und den Lehrer gleichermaßen von Interesse ist, gelingt es Boris Bühler, eine lernförderliche Klassenkultur aufzubauen, die wenig Lenkung erfordert und von ihm als wenig beanspruchend wahrgenommen wird. [56]

5. Diskussion

In diesem Beitrag habe ich mich mit der methodisch orientierten Frage nach der Gestaltung und den Möglichkeiten einer fallorientierten qualitativen Inhaltsanalyse befasst. Es zeigt sich, dass mit dieser Methode eine Fokussierung auf die einzelnen Fälle gelingt. Dabei wurde das Zusammenwirken unterschiedlicher Kategorien beleuchtet: Diese wurden fallvergleichend zueinander in Beziehung gesetzt. Am Beispiel dieser Untersuchung wurde eine Weiterentwicklung und Konkretisierung des methodischen Verfahrens aufgezeigt, das KUCKARTZ (2018) als vernachlässigt bezeichnet. Dem kritischen Argument von LUEGER (2010), dass mit der qualitativen Inhaltsanalyse aufgrund großer Materialmengen

ausschließlich manifeste Inhalte analysiert werden könnten, wurde dabei durch eine gezielte Fallauswahl begegnet (SCHREIER 2017), sodass die Materialmenge im Vorfeld auf die zu untersuchende, theoriegestützte Forschungsfrage fokussiert wurde und somit eine überschaubare Datenmenge generiert werden konnte. [57]

ROSENTHAL argumentiert kritisch, dass durch die qualitative Inhaltsanalyse die Gestalt von Texten zerstört werde und dass Elemente aus den einzelnen Fällen herausgenommen und "aufgrund ihrer äußerlich gleichen phänomenalen Gegebenheit mit Hilfe von Kategorien gruppiert" würden (2015, S.59). Diesem Einwand wurde in dieser Studie dadurch begegnet, dass zuerst konsequent induktiv Kategorien aus dem Material herausgearbeitet und erst in einem zweiten Schritt über die Setzung von Codes¹³ zueinander in Bezug gestellt wurden. Mit den Fallstudien ist es gelungen, die Texte als Ganzes zu fokussieren. Die Codes der Kategorien wurden in den Text eingefügt, um ihre Verbindung zu den Kategorien aufzuzeigen (Tabelle 1 und [Anhang](#)) und um damit die empirische Basis der Deutungen transparent zu machen. Der Feldbezug insgesamt (LEWIN 1946) blieb dabei jedoch nicht umfassend erhalten, da jede Fokussierung Nicht-Fokussiertes ausschließt, ohne dass jedoch die Bedeutung bekannt wäre, die dem Nicht-Fokussierten für das Fokussierte zukommt. [58]

Die untersuchten Fälle ließen sich über das dargelegte Vorgehen in einem Feld positionieren, welches über die Hauptkategorien, in diesem Fall zum Verständnis von Unterricht und Unterrichtsthemen, aufgespannt wurde. Dies führt zu einer induktiven Erweiterung des Modells des didaktischen Dreiecks von *Sache*, *Lehrperson* und *Schüler_innen*. Damit nimmt die fallorientierte qualitative Inhaltsanalyse eine theorieerweiternde und theoriebildende Funktion ein. Den Analysen erster Fälle entsprechend findet Unterricht im vorgenannten Dreieck statt. In weiteren Interviews zeigte sich, dass andere Lehrpersonen diesen drei auf das Unterrichtsgeschehen einwirkenden Komponenten eine geringe Dynamik zuschrieben und das gewählte *Setting* als vierte, den Unterricht steuernde Komponente gewichteten. Dabei bestimmt die Lehrperson zwar das Unterrichtssetting, überträgt diesem aber die Steuerung des Unterrichtsgeschehens und nimmt damit nur indirekt auf das Lernen der Schüler_innen Einfluss. In dieser vierten Komponente spiegelt sich eine Lehrperson, die in ihrer Einflussnahme auf das Unterrichtsgeschehen eine indirekte Rolle einnimmt und sich wenig Einfluss zuschreibt; sie ist der aktiven, das Unterrichtsgeschehen direkt steuernden Lehrperson diametral gegenübergestellt. Das *didaktische Dreieck* mit den Komponenten Lehrperson, Lernende und Sache wird so um ein zweites Dreieck ergänzt, in welchem die Lehrperson eine zurückhaltende und indirekt lenkende Rolle einnimmt. Ihre Führungskraft wird durch das Setting ersetzt, von welchem eine ritualisierte Steuerung des Unterrichtsgeschehens ausgeht. Damit wird das didaktische Dreieck zum *didaktischen Rhomboid* erweitert (Abbildung 1). [59]

13 Nach Haupt und Unterkategorien, sowie Unterkategorien der Unterkategorien gegliedert (siehe [Anhang](#)).

In diesem von vier dynamischen Komponenten bestimmten Feld ließen sich die Fälle über ihr Verständnis von deren Gewichtung positionieren. Damit konnte eine *Typologie* auf der Basis dynamischer Komponenten im Kontext des Unterrichtsgeschehens entwickelt werden, die als Hauptkategorien induktiv aus dem Material herausgearbeitet und mit Unterkategorien erster und zweiter Ordnung weiter ausdifferenziert wurden. In der Typologie sind je spezifische Konstellationen solcher Komponenten als Eckpunkte bzw. Typen zusammengefasst. Dabei kann nicht ausgeschlossen werden, dass sich durch eine Hinzunahme zusätzlicher Fälle und entsprechende fallspezifische Konkretisierungen weitere Positionen im Feld zwischen diesen Eckpunkten besetzen lassen. [60]

Mit einer *fallorientierten Auswertung quantitativer Daten* wird es möglich, Ergebnisse in ihrem individuellen, fallspezifischen Zusammenwirken auszuarbeiten und damit die Breite möglicher Konstellationen aufzuzeigen, die in den Streuungen der deskriptiv-statistischen Gruppenmittelwerte zwar enthalten sind, in ihrer Vielfalt jedoch nicht zum Ausdruck kommen. Ein Vergleich der individuellen Ergebnisse mit den Gruppenergebnissen zeigte (Mittelwerte der Gesamtstichprobe der schweizerischen Teilstudie, Abbildung 3), dass die individuellen Profile in je spezifischen Ausprägungen von denen der Gruppe abweichen. Da auf deskriptiv-statistische Ergebnisse, die auf Einzelfälle gestützt sind, aufgrund der zu geringen Gruppengröße keine statistischen Prüfverfahren anwendbar sind, kommt der fallorientierten deskriptiven Auswertung quantitativer Daten eine erkenntnisgenerierende Bedeutung zu, insbesondere in der Triangulation mit *qualitativ fallorientierten Auswertungen*. [61]

Auf der Grundlage der *Triangulation* von Ergebnissen lässt sich zeigen, wie Befunde aus unterschiedlichen Datenquellen zu einem Fall bzw. Typus verdichtet und wie die Ergebnisse zur wechselseitigen Validierung genutzt werden können (SCHREIER & ODAĞ 2017), wobei insbesondere die *Konvergenz* der Ergebnisse von Bedeutung ist (KELLE 2008). Die *konvergierenden* und *ergänzenden* Ergebnisse der vorliegenden Studie lassen sich als Hinweis darauf verstehen, dass die Befunde für den Einzelfall, die jeweils über unterschiedliche methodische Zugänge identifiziert wurden, für weiterführende Informationen und eine Verdichtung des Falles nutzbar gemacht werden können. Aus der qualitativ fallorientiert herausgearbeiteten Typologie des Unterrichtsverständnisses resultieren *konvergierende Befunde* zur wahrgenommenen Relevanz der Anforderungen, zum subjektiven Kompetenzerleben in der Bewältigung sowie zur Intensität der Auseinandersetzung, jeweils erfasst über die Beanspruchung in der Bearbeitung der Berufsanforderungen. Auf der Grundlage dieser Ergebnisse wird eine weitere Ausdifferenzierung der Typen möglich. Es zeigt sich, dass das qualitativ herausgearbeitete Verständnis von Unterricht einen Orientierungsrahmen darstellt und die Dynamik der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung der Anforderungen mitbestimmt. Die aus der Triangulation abgeleiteten Ergebnisse bestätigen die These: "attitudes are the lenses through which teachers enact and interpret their daily work" (COCHRAN-SMITH & ZEICHNER 2005, S.52) oder anders ausgedrückt, dass Überzeugungen als

WahrnehmungsfILTER die Deutung und Bearbeitung von Anforderungen wesentlich beeinflussen (KELLER-SCHNEIDER 2010, 2017). [62]

Aus der Triangulation resultieren *Befunde, die über die Ergebnisse der einzelnen methodischen Zugänge hinausgehen, zu diesen komplementär sind und es ermöglichen, diese weiter auszudifferenzieren*: Die fallorientierten quantitativen Daten haben gezeigt, dass die Intensität der Auseinandersetzung mit den Anforderungen steigt, die sich aus der Vermittlung und der Klassenführung ergeben, und zwar umso mehr, je stärker die *Schüler_innen* in den Unterricht einbezogen werden. Dies geht auch aus den fallorientierten qualitativen Daten hervor. Das dynamische Ganze zu lenken und sich dabei adaptiv auf situativ sich verändernde Anforderungen einzulassen, erfordert einen erhöhten Ressourceneinsatz. Zugleich zeigt sich, dass die Auseinandersetzung mit dieser Anforderung mit einem hohen Kompetenzerleben und einer hohen Relevanzsetzung einhergeht und damit von einer engagierten Auseinandersetzung zeugt, was sich auch in den Erzählungen spiegelt. Steht die *Lehrperson* im Zentrum der Unterrichtsdynamik, so wird die Auseinandersetzung mit den Berufsanforderungen als weniger beanspruchend wahrgenommen. Sie behält durch ihre Steuerung die Kontrolle über das Geschehen und reguliert über ihr Kompetenzerleben ihren Ressourceneinsatz. Gibt sie die Steuerung an das *Setting* ab, so wird die Auseinandersetzung mit den Anforderungen tendenziell geringer gewichtet, was zudem mit einem geringeren Kompetenzerleben einhergeht und als weniger beanspruchend wahrgenommen wird. Der transaktionalen Stresstheorie (LAZARUS & FOLKMAN 1984) entsprechend, werden in dieser Konstellation die Anforderungen der Vermittlung und der Klassenführung nicht als Herausforderungen angenommen, was sich auch in den Erzählungen zeigt. Steht die *Thematik* im Vordergrund, so lässt sich die Lehrperson ebenfalls in einem eher geringen Ausmaß durch Vermittlungs- und Klassenführungsanforderungen beanspruchen. Aus den Erzählungen geht hervor, dass sich die Lehrperson in diesem Fall für die Lenkung einer lernförderlichen Klassenkultur als nicht zuständig erlebt. Sie misst den pädagogischen Aufgaben wenig Gewicht bei, da sie die Unterrichtsdynamik als von der Thematik ausgehend versteht. [63]

Aus der Triangulation ergeben sich weitere *ressourcentheoretisch bedeutsame Befunde*. Anhand der Schilderungen von Tanja Naef, prototypischer Fall des überdurchschnittlich beanspruchten *schüler_innenorientierten* Typs, konnte gezeigt werden, dass dieser Typus die Intensität der Auseinandersetzung mit den beruflichen Anforderungen der Vermittlung und der Klassenführung als stark beanspruchend wahrnimmt und dabei positive Emotionen erlebt. Dieses auf die Schüler_innen ausgerichtete Verständnis von Unterricht wirkt sich aktivierend auf die Auseinandersetzung mit den unterrichtsbezogenen Berufsanforderungen aus. Eine hohe Beanspruchung in der Auseinandersetzung mit den Anforderungen der Vermittlung und der Klassenführung ist dem Unterrichtsverständnis entsprechend erforderlich, um Zufriedenheit in der Lehrtätigkeit zu erreichen. [64]

Im qualitativ identifizierten *lehrer_innenzentrierten* Verständnis von Tamara Linder und Evelyne Zelt wird die Kontrolle über das Unterrichtsgeschehen durch

die Lehrperson gesichert. Dies geht mit als geringer wahrgenommenen Anforderungen einher und macht keine beanspruchende Auseinandersetzung erforderlich, was sich auch in den quantitativen Daten zeigt. Wird die Kontrolle über das Geschehen dem *Setting* oder der *Thematik* übertragen, so lässt sich auch der Ressourceneinsatz minimieren. Für den *schüler_innenorientierten Typ* ist schließlich eine hohe Intensität der Auseinandersetzung charakteristisch. Diese wird als aktivierend wahrgenommen und trägt zur Zufriedenheit der Lehrperson bei, was theoretisch begründet mit einem Ressourcengewinn einhergeht (HOBFOLL & SCHUMM 2004): Wenn der – dem eigenen Verständnis entsprechende – Einfluss als geringer wahrgenommen wird, ist eine ressourcenerhaltende Regulation möglich (BUCHWALD & HOBFOLL 2004). Damit wird über die fallorientierte Triangulation deutlich, dass die primäre Wahrnehmung, ausgerichtet auf die relative Wichtigkeit der Anforderungen, zur Regulation von Ressourcen beiträgt und gesundheitspsychologisch sowie professionalisierungstheoretisch (KELLER-SCHNEIDER 2018a) von Bedeutung ist (zur stresstheoretischen Begründung siehe LAZARUS & FOLKMANN 1984). [65]

Widersprüchliche oder unklare Befunde zeigen sich insbesondere in den Fällen der beiden Personen, die tendenziell dem Setting eine stark steuernde Wirkung zuschreiben, sich aber in je unterschiedlicher Weise durch Vermittlungs- und Klassenführungsanforderungen beanspruchen lassen. Inwiefern diese unterschiedlichen Profile durch die geringe Steuerung der Lehrperson mitbedingt sind oder ob weitere Faktoren mitwirken, bleibt offen. [66]

Die fallorientierten Auswertungen erfolgten in der vorliegenden Untersuchung mittels zweier Zugänge mit je unterschiedlicher Schwerpunktsetzung, sodass daraus je komplementäre Befunde resultierten. Über qualitative Analysen von Erzählungen der Lehrpersonen wurde deren Unterrichtsverständnis herausgearbeitet, das im Sinne von Überzeugungen die Wahrnehmung von Anforderungen rahmt. Über quantitative Zugänge wurden die Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von vermittlungs- und klassenführungsbezogenen Anforderungen erfasst, die sich aus den Aufgaben der Klassenführung und der Vermittlung ergeben (KELLER-SCHNEIDER 2010) und ihrerseits im Prozess des Umgangs mit Anforderungen vom Unterrichtsverständnis geprägt werden. Im Sinne einer Operationalisierung eines stresstheoretischen Zugangs (LAZARUS & FOLKMANN 1984) beinhaltet dieser Wahrnehmungsprozess die subjektive Relevanz von Anforderungen, das Kompetenzerleben in der Bewältigung sowie die Intensität der Auseinandersetzung. Damit wurden zwei Aspekte von Unterricht miteinander in Beziehung gesetzt: das in Überzeugungen sichtbare Verständnis von Unterricht als statische Komponente sowie der dynamische Prozess des Umgangs mit den daraus hervorgehenden Anforderungen. Beide Zugänge spiegeln sich in der qualitativ entwickelten Typologie, wobei eine wechselseitige Bestätigung bzw. Erweiterung der Befunde erfolgte. Die Ergebnistriangulation ermöglichte damit eine *Theorietriangulation*, über die das *statische* Konzept von Vorstellungen und Überzeugungen, das als Rahmen für die Wahrnehmung seitens der Lehrpersonen fungiert, mit dem *dynamischen* Konzept der Wahrnehmung und Deutung von Anforderungen als Prozess in Bezug gesetzt wird. [67]

Offen bleibt, bedingt durch die Einschränkung der Stichprobe auf die schweizerischen Primar- und Gymnasiallehrpersonen, inwiefern die entwickelte Typologie als gesättigt gelten kann. Es ist nicht auszuschließen, dass eine Einbeziehung der deutschen Primar- und Gymnasiallehrpersonen eine Ausdifferenzierung des Kategoriensystems erfordert hätte. Möglicherweise hätte dies zu weiteren Typen im Feld der vier Komponenten bzw. induktiv inhaltsanalytisch erarbeiteten Einflussfaktoren auf das Unterrichtsgeschehen geführt. [68]

Anhand der *fallorientierten qualitativen Inhaltsanalyse*, wie sie in diesem Beitrag ausgeführt wurde, wird ein theoriebildendes, weiterführendes Verständnis von Unterricht und der Rolle der Lehrperson sichtbar. Eine zentrale Stellung kommt dabei der Ausdifferenzierung des Orientierungsrahmens von Überzeugungen hinsichtlich der Komponenten zu, die am Unterrichtsgeschehen mitwirken. Durch die *fallorientierte deskriptiv-statistische Analyse* quantitativer Daten, mit welcher der dynamische Prozess der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Anforderungen gefasst wird, konnten einzelne, hinter den Streuungen von Gruppenmittelwerten liegende Konstellationen herausgearbeitet werden. In der *Triangulation* beider fallorientierter Ansätze konnten konvergierende und komplementäre, über die einzelnen Zugänge hinausführende Befunde erarbeitet werden. Damit kann das theoretisch entwickelte, aber bislang empirisch nicht aufgearbeitete Zusammenwirken von *statischen Orientierungen* und *dynamischen Prozessen* der Wahrnehmung und Bearbeitung von Anforderungen fallspezifisch erhellt und in den individuellen Bedeutungszusammenhang gestellt werden, was bisher weder in der qualitativen Inhaltsanalyse noch in statistischen Auswertungen zu finden war. [69]

Anhang

Gestützt auf Tabelle 1 ist in Tabelle 3 das Kategoriensystem um eine dritte Ebene erweitert dargestellt.

Tabelle 3: Kategoriensystem auf drei Ebenen, mit Haupt- und Unterkategorien sowie Unterkategorien der Unterkategorien (dritte Ebene des Kategoriensystems). Bitte klicken Sie [hier](#), um die PDF-Datei herunterzuladen.

Literatur

- Blömeke, Siegrid; Kaiser, Gabriele & Lehmann, Rainer (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer: Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare*. Münster: Waxmann.
- Buchwald, Petra & Hobfoll, Stevan E. (2004). Burnout aus ressourcentheoretischer Perspektive. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51, 247-257.
- Cheng, May M.; Chan, Kwok-Wai; Tang, Salvia Y. & Cheng, Annie Y. (2009). Preservice teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 319-327, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.018> [Zugriff: 9. Juli 2019].
- Cochran-Smith, Marilyn & Zeichner, Kenneth (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Dubberke, Tamar; Kunter, Mareike; McElvany, Nele; Brunner, Martin & Baumert, Jürgen (2008). Lerntheoretische Überzeugungen von Mathematiklehrkräften: Einflüsse auf die Unterrichtsgestaltung und den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22(3-4), 193-206. <http://dx.doi.org/10.1024/1010-0652.22.34.193> [Zugriff: 9. Juli 2019].
- Fives, Helenrose & Buehl, Michelle M. (2012). Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs. In Karen R. Harris, Steve Graham & Tim Urdan (Hrsg.), *APA educational psychology handbook* (Bd. 2, S.471-499.) Washington, D.C.: APA.
- [Flick, Uwe](#) (2011). *Triangulation. Eine Einführung* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, Uwe (2017). Triangulation. In [Günter Mey](#) & [Katja Mruck](#) (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S.278-289). Wiesbaden: Springer VS.
- Harteringer, Andreas; Kleickmann, Thilo & Hawelka, Birgit (2006). Der Einfluss von Lehrervorstellungen zum Lernen und Lehren auf die Gestaltung des Unterrichts und auf motivationale Schülervariablen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(1), 110-126.
- Hericks, Uwe (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hericks, Uwe; Keller-Schneider, Manuela & Bonnet, Andreas (2019). Lehrerprofessionalität in berufsbiographischer Perspektive. In Michaela Gläser-Zikuda, Marius Harring & Carsten Rohlf (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S.597-607). Münster: Waxmann.
- Hericks, Uwe; Sotzek, Julia; Rauschenberg, Anna; Wittek, Doris & Keller-Schneider, Manuela (2018). Habitus und Normen im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern – eine mehrdimensionale Typenbildung aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7(1), 65-80.
- Hobfoll, Stevan E. & Schumm, Jeremiah A. (2004). Die Theorie der Ressourcenerhaltung. In Petra Buchwald, Ralf Schwarzer & Stevan E. Hobfoll (Hrsg.), *Stress gemeinsam bewältigen* (S.91-120). Göttingen: Hogrefe.
- Janssen, Markus; Stamann, Christoph; Krug, Yvonne & Negele, Christina (2017). Tagungsbericht: Qualitative Inhaltsanalyse – and beyond?. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 18(2), Art. 7, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-18.2.2812> [Zugriff: 5. Juli 2019].
- [Kelle, Udo](#) (2008). *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kelle, Udo & Kluge, Susann (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller-Schneider, Manuela (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen*. Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, Manuela (2016). Professionalisierung ohne Beanspruchung? Diskussionsbeitrag zum Themenschwerpunkt: Burnout und Stress beim Übergang in den Lehrerberuf. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62(4), 305-314.
- Keller-Schneider, Manuela (2017). Die Bedeutung von lerntheoretischen Überzeugungen für die Wahrnehmung von beruflichen Anforderungen von angehenden Lehrpersonen. In Urban Fraefel & Andrea Seel (Hrsg.), *Schulpraktische Professionalisierung* (S.195-212). Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, Manuela (2018a). "Es genügt nicht mehr, einfach zu unterrichten." Den Umgang mit Ungewissheit als Herausforderung annehmen. In Angelika Paseka, Manuela Keller-Schneider & Arno Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S.231-254). Wiesbaden: Springer VS.
- Keller-Schneider, Manuela (2018b). *Impulse zum Berufseinstieg von Lehrpersonen. Grundlagen – Erfahrungsberichte – Reflexionsinstrumente*. Bern: hep.
- Keller-Schneider, Manuela (2019). Professionalisierung im Berufseinstieg von Lehrpersonen – individuelle Wahrnehmung – institutionelle Angebote – berufsphasenspezifische Herausforderungen und Ressourcen. In Markus Syring & Sabine Weiß (Hrsg.), *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren* (S.145-160). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keller-Schneider, Manuela (2020). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Bearbeitung von beruflichen Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und*

Persönlichkeitsmerkmalen und in berufsphasendifferenten Vergleichen (2. überarb. u. erw. Aufl.). Münster: Waxmann.

Keller-Schneider, Manuela; Arslan, Elif & Hericks, Uwe (2016). Berufseinstieg nach Quereinstiegs- oder Regelstudium – Unterschiede in der Wahrnehmung und Bearbeitung von Berufsanforderungen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9(1), 50-75.

Keller-Schneider, Manuela; Arslan, Elif; Kirchhoff, Esther; Maas, Jasper & Hericks, Uwe (2019). Herausforderungen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Ein Vergleich zwischen Lehrpersonen zweier Länder und Schulstufen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 12(1), 80-100.

Kohlbacher, Florian (2006). The use of qualitative content analysis in case study research. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(1), Art. 21, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-7.1.75> [Zugriff: 5. Juli 2019].

Krüger, Heinz-Hermann & Pfaff, Nicolle (2008). Triangulation quantitativer und qualitativer Zugänge in der Schulforschung. In Werner Helsper & Jeanette Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2. Aufl., S.157-179). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kuckartz, Udo (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.

Kuckartz, Udo (2018). Qualitative Inhaltsanalyse. In Leila Akremi, Nina Baur, [Hubert Knoblauch](#) & Boris Traue (Hrsg.), *Handbuch Interpretativ forschen* (S.506-534). Weinheim: Beltz Juventa.

Lazarus, Richard S. & Folkman, Susan (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York, NY: Springer.

Leder, Gilah C.; Pehkonen, Erkki & Törner, Günter (2002). Setting the scene. In Gilah C. Leder, Erkki Pehkonen & Günter Törner (Hrsg.), *Beliefs: A hidden variable in mathematics education?* (S.1-10). Boston, MA: Kluwer.

Leuchter, Mirjam; Reusser, Kurt; Pauli, Christine & Klieme, Eckhard (2008). Zusammenhänge zwischen unterrichtsbezogenen Kognitionen und Handlungen von Lehrpersonen. In Michaela Gläser-Zikuda & Jürgen Seifried (Hrsg.), *Lehrerexpertise – Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns* (S.165-186). Münster: Waxmann.

Lewin, Kurt (1946). *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften*. Bern: Huber.

Lueger, Manfred (2010). *Interpretative Sozialforschung: Die Methoden*. Wien: facultas.wuv.

[Mayring, Philipp](#) (2001). Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 2(1), Art. 6, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-2.1.967> [Zugriff: 5. Juli 2019].

Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Rosenthal, Gabriele (2015). *Interpretative Sozialforschung – Eine Einführung* (5., erw. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.

[Schreier, Margrit](#) (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 15(1), Art. 18, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-15.1.2043> [Zugriff: 5. Juli 2019].

Schreier, Margrit (2017). Fallauswahl in der qualitativ-psychologischen Forschung. In Günter Mey & Katja Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S.238-251). Heidelberg: Springer VS.

Schreier, Margrit & Odağ, Özen (2017). Mixed-Methods Forschung in der Psychologie. In Günter Mey & Katja Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S.263-277). Heidelberg: Springer VS.

Schütze, Fritz (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), 283-293, <https://nbnresolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoa-53147> [Zugriff: 9. Dezember 2019].

Seidel, Tina; Schwindt, Katharina; Rimmel, Rolf & Prenzel, Manfred (2008). Konstruktivistische Überzeugungen von Lehrpersonen: Was bedeuten sie für den Unterricht? *Erziehungswissenschaft, Sonderheft 9*, 259-176.

Stamann, Christoph; Janssen, Markus & Schreier, Margrit (2016). Qualitative Inhaltsanalyse – Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 17(3), Art. 16, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-17.3.2581> [Zugriff: 5. Juli 2019].

FQS 21(1), Art. 23, Manuela Keller-Schneider: Das Verständnis von Unterricht und Vermittlungsanforderungen von Lehrpersonen im Berufseinstieg – Ausdifferenzierung der fallorientierten qualitativen Inhaltsanalyse und Triangulation mit quantitativen fallorientierten Ergebnissen

Stipek, Deborah J.; Givvin, Karen B.; Salmon, Julie M. & MacGyvers, Valanne L. (2001). Teachers' beliefs and practices related to mathematics instruction. *Teaching and Teacher Education*, 17, 213-226.

Zur Autorin

Manuela KELLER-SCHNEIDER, Prof. Dr. phil., ist Professorin für Professionsforschung und Lehrer_innenbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Forschungsgebiete: Professionsforschung mit den Schwerpunkten Ausbildung und Berufseinstieg, Schul- und Teamentwicklung, selbstreguliertes Lernen an der Hochschule.

Kontakt:

Manuela Keller-Schneider

Pädagogische Hochschule Zürich
Lagerstr. 2
8090 Zürich

Tel.: +41 43 305 48 42

E-Mail: m.keller-schneider@phzh.ch

URL: <https://phzh.ch/personen/m.keller-schneider>

Zitation

Keller-Schneider, Manuela (2020). Das Verständnis von Unterricht und Vermittlungsanforderungen von Lehrpersonen im Berufseinstieg – Ausdifferenzierung der fallorientierten qualitativen Inhaltsanalyse und Triangulation mit quantitativen fallorientierten Ergebnissen [69 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 21(1), Art. 23, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-21.1.3452>.