

## 5 Pädagogisch soziologische Diagnosekompetenz im Modell

### *Una Dirks*

In diesem Kapitel befaße ich mich mit der Frage, wie sich die für diagnostische Kompetenzen erforderlichen kognitiven Performanzen im Rahmen eines Kompetenzmodells theoretisch fundieren lassen. Die bereits in Kapitel II.1 erfolgten Erläuterungen zur wissenschaftstheoretischen Rahmung (vgl. Hansmann 2012) werden hier mit Bezug auf das Modell weiter ausdifferenziert. Neben einigen Hinweisen zur Erfassung mehr oder weniger schwieriger Anforderungsstrukturen (s. Kap. 5.3) betrifft dies insbesondere die Dimensionen des Kompetenzmodells (s. Kap. 5.1) und die in den Dimensionen enthaltenen sozialtheoretisch fundierten Anforderungsstrukturen (s. Kap. 5.2). Da für die Auswertung von Daten noch ein – zum theoretisch fundierten Modell passendes – Messmodell benötigt wird, finden sich diesbezügliche Ausführungen im nächsten Kapitel (s. Kap. II. 6, Baumbach 2012).

#### 5.1 Das Diagnosekompetenzmodell zur Erfassung sozialer Realitäten

Die im Forschungsprojekt ausdifferenzierte pädagogisch soziologische Kompetenzmodellierung besteht im Wesentlichen aus ‚verstehend erklärenden‘ Teilkompetenzen. In kognitions- und pädagogisch psychologischen Fachkreisen wird das Modell als ein Kompetenzstrukturmodell bezeichnet, das sich mit der Informationsprozessierung auf höher- und niederschwelliger Ebene befasst. Zu den „higher-level skills to comprehension ability“ zählen im Allgemeinen kognitive Performanzen wie das Verknüpfen, Inferieren und Explizieren von Informationen ebenso wie metakognitive und selbstregulative Denkopoperationen (u.a. „hold information online in working memory, making inferences, comprehension monitoring“, Landi 2010: 704, vgl. Perfetti et al. 2005, 2008). Die als niederschwellig kategorisierten Verständniskompetenzen wie z.B. die Worterkennung und Identifikation einfacher Informationen innerhalb bestimmter syntaktischer Einheiten werden bei unseren Probandengruppen, Studierenden an einer Universität, als weitgehend gegeben vorausgesetzt – zumal die Fälle in ihrer Muttersprache präsentiert wurden und kein fachsprachliches Vorwissen erfordern.<sup>1</sup> Zur Vermeidung von Missverständnissen sei bereits an dieser Stelle erwähnt, dass höhere und niedrigere Verständnisebenen nicht automatisch mit einer größeren oder geringeren Anforderung an das Fallverständnis und die zu leistenden Diagnosen gleichgesetzt werden können.

---

<sup>1</sup> Werden Probanden jedoch mit fremdsprachlichen Anforderungsstrukturen konfrontiert, müssen i.d.R. sowohl nieder- als auch höherschwellige kognitive Performanzen Berücksichtigung finden. So kann selbst MA-Englischstudierenden an einer deutschen Universität die Informationsentnahme aus einem Alltagssprachlichen Text in englischer Sprache große Schwierigkeiten bereiten (s. Kap. V.3, Dirks 2012b).

Die Entwicklung des pädagogisch soziologischen Kompetenzmodells erfolgte unter der Maßgabe, eine systematisch an der Logik sozialer Realitäten orientierte, mikro- und makrotheoretisch begründete Erfassung von Teilkompetenzen zu ermöglichen. Das Erstellen von Diagnosen begreife ich denn auch in Anlehnung an Max Webers Verständnis von Soziologie als ein Verfahren, das alle für ein Phänomen relevanten Bedingungsfaktoren sowohl auf der Ebene des situationsspezifischen Kontextes als auch auf jener des Handelns und der daraus hervorgehenden Effekte soweit wie möglich miteinander in Beziehung setzt (Weber 1988b: 542 [1922]). Auf diese Weise sollen systematische Bezüge zwischen den jeweiligen fallimmanenten Akteuren und ihrem Handeln ebenso wie den Handlungs-/ Struktureffekten hergestellt werden. Dabei hat es sich als besonders hilfreich erwiesen, dem Kompetenzmodell die von Max Weber (1988b [1922]) begründete Kulturheuristik Verstehenden Erklärens sowie dessen Weiterentwicklung durch Hartmut Esser (1993, 1999-2001), Rainer Greshoff & Uwe Schimank (2012, Kap. II.2) u.a. zugrunde zu legen. Die allzu engen Grenzziehungen zwischen mikro- und makroanalytischen Verfahren, aber auch die Trennung der geistes- bzw. kulturwissenschaftlichen von naturwissenschaftlichen Logiken der Erkenntnisgenerierung scheinen hier überwunden, insofern, als das Modell sowohl rekonstruktiv-interpretative Verfahren als auch nomologisch begründete Zusammenhänge zwischen Ursache und Wirkung berücksichtigt und soweit wie möglich miteinander verknüpft.

Vor diesem Hintergrund beinhaltet die – zugleich deskriptive und normative – Modellierung diagnostischer Teilkompetenzen

- ... alle für das jeweilige Fallverständnis relevanten Wirklichkeitsausschnitte, die zur Erfassung der im Fall appräsentierten Realitäten und damit zur fallbasierten Diagnose benötigt werden.

Die verstehend erklärende Ausdifferenzierung des Kompetenzmodells ermöglicht somit eine Beantwortung der Kernfrage:

- Mithilfe welcher diagnostischen Teilkompetenzen gelingt es den Probanden, die jeweils relevanten Situationen, Prozesse und Wirkungen in angemessener Weise zu beschreiben, zu interpretieren und zu beurteilen?

Die im Kompetenzmodell enthaltene, soziologisch begründete Ausdifferenzierung sozialer Realitäten kann zugleich als Abbild von Teildimensionen kognitiver Anforderungsstrukturen betrachtet werden (zum Begriff „Dimension“ s. Schecker & Parchmann 2006: 53). Unter dieser Prämisse knüpft der im Forschungsprojekt operationalisierte Kompetenzbegriff an jenen des DFG-Schwerpunktprogramms 1293 an, wonach Kompetenzen als „*kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen* [betrachtet werden], die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten *Domänen* beziehen“ (Klieme & Leutner 2006: 879, Herv.i.O.; vgl. Weinert 1999).

Das diagnostische Kompetenzstrukturmodell wird hier anhand einer Pyramide veranschaulicht. Im Kern der Pyramide befinden sich die diagnostischen Teilkompetenzen des Beschreibens, Deutenden Verstehens und Verstehenden Erklärens. Um

Überschneidungen dieses Modells mit den PISA-Lesekompetenzen zu verdeutlichen, werden diese rechtsseitig aufgeführt. Auf diese Weise soll den Leser/-innen, die mit sozialtheoretischen Kompetenzdimensionen weniger vertraut sind, das Verständnis unseres Modells erleichtert werden. Ein direkter Transfer des Lesekompetenzmodells auf das Diagnosekompetenzmodell erscheint jedoch aus verschiedenen Gründen theoretisch nicht vertretbar (s. Kap. V.2.1, V.2.2, Dirks 2012a).

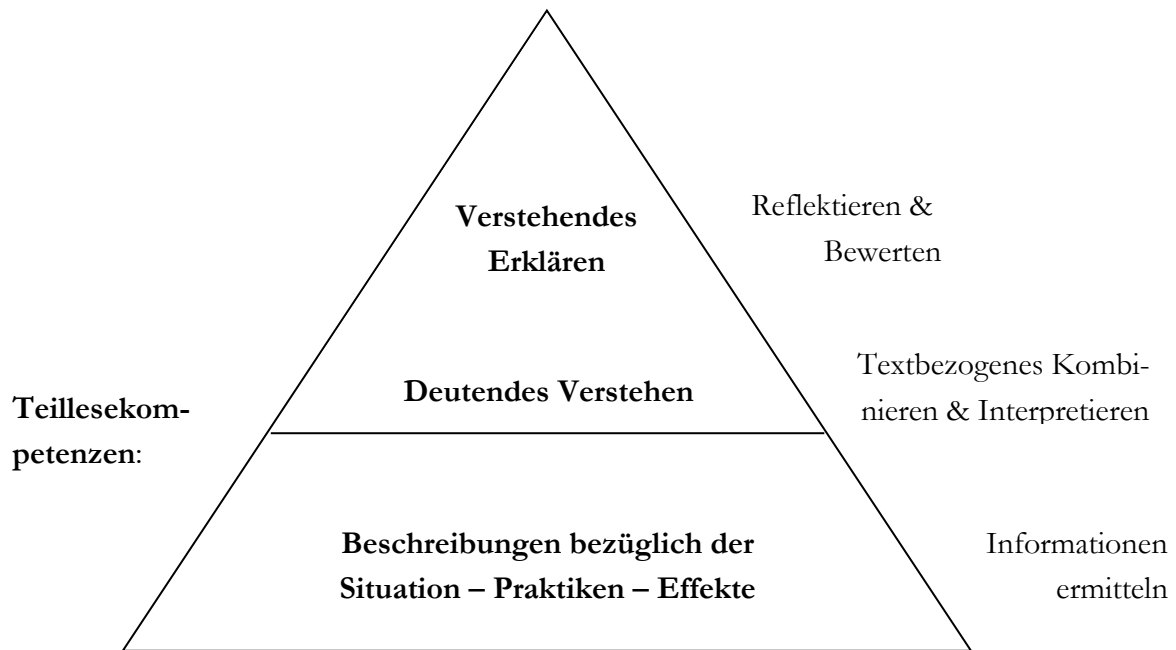


Abb.: Lesekompetenzmodell nach Dirks & Hansmann (korreliert mit PISA-Lesen, rechts)

Die erste Subskala des Modells beruht auf algorithmisch ausdifferenzierten Beschreibungen unterschiedlicher Referenzbereiche (Situation, Praktiken, Effekte), die zweite Subskala umfasst zunehmend komplexer werdende Informationsverknüpfungen des Deutenden Verstehens bis hin zum Verstehenden Erklären. Die theoretische, insbesondere kulturwissenschaftliche und wissenssoziologische Fundierung der internen Konsistenz und Trennschärfe der beiden Subskalen (vgl. Esser 2001, 2005, Greshoff & Schimank 2006, Greshoff et al. 2008, Greve et al. 2008, Halfmann & Rohbeck 2007, Reckwitz 2000, Schimank 2000, Schütz 1971/72, 2004 u.a.) wurde nicht zuletzt durch Sekundäranalysen von Udo Kelle (2003) gestützt: Demnach enthalten hermeneutische Denkopoperationen meist auch nomologische Ursache-Wirkungs-Verknüpfungen. Entsprechende Grundprinzipien wurden insbesondere von Max Weber (1988a [1922]) systematisiert, bspw. von Coleman (1990 u.a.) auch für Bildungsinstitutionen nutzbar gemacht und in unser Modell integriert.

Das Kompetenzmodell lässt sich noch durch eine dritte Subskala „fallbezogene Kommentierungen“ ergänzen, in deren Rahmen Probanden etwaige Probleme bei der Fallbearbeitung erörtern oder die Fallvignette als solche hinsichtlich ihrer Eignetheit für ein angemessenes Verstehen einordnen und bewerten können. Letzteres könnte auch eine Reflexion über die Motive der Lehrenden bzw. Forscher für

die Auswahl des Falls beinhalten.<sup>2</sup> Solch eine überaus komplexe, da multidimensionale Skala würde also weiterführende aufgaben- und textimmanente Reflexionen beinhalten, die ggf. Einordnungsversuche und Bewertungen des jeweiligen Falls und der Aufgabe als spezifische Genres mit bestimmten Anforderungsstrukturen verdeutlichen (vgl. Kap. II.4, Dirks 2012a). Im eigentlichen Forschungsprojekt wurden die – zweifelsohne diagnoserelevanten – Meta-Dimensionen höherer Ordnung jedoch vorerst ausgespart, da der Forschungsschwerpunkt zunächst auf der Überprüfung der internen Konsistenz und hinreichenden Trennschärfe der beiden ersten Skalen lag. Eine Ergänzung erscheint zukünftig aber nicht zuletzt aus dem Grunde sinnvoll, dass weiterführende Kommentierungen auch als Erklärungen für mehr oder weniger gute diagnostische Leistungen innerhalb der Skalen I und II genutzt werden können.

Das pädagogisch soziologische Diagnosekompetenzmodell wurde im Rahmen des Forschungsprojektes für die summative Evaluation der Diagnosekompetenzen von Lehramtsstudierenden zu Semesterbeginn und -ende sowie für die gezielte Beratung der Studierenden in der Versuchsgruppe genutzt.

Während die Datenauswertung in Bezug auf die erste Subskala (Beschreibungen verschiedener Referenzbereiche) unproblematisch erscheint (vgl. McDonald 2000), müssen in der zweiten Subskala (Deutendes Verstehen bzw. Verstehendes Erklären) ebenso wie in der perspektivierten dritten Subskala („Fallbezogene Kommentierungen“) multidimensionale Kompetenzausprägungen Berücksichtigung finden (vgl. DeBoeck et al. 2005, Fieuws et al. 2004). So kann davon ausgegangen werden, dass – je nach Fallkomposition – innerhalb beider Subskalen hochgradig entwickelte oder auch sehr niedrigschwellige Kompetenzen auf ähnlichen Schwierigkeitsniveaus nachgewiesen werden können (vgl. auch Schecker & Parchmann 2006: 47). In Abhängigkeit davon, in welchem Ausmaß die Probanden einzelne inhaltliche Bereiche der im Test verwendeten Fallvignetten erfasst und innerhalb ihrer Analyse angesprochen haben, zeigen sich unterschiedliche Kompetenzausprägungen. Diese lassen sich als Dimensionen des Kernproblems der Fallvignette bezeichnen – sie bestehen über die algorithmischen Steps hinweg und berühren alle Kompetenzbereiche und damit alle Subskalen (s. Kap. II.7). Inwieweit die Probanden ähnliche Kompetenzniveaus auf beiden Subskalen erreichen oder auch nicht, verdeutlichen die Forschungsergebnisse (s. Kap. III).

Die theoretisch fixierten und – mit Bezug auf die Skalen I und II auch – empirisch geprüften kriterialen Bezugsnormen untergliedern sich in die folgenden diagnostischen Teilkompetenzen:

---

<sup>2</sup> In pragmalinguistischen und literaturwissenschaftlichen Analysen fiktionaler Texte werden dementsprechend meist die Ziele der Textautorin bzw. des Textautors herausgearbeitet.

	Diagnostische Teilkompetenzen	
Referenzbereiche	Skala I: Beschreiben von Situationsvariablen, Praktiken, Effekten	Skala II: Vom Deutenden Verstehen zum Verstehenden Erklären
Step Ia-c: Äußere Bedingungen der Situation  ggf. Step Id: Innere Bedingungen	<i>Lokalisieren und Beschreiben</i> von (Ia: Infrastruktur) materiellen Ressourcen, (Ib: Sozialstruktur) institutionellen Regeln und (Ic: Superstruktur) kulturellen Frames u.b.B. ihrer (historischen) Entwicklung; ggf. (Id): <i>Lokalisieren und Beschreiben</i> von individuellen Ressourcen, z.B. der physischen Ausstattung	
Step II: Praktiken der Akteure	<i>Lokalisieren und Beschreiben</i> akteursspezifischer Praktiken bzw. Skripts (overtes Handeln)	
Step IIIa-b: indiv./kollektive Effekte	<i>Lokalisieren und Beschreiben</i> individueller und/oder kollektiver Effekte (Wirkungen)	
Step IVa-b: Innere Bedingungen der Situation (Ressourcen, Frames & Framings der Akteure) Step IVc: Äußere Bedingungen  Step IVd: Handlungswahl/ Skripts		Deutendes Verstehen: <i>Rekonstruieren/ Inferieren</i> von (IVa) individuellen Ressourcen (Wissen/ Kenntnisse, physische und psychische Ausstattung); (IVb) akteursspezifischen Situationsdefinitionen einschl. Bewertungen, Erwartungen, Zielen (Framings) auf der Basis bestimmter Frames, auch mithilfe von Brückenhypothesen bzw. Inferenzen; (IVc) materiellen Ressourcen, institutionellen Regeln und kulturellen Frames u.b.B. ihrer Entwicklung (vgl. Ia-c); (IVd) Erklären akteursspezifischer Skripts mithilfe von Brückenhypothesen bzw. Inferenzen
Step V: Ursache-/ Wirkungsverknüpfungen		Verstehendes Erklären: Erklären der Aggregationslogik, d.h. der kausalen Verknüpfung von Randbedingungen (äußere Bedingungen, Framings, Praktiken) mit individuellen/ kollektiven Effekten, ggf. anhand von Transformationsregeln bzw. komplexen Inferenzen

Tab. 2: Pädagogisch soziologisches Diagnosekompetenzmodell (Step = Algorithmischer Step; zu sozial- und kognitionswissenschaftlichen Fachbegriffen s. die folgenden Ausführungen)

Interessant ist zudem, wie die innerhalb der beiden Skalen erfolgten Transfers unterschiedlicher Distanzen und Qualitäten den einzelnen Dimensionen zugeordnet werden. Die folgende Übersicht bietet eine erste Orientierung:

	<b>Skala I</b>	<b>Skala II</b>
<b>Step I-III</b>	Beschreiben von / Kontrastieren mit ähnlichen Phänomenen anderer Fälle im Rahmen derselben oder neuen Wissensdomänen, Genres etc.	
<b>Step IVa-d</b>		Fallkontrastierendes Deutendes Verstehen im Rahmen derselben oder neuen Wissensdomänen, Genres etc.; ggf. Re-/Konstruktion typischer Phänomene
<b>Step V</b>		Fallkontrastierendes ‚Verstehendes Erklären‘ im Rahmen derselben oder neuen Wissensdomänen, Genres etc.; ggf. Re-/Konstruktion typischer Phänomene und von Teil-/Modellen mittlerer Reichweite

Tab. 3: Dimensionen diagnostischer Transferkompetenzen

Das Forschungsprojekt dient zur empirischen Überprüfung, inwieweit diese Dimensionen bzw. kriterialen Bezugsnomen mithilfe bestimmter diagnostischer Teilkompetenzen erfasst und inwieweit diese trennscharf voneinander abgegrenzt werden können.

## 5.2 Diagnostische Teilkompetenzen im Detail

In den folgenden Abschnitten werden die einzelnen Anforderungsstrukturen an Diagnosekompetenzen näher erläutert.<sup>3</sup> Entsprechend der Skalierung in den Tabellen 2 und 3 beginne ich mit den primär deskriptiven Kompetenzen (algorithmische Steps I bis III), bevor ich mich dann den interpretativen Kompetenzen zuwende (algorithmische Steps IV-V).

<sup>3</sup> In den Erläuterungen befinden sich z.T. direkte Übernahmen aus dem Theorieteil des von mir publizierten Buchs „Der Irak-Konflikt in den Medien. Eine sprach-, politik- und kommunikationswissenschaftliche Analyse“ (Dirks 2010). Da es sich dort jedoch um ein gänzlich anderes Gegenstandsfeld handelt, das die Logiken unterschiedlicher Sphären in Politik und Medien berücksichtigt, wird auf entsprechende Eigenzitationen verzichtet.

### 5.2.1 Deskriptive Diagnosekompetenzen (Skala I)

#### Algorithmischer Step I: Äußere Bedingungen der Situation

Die situationsspezifische Referenzdomäne pädagogisch soziologischer Diagnosen bezieht sich auf die für eine Situation konstitutiven Bedingungen. Im Anschluss an die Theorie des Alltagshandelns und der Lebenswelt von Alfred Schütz (1972) begreifen wir eine Situation mit Hartmut Esser als eine temporär stabilisierte „gegenseitige Konstitution der äußeren und der inneren Bedingungen [...] von ‚Akteur und Struktur‘, von ‚personalen‘ und ‚sozialen Systemen‘, des subjektiven und des sozialen Sinns“ (vgl. Esser 1999: 169). Dabei orientieren wir uns an sozialwissenschaftlichen Situationskonzepten, die auf Max Weber, Thomas & Znaniecki (1927: 67f.), Alfred Schütz (1972) und George Herbert Mead zurückgehen und von Hartmut Esser (2001: 259ff.) situationslogisch ausdifferenziert wurden.

In den von uns herangezogenen Fällen werden meist nur die äußeren Bedingungen expliziert, während die inneren Bedingungen i.d.R. mithilfe plausibler, situations- und handlungsbezogener Brückenhypothesen inferiert werden müssen (s.u.). Aus diesem Grunde bezieht sich dieser Abschnitt primär auf die äußeren Bedingungen einer Situation. Hier interessiert, ob die Studierenden in der Lage sind, die in einem Fall enthaltenen äußeren Bedingungen (vgl. institutionelle Regeln, materielle/ personelle Ressourcen, kulturelle Frames) einer Situation zu erkennen, korrekt zu beschreiben und einzuordnen. Damit ist jedoch nicht ausgeschlossen, dass bestimmte Aspekte der äußeren Bedingungen *nicht* im Fall expliziert wurden und re-/ konstruiert bzw. inferiert werden müssen. Diesbezügliche Inferenzen – etwa die Annahme, dass das in einer Vignette apprizentrierte Unterrichtsgeschehen in einem Erdkunde-fachraum zu verorten ist, weil die Lehrkraft im Unterrichtsablauf spontan eine neue Landkarte aus dem Nebenraum holen konnte oder die Annahme, dass ein Unterrichtsthema durch den Lehrplan für die jeweilige Klassenstufe festgelegt ist oder die Annahme, dass „die Lehrerin möglicherweise eine Regelung der Schulordnung ignoriert, wonach eine Mitnahme des Handys in den Unterricht gar nicht erlaubt ist, so dass sie es hätte ‚einkassieren‘ müssen“ (s. Kap. II.7: 9, Hansmann et al. 2012) – würden also, ebenso wie die inneren Bedingungen, kognitive Performanzen des Deutenden Verstehens (s. Kap. 5.2.2) bzw. Verstehenden Erklärens erfordern (s. Kap. 5.2.3). Dass innere Bedingungen nicht inferiert, sondern beschrieben werden können, ist hingegen eher selten. Auch erlaubt das für die Messung diagnostischer Kompetenz ausgewählte Genre der Fallvignette in Form eines Transskriptes den Probanden nur sehr begrenzt, innere Bedingungen der Situation ohne Inferieren von Informationen zu lokalisieren und zu beschreiben (z.B. die explizit erwähnte kräftige Stimme der Lehrerin im Abschlussfall, die zur physischen Ausstattung zählt). Nur am Rande sei darauf verwiesen, dass Videographien von Unterricht zudem andere bzw. weitere Möglichkeiten zur direkten Informationsentnahme und Beschreibung der Situation bieten.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Dieser Hinweis gilt insbesondere auch für die Akteurspraktiken (s. Step II).

Aus kognitions- und bildungswissenschaftlicher Perspektive ist es ein großer Unterschied, ob explizite Informationen zu den situationsspezifischen Bedingungen lediglich i.S. einer niederschweligen Anforderungsstruktur wiedergegeben (Skala I) oder ob diese re-/ konstruiert bzw. inferiert werden müssen (Skala II, s. auch Kap. III.3, Dirks & Hansmann 2012). Soziologisch betrachtet befinden wir uns damit jedoch immer noch in der Logik der Situation, die das Deutende Verstehen z.T. mit einschließt. Aus diesem Grunde wird auch zwischen einer objektiven und subjektiven Situation unterschieden. Als äußere Bedingungen werden meist die folgenden drei Referenzbereiche voneinander unterschieden:

*Materielle und personelle Ressourcen bzw. Opportunitäten* (Infrastruktur: Algorithmischer Step Ia) sind für die Möglichkeitsspielräume des Handelns von zentraler Bedeutung. Sie umfassen sämtliche materiellen und immateriellen Ressourcen einschließlich der Infrastrukturen und Ausstattung (vgl. Blau 1994; Esser 1999: 51f., 2000b). Wir folgen hier zwar dem weiten Ressourcenbegriff von Esser (1999: 38), wonach nicht nur materielle, sondern auch immaterielle Dinge wie Erlebnisse, Kompetenzen (z.B. rhetorische Gewandtheit, Kooperationsbereitschaft) und erbrachte Leistungen (z.B. Zeugnisse) Ressourcen sein können. Aber nur sofern sich immaterielle Ressourcen im betreffenden Fall auf die Meso- oder Makroebene beziehen, rechnen wir sie den *äußeren* Bedingungen zu. Als äußere Opportunitäten firmieren u.a. die Anzahl von Schülern in einer Klasse, der Leistungsdurchschnitt einer Klasse oder eines Kurses, die Ausstattung der Fachräume (z.B. für Chemie, Biologie, Physik, Fremdsprachen) sowie die Ausbildung der Fach- und Klassenlehrer/-innen. Handelt es sich dagegen um akteursspezifische Ressourcen, die sich im jeweiligen Fall nur durch ein Inferieren mithilfe von Brückenhypothesen o.ä. erschließen lassen (z.B. Wissen, Leistungsbereitschaft oder Teilnahmeverweigerung im Unterricht einer Schülerin), rechnen wir diese den inneren Bedingungen zu, die dem algorithmischen Step IVa zugeordnet sind.

*Institutionelle und soziale Regeln* (Sozialstruktur: Algorithmischer Step Ib): Gemeint sind formelle und informelle Vereinbarungen unterschiedlicher Verbindlichkeit und Reichweite, die den Handlungsmöglichkeiten Einzelner eine strukturbildende Normierung auferlegen und von ihnen befolgt werden müssen, wenn sie von anderen ‚verstanden‘ werden und Handlungserfolge erzielen wollen (Esser 1999: 52f., Esser 2000c; vgl. Weber 1988a [1922]: 439). Institutionelle Regelbeispiele aus dem Schulalltag sind die Unterteilung von Unterrichtsfächern in Haupt- und Nebenfächer, der Schulgong, der Beginn und Ende der Stunde einläutet, die Vergabe von Noten auf der Basis verschiedener Schülerleistungen oder die Bildungsstandards, an denen sich das Unterrichtsgeschehen orientiert. Soziale Regeln beziehen sich u.a. auf die Sitzordnung und Kommunikationsformen im Unterricht (z.B. Melderegeln).

*Kulturelle Frames* (Superstruktur: Algorithmischer Step Ic) beinhalten z.B. die in einem Land (oder auch in einer Gruppe oder Institution) dominierenden didaktischen Ansätze, etwa das in asiatischen Ländern verbreitete Verfahren, mehrere Rechenwege für die Lösung einer Aufgabe anstelle vorwiegend linearer Lösungswege zu erproben oder input-orientiertes, auf Spaß und Selbsterfahrung fokussiertes



Lehren und Lernen, das sich – im Gegensatz zu einem stärker output-orientierten Unterricht – weniger auf die heutzutage verpflichtenden Bildungsstandards festlegen lässt. Ein anderes Beispiel wäre die „corporate identity“ einer Schule, die sich u.a. in einem Schullogo und -profil manifestieren kann. Solche Frames verweisen auf gesellschaftlich normierte, sprachlich realisierte Sinnmuster, die mehr oder weniger stereotype Anforderungs- bzw. Erwartungs- und Bewertungsstrukturen beinhalten (vgl. Esser 1999: 53f., 169; 2001: 204) und nicht zuletzt für den Zeitgeist einer Epoche typisch sein können. Im Falle eines konjunktiven – als einander verbindend wahrgenommenen – Erlebens und Erkennens<sup>5</sup> ist zudem davon auszugehen, dass diese Interpretationsrahmen von Akteuren auch verinnerlicht bzw. in der jeweiligen Situation handlungsleitend und somit in *individuelle* Frames (s. Kap. 5.2.2) transformiert werden.

### Algorithmische Steps II & III: Akteurshandeln, individuelle & kollektive Effekte

Das Akteurshandeln umfasst sämtliche Praktiken, die im Kontext der Fallvignetten enaktiert werden und von den Probanden ggf. lokalisiert und identifiziert werden müssen. Angesichts der Verortung der Fallvignetten im Kontext von Schule und Unterricht handelt es sich dabei um Praktiken des Lehrens und Lernens sowie des sozialen Umgangs zwischen Akteuren aus der Schüler-, Lehrer- und Elternschaft, aber ggf. auch aus der Schulleitung und -verwaltung. Im Anschluss an Prämissen der Soziolinguistik ist Sprechen genauso wie jede Art physischer bzw. motorischer Betätigung ein Handeln, das sich in einzelne Praktiken untergliedern lässt. Dementsprechend begreifen wir ‚Sprechen‘ und diesbezügliche Sprechakte als Praktiken. Je nachdem, welche Diagnose anhand des Fallmaterials getroffen wird, sind die Probanden mit der Beantwortung der folgenden Frage befasst: „Wie gestalten Lehrkräfte ihre Angebote zum Lernen, und wie nutzen Schülerinnen und Schüler diese Angebote?“ (Hansmann 2012: 3). Die Beschreibung diesbezüglicher Prozessvariablen auf der Mikroebene soll zudem soweit wie möglich durch Angaben zum Handlungsergebnis mit Bezug auf die einzelnen Akteure (vgl. individueller Effekt) ergänzt werden, ebenso wie im Hinblick auf das Emergieren einer ‚neuen‘ Struktur auf der Meso- und/oder Makroebene – wie z.B. die Herstellung von Ruhe im Unterricht oder die Fixierung einer Regel zum Einreichen von Hausaufgaben online o.ä. (vgl. kollektiver Effekt). Versuchen die Probanden darüber hinaus, die jeweils relevante Handlungswahl und die jeweiligen Handlungs-/ Struktureffekte zu verstehen und zu erklären, erbringen sie kognitive Performanzen, die in den Bereich der zweiten Modellskala fallen. Mit anderen Worten: „Overtes Handeln“ kann im Allgemeinen vergleichsweise leicht identifiziert und beschrieben werden, „covertes

---

<sup>5</sup> Im konjunktiven Erfahrungsraum (con/cum lt.= mit; junctere lt.= verbinden) können sich die Gruppenmitglieder stets nur soweit erkennen, wie sie an einem gemeinsamen Erlebnisstrom partizipieren und dabei ihre individuell-kollektive Standortgebundenheit erfahren (Mannheim 1980 [1924]: 211-215). Diese Standortgebundenheit ist zugleich Voraussetzung und Ergebnis der von Alfred Schütz beschriebenen „Reziprozität der Perspektiven“ (Schütz 1971a: 14f., 33; 1971d: 70f., 377f.).

Handeln“ (Schütz 1971b: 77; 1971c: 242) lässt sich hingegen nur mithilfe von Wahrscheinlichkeitsannahmen soweit wie möglich re-/konstruieren bzw. inferieren.

### **5.2.2 Diagnosekompetenzen des Deutenden Verstehens (Skala II)**

Deutend verstehende Diagnosekompetenzen beinhalten die von den Studierenden zu erfassenden individuellen Ressourcen (Algorithmischer Step IVa, vgl. Kap. 5.2.1), Framings (Algorithmischer Step IVb) und die eng damit verknüpfte Handlungswahl (Algorithmischer Step IVd) der in dem jeweiligen Fall (bzw. Text) erwähnten Akteure. Im Anschluss an Goffman (1974: 19), der sich wiederum auf Bateson bezieht, gehen wir davon aus, dass die Analyse eines Framings stets eine akteursspezifische Situationsdefinition beinhaltet. Diese bietet den in einem Fall erwähnten Akteuren eine Antwort auf die Frage: „What is it that’s going on here?“ (Goffman 1974: 8) und damit meist zugleich eine komplexitätsreduzierende Orientierungsfunktion (vgl. Esser 1999: 69). Das mit der Situationsdefinition einhergehende Framing führt zur Aktivierung bestimmter Frames, die der jeweiligen Situation einen Code verleihen, und in die Selektion des Handelns, die vom Modus der Informationsverarbeitung abhängt. Das innerhalb der Situationslogik sich anbahnende und innerhalb der Selektionslogik (vgl. die Handlungswahl) sich vollziehende coverte Handeln (Schütz 1971b: 77; 1971c: 242) rangiert zwischen den Extremen eines automatisch-spontanen und reflexiv-kalkulierenden Handlungsmodus (vgl. Esser 1999: 161ff.; 2001, Kap. 5-7; 2005).

Versuchen wir, einen Frame bzw. Rahmen aus kognitions- und sozialwissenschaftlicher Sicht zu definieren, erscheint eine Verknüpfung der Rahmen-Definitionen von Goffman (1974) und Minsky (1980) am ehesten mit unserem Ansatz vereinbar: Demnach zeichnet sich ein Frame durch komplexe, hierarchisch angeordnete, kognitive und pragmatische Merkmale aus, die prototypische Informationen u.a. zu Funktionen und konstitutiven Bestandteilen, zu Akteuren und ihren Zielen sowie den für stereotype Situationen charakteristischen Skripts und diesbezügliche Erwartungsstrukturen enthalten. Skripts umfassen die für die Frames typischen Handlungssequenzen (Abelson 1981, Schank & Abelson 1977, vgl. Esser 2001: 263f.).

Bei der Aktivierung bestimmter Frames konstruieren die jeweiligen Akteure – mehr oder weniger un-/ bewusst – eine Passung zwischen ihren inneren und den situationsspezifischen äußeren Bedingungen (Esser 1999: 50ff., 161ff.; 2001: 204, 213, 223, 261ff., 269). Ändern sich die für das Akteurshandeln maßgeblichen äußeren Bedingungen, führt dies meist auch zu Veränderungen in der Handlungswahl. Da jeder Situation stets eine Geschichte vorausgeht, müssen im Rahmen des Deutenden Verstehens ggf. alle relevanten Details zu früheren Akteurspraktiken und Sachverhalten berücksichtigt werden. Und je nachdem, wie die inneren Bedingungen beschaffen sind, nehmen Akteure die äußeren Bedingungen einer Situation unterschiedlich wahr und verhalten sich auch dementsprechend unterschiedlich (vgl. Esser 1999: 54ff.; 2001: 1-31). Dies ist nicht weiter erstaunlich, da die inneren Bedingungen gleichermaßen die soziale oder Ich-Identität umfassen, die sich im Rahmen bestimmter Milieus, Generationen und Geschlechter herausgebildet hat und sich in

erfahrungsgesättigten Wissensressourcen und Werten manifestiert (Esser 2001: 335ff.). In dem Maße, wie ein Fall auch Informationen zum biographischen Gewordensein der Akteure enthält, kann dies die Rekonstruktion akteursspezifischer Frames und Framings einschließlich der Handlungswahl erleichtern.

Rekonstruktive Anforderungsstrukturen fallbasierter Diagnosen weisen zumeist erhebliche Problemstellungen auf, geht es dabei doch nicht um die bloße Wiedergabe expliziter Informationen, sondern um eine doppelt hermeneutische (Giddens 1984: 95) Erfassung und Interpretation akteursspezifischer Situationsdefinitionen (vgl. Framings) und Handlungspläne (vgl. Skripts). Die äußeren und inneren Bedingungen einer Situation müssen derart miteinander verklammert werden, dass eine akteursspezifische Konstruktion der situationalen Wirklichkeit greifbar wird (Esser 2001: 204, 213, 223, 269). Mit anderen Worten: Die akteursspezifischen „Konstruktionen erster Ordnung“ innerhalb eines Falls werden bei Vermeidung des Phänomens des ‚going native‘ in theoriebildende „Konstruktionen zweiter Ordnung“ überführt (Schütz 1971a: 7).

Das Hauptproblem rekonstruktiver Diagnosen besteht in der prinzipiellen Unmöglichkeit, direkt auf innere Prozesse des Selbst- und Weltbezugs zugreifen zu können. Selbst nach Hinzuziehen weiterer – z.B. retro- oder introspektiver – Daten erfolgt allenfalls eine bestmögliche Annäherung an das sog. coverte Handeln (Schütz 1971b: 77; 1971c: 242). Insbesondere mit Bezug auf die inneren Bedingungen sind Studierende daher stets mit unvollständiger Informiertheit bzw. fallspezifischen Informationslücken konfrontiert. Aus diesem Grunde hängt die Qualität deutend verstehender Diagnosekompetenz maßgeblich von der Qualität der jeweils gebildeten Wahrscheinlichkeitsannahmen, den sog. Brückenhypothesen ab, mit deren Hilfe Informationslücken buchstäblich ‚überbrückt‘ werden sollen. Brückenhypothesen bezeichnen eine in kognitionswissenschaftlichen Diskursen ganz unterschiedlich benutzte, aber nicht näher spezifizierte Inferenzart. In unserer soziologischen Modellierung beinhaltet eine Brückenhypothese eine handlungstheoretisch fundierte Verknüpfung der äußeren Situationsbedingungen, der subjektiven Motive der Akteure und ihres subjektiven Wissens (vgl. Frames) mit ihrer „Art der Selektion des Handelns“ (vgl. Skripts; vgl. Esser 1999 : 403; 2003 : 361). Indem die verschiedenen, für das Framing und Handeln konstitutiven Dimensionen mithilfe von Brückenhypothesen in einen nomologischen Zusammenhang gebracht werden, tragen Brückenhypothesen ganz wesentlich zur Entschlüsselung des nomologischen Kerns jeder Diagnose und der dazu benötigten Diagnosekompetenzen bei. Dieser Kern wird stets innerhalb akteursspezifischer Framings lokalisiert und auf die am Framing beteiligten Ursache-Wirkungsmechanismen zurückgeführt (Esser 1999: 15f.). Zugleich dienen brückenhypothetische Erklärungen zur theoretischen Vervollständigung des Deutenden Verstehens. Das Deutende Verstehen einer Handlung beinhaltet also nicht nur die Rekonstruktion der jeweiligen Framings, sondern

auch Erklärungen für deren skriptförmige Aktivierung in einer bestimmten Situation.<sup>6</sup>

Bleibt noch zu klären, wie deutend verstehende Diagnosekompetenzen und die dabei benötigten Brückenhypothesen handlungstheoretisch fundiert werden können, fungiert doch eine Handlungstheorie quasi als ‚toolkit‘ für die Zusammenführung von Struktur und Handeln, von Makro- und Mikroprozessen. Erst mithilfe einer Handlungstheorie lässt sich z.B. die Frage beantworten, warum Akteure nur bestimmte Frames und Skripts aktivieren und andere vernachlässigen. Allerdings sind handlungstheoretische Variablen bis dato in den Sprach- und Erziehungswissenschaften ebenso wie in der Pädagogischen Psychologie kaum näher detailliert und dementsprechend unzureichend mit den jeweiligen situativen Bedingungen verknüpft worden. In der Soziologie hat dagegen Hartmut Esser (1999: 92-98; 2001: 205-334) eine vergleichsweise ausgereifte soziologische Begründung einer Handlungstheorie vorgelegt, die von Clemens Kroneberg (2005) zudem ergänzt und konkretisiert wurde.<sup>7</sup> Im Wesentlichen handelt es sich um die sog. Werterwartungstheorie (Esser 1999: 84ff., 247ff.; 2003), die hinsichtlich der zu berücksichtigenden Wissensformen und Handlungsziele auch mit praxeologischen Theoremen verknüpft werden kann (vgl. Dirks 2010, Kap. 8). Demnach handeln Akteure (Lehrkräfte, Schüler/-innen) wie sie handeln, *weil* sie auf diese Weise die jeweils ‚passenden‘ interpretativen, skriptförmigen und motivational-emotionalen Wissensformen perpetuieren oder erweitern können. Und Akteure, z.B. Lehrkräfte, handeln wie sie handeln, *um* Anerkennung bei ihren Schüler/-innen, Berufskollegen und Vorgesetzten zu erhalten und auf diese Weise ihre berufliche Existenz abzusichern, in ihrer Berufskarriere weiterzukommen etc. (vgl. primäre Zwischengüter).<sup>8</sup> Da sich die anthropologisch verankerten Handlungsziele der sozialen Anerkennung und des physischen Wohlbefindens nur auf dem Umweg über primäre Zwischengüter realisieren lassen, haben die Studierenden die Aufgabe, zu klären, welche Zwischengüter die am Fallgeschehen beteiligten Akteure produzieren.<sup>9</sup> Wie in obigen Beispielen illustriert, sind die bei der Erzeugung von Zwischengütern maßgeblichen Weil-

---

<sup>6</sup> Die Integration explanativer Analyseschritte in ein primär qualitativ interpretatives Verfahren der Erkenntnisgenerierung stellt keinen Bruch mit hermeneutischen Traditionen wie jener des symbolischen Interaktionismus o. ä. dar. Dementsprechend kann Kelle (2003) nachweisen, dass die qualitative Sozialforschung mit verschiedenen Kausalitätsannahmen operiert, diese aber nicht hinreichend expliziert und methodisch kontrolliert.

<sup>7</sup> Zu theoriegeschichtlichen Erläuterungen über Handlungstheorien s. Schimank (2000: 37-106).

<sup>8</sup> Vgl. Esser (1999: 97ff., 391f.; 2000b: 59ff.; 2003: 13) im Anschluss an Michael & Becker (1976).

<sup>9</sup> Soziale Anerkennung und physisches Wohlbefinden werden auch den für das menschliche Handeln maßgeblichen sozialen Produktionsfunktionen subsumiert, ohne deren Beachtung die Überlebensfähigkeit des Menschen nicht gesichert wäre. Der Grundgedanke eines an der organischen Reproduktion ausgerichteten Handelns geht auf Arbeiten von Adam Smith zurück und wurde insbesondere von Siegwart Lindenberg (1990, 2001 u. a.) und Gary Becker (1965) weiter entwickelt (vgl. Esser 1999: 84ff.).

Motive<sup>10</sup> in früheren Erfahrungen begründet und vergangenheitsorientiert, die auf einen bestimmten Nutzen gerichteten Um-zu-Motive zukunfts- und zweckorientiert. Beide Arten des Handlungsentwurfs bedingen einander: So wird das Akteurshandeln – mehr oder weniger unbewusst – von einer bestimmten Nutzenerwartung angeleitet und begleitet, die sich erst aufgrund früherer Erfahrungen herausgebildet hat. Der individuelle Nutzen kann dann bspw. auch darin bestehen, die in der Primärsozialisation erworbenen Frames und Skripts selbst unter ungünstigen Bedingungen fortzusetzen, dafür aber identitätsstabilisierende Effekte zu erfahren.

Zusammengefasst zielen deutlich verstehende Diagnosekompetenzen auf die Rekonstruktion und Erklärung der Framings und der Handlungswahl der für den jeweiligen Fall relevanten Akteure. Für die Qualität deutlich verstehender Diagnosekompetenzen ist von entscheidender Bedeutung, ob die Studierenden bzw. Probanden in der Lage sind, scheinbar schlüssige Situationsdefinitionen, die stets auf eine Reduktion der Komplexität der wahrgenommenen Situation hinauslaufen (Esser 1999: 69), und andere ggf. relevante Sichtweisen auf die gleiche Situation ausblenden, zu hinterfragen (vgl. „Konstruktionen zweiter Ordnung“) und mithilfe der zur Verfügung stehenden Informationen ggf. zu korrigieren. Studierende, die über deutlich verstehende Diagnosekompetenzen verfügen, sollten demnach in der Lage sein, die für das Framing und die Handlungswahl eines Akteurs herangezogenen oder auch vernachlässigten äußeren und inneren Bedingungen zu identifizieren, die bekanntlich von den Akteuren selbst nur bedingt expliziert werden können (vgl. Mannheim 1964 [1921-1922]: 107). Wollen Studierende das Handeln eines Akteurs verstehen und erklären, finden sie im Framing meist den passenden Schlüssel zum Schloss, da die jeweiligen Framings das Handeln anleiten und begleiten.<sup>11</sup>

### 5.2.3 Diagnosekompetenzen des Verstehenden Erklärens (Skala II)

Diagnosen, die lediglich situations- und framing-spezifische Bedeutungsdimensionen erfassen, produzieren i.d.R. nicht hinreichend kontextualisierte Wissensfragmente. Das Verstehende Erklären integriert hingegen all jene Korrelationen und Wechselwirkungen, die zwischen der eigentlichen Situation (einschließlich ihrer Geschichte) sowie den situationsspezifischen Deutungen, Praktiken und Effekten be-

---

<sup>10</sup> Zu den Weil- und Um-zu-Motiven vgl. Schütz (1971b: 80-90, 108f.; 1971c: 283; 1972: 12ff.). In sozialen Beziehungen können die „Um-zu-Motive“ des einen zu „Weil-Motiven“ des anderen werden und umgekehrt.

<sup>11</sup> Framings sind nach William I. Thomas und Florian Znaniecki (1927: 67f.) dem eigentlichen Handeln vorgelagert:

And the definition of the situation is necessary preliminary to any act of the will, for in given conditions and with a given set of attitudes an indefinite plurality of actions is possible, and one definite action can appear only if these conditions are selected, interpreted, and combined in a determined way and if a certain systematization of these attitudes is reached, so that one of them becomes predominant and subordinates the others (a.a.O.: 68).

Entsprechend neuerer kulturwissenschaftlicher und praxeologischer Prämissen ist jedoch davon auszugehen, dass die jeweiligen Frames und Skripts das Handeln der Akteure auch begleiten (Reckwitz 2001, 2003).

stehen. Das heißt, alle potentiellen kausal-funktionalen Zusammenhänge werden derart miteinander verknüpft, dass die aus dem Akteurshandeln hervorgehenden Wirkungen soweit wie möglich verstanden und erklärt werden (vgl. Weber 1988a [1922]: 427f.). Die jeweils interessierenden Wechselwirkungsbezüge werden also sowohl hermeneutisch als auch nomologisch begründet (vgl. Haussmann 1991: 24, Esser 1999: 14-17, Esser 2000a: 7-13, Kelle 2003: 234ff.). Der damit einhergehende diagnostische Aufwand erscheint v.a. mit Bezug auf lehr-/lerntypische Phänomene auf der Aggregatebene gerechtfertigt (vgl. Kap. II.4, Dirks 2012a); können diese doch zugleich Bestandteil einer (neuen) Ausgangssituation sein, die Anlass für bestimmte Praktiken bietet und wiederum neue Effekte nach sich zieht. Aufgrund dieser Dynamik stellt die soweit skizzierte Taxonomie auch ein verlaufsformiges Prozess-Produkt-Modell dar.

Wollen Studierende z.B. im Rahmen eines Falls herausfinden, warum der betreffende Lehrer Probleme hat, mit dem Unterricht zu beginnen, so kann dieses Explanandum zugleich als eine Diagnose firmieren, die – in Analogie zu medizinischen Handlungsfeldern – einer vorausgehenden sorgsamem Anamnese bedarf. Dabei geht es um die Suche nach Gründen, den Explanantia, für den jeweils diagnostizierten Handlungs-/ Struktureffekt: So kann der Fall bspw. Hinweise auf ein besonderes Ereignis in der vorausgegangenen Unterrichtsstunde oder Pause enthalten (Explanans 1: äußere und innere Bedingungen der Situation u.b.B. der körperlichen und geistigen Befindlichkeiten); es kann sich um eine Schule mit einem vergleichsweise schwierigen Einzugsgebiet handeln, das von Bildungsbenachteiligung und ggf. Desinteresse an Bildung geprägt ist (Explanans 2: äußere Bedingungen der Situation, materielle Ressourcen, kulturelle Frames); möglich ist aber auch, dass das Unterrichtsfach und/oder der Lehrer von den Schüler/-innen abgelehnt wird (Explanans 3: innere Bedingungen, individuelle Frames) etc.

Nun können wir davon ausgehen, dass ein schleppender Unterrichtsbeginn bzw. die verhinderte Herstellung einer für das Lehren und Lernen erforderlichen Ordnung von Seiten der – an ihr hoheitsstaatliches Mandat gebundenen – Lehrkraft keineswegs intendiert ist. In solchen Fällen, die angesichts ihres häufigen Auftretens in ganz unterschiedlichen Zusammenhängen weniger als Sonder- denn als Regelfälle gelten, liegen transintentionale Effekte vor (vgl. Esser 1999: 405ff., Esser 2001: 499f., Schimank 2000: 173). Diesbezügliche Phänomene wurden z.B. von Adam Smith als „invisible hand“ und von Robert K. Merton als „self-fulfilling prophecy“ beschrieben. Dabei handelt es sich meist um strukturelle Handlungszwänge und Bedingungen, die für das Framing und Handeln der Akteure und ihrer Co-Akteure von maßgeblicher Bedeutung sein können, aber vom einzelnen Akteur kaum beeinflusst und allenfalls – sofern bekannt – beim Handeln berücksichtigt werden können.

Summa summarum zeigt sich die Qualität verstehend erklärender Diagnosekompetenzen v.a. in der Fertigkeit, die verschiedenen Dimensionen der einzelnen Situations-, Selektions- und Aggregatlogiken auseinander zu halten bzw. diese systematisch aufeinander zu beziehen und die prozessuale Entwicklung und Dynamik sozi-

aler Realitäten einschließlich der Einwirkungspotenziale durch Praktiken von Co-Akteuren und transintentionaler Ursache-Wirkungsverknüpfungen soweit wie möglich zu berücksichtigen.

Um die jeweils interessierenden aggregierten Effekte zu erklären, kann auch eine nomologisch operierende Transformationsregel hilfreich sein. Sie besteht aus einem logischen Argument, das auf bestimmten „formalen und empirischen Annahmen“ beruht und alle mutmaßlich relevanten Randbedingungen miteinander verknüpft (vgl. Esser 1999: 16; Esser 2000a: 13ff.). Randbedingungen sind hier alle jene Dimensionen, die dem Entstehen des kollektiven Sachverhaltes vorgelagert sind: Situationsspezifische Bedingungen, Framings und Praktiken der Akteure sowie die aus ihren Handeln hervorgehenden individuellen Effekte. Mit anderen Worten: Das Explanandum wird mithilfe von Transformationsregeln soweit wie möglich verstanden und erklärt. Stimmen die jeweils berücksichtigten Randbedingungen mit den entsprechenden sozialen Realitäten überein, wird die Gültigkeit der Regel unterstellt (vgl. Esser 1999: 14-17, 2000a: 7-13; Haussmann 1991: 24; Kelle 2003: 234ff.). Zur Veranschaulichung hier ein Beispiel für eine Transformationsregel, die meist in Form eines Konditionalgefüges formuliert wird:

- Dem Lehrer gelingt es nicht, eine für das Lehren und Lernen benötigte Unterrichtsordnung herzustellen und seinen Unterricht pünktlich zu beginnen (Explanandum), wenn die Schüler/-innen an dem Unterrichtsgegenstand wenig interessiert (Explanans 1) und/oder durch Aktivitäten mit ihren Peers abgelenkt sind (Explanans 2) und/oder einzelne Schüler/-innen verspätet eintreffen (Explanans 3) etc.

Die in der Transformationsregel angenommenen Randbedingungen beziehen sich auf ein geringes Interesse der Schüler/-innen am Unterrichtsgegenstand, auf Ablenkung durch Peers und verspätetes Eintreffen von Schüler/-innen. Lassen sich die Randbedingungen im Hinblick auf den Effekt des verspäteten Unterrichtsbeginns belegen, wird die Gültigkeit der Regel unterstellt. Die Formulierung von Transformationsbedingungen dient dem Zweck, typische kausal-funktionale, empirisch noch zu überprüfende Regelmäßigkeiten über die Aggregation eines kollektiven Sachverhalts aufgrund bestimmter Selektionen und Handlungen zu bestimmen (vgl. Esser 2000a: 16ff., 21; Greshoff 2008: 435). Im Prinzip können alle Dimensionen sozialer Realitäten relevant sein. Welche der jeweils angenommenen Randbedingungen gilt, muss im Rahmen eines Falls und ggf. mithilfe weiterer Dokumente bzw. Daten nachgewiesen oder mithilfe des von den Probanden beigegebenen Kontextwissens hinreichend begründet werden. Im Idealfall stimmen die diagnostizierten Gründe für das Explanandum mit den betreffenden sozialen Realitäten überein. Lassen sich kollektive Sachverhalte weder empirisch noch logisch verstehen und erklären, werden sie – vorerst – als emergente Phänomene klassifiziert (vgl. Esser 2000a: 1ff.).

Vor dem Hintergrund der kulturtheoretisch fundierten Taxonomie erscheint es im Übrigen müßig, die z.B. noch vor Kurzem in sprachwissenschaftlichen Disziplinen

diskutierten Unterscheidungen zwischen Situation, Kotext und Kontext<sup>27</sup> fortzuführen: Ausgehend von dem jeweiligen Explanandum zählen sämtliche Randbedingungen – und damit ggf. auch die situationsspezifischen Variablen – zum Kontext. Die interessierenden Kontextdimensionen erschließen sich sowohl aus dem Fall als auch aus ggf. diesbezüglichem Kontextwissen (vgl. auch Gumperz 1992).

### 5.3 Fazit

Pädagogisch soziologische Diagnosekompetenzen umfassen vielfältige Anforderungsdimensionen, welche die Erstellung lokal und global kohärenter Diagnosen mithilfe unterschiedlicher Teilkompetenzen ermöglichen (vgl. Tab. 2). Während die Referenzbereiche v.a. hinsichtlich situationsspezifischer Bedingungen beiden Kompetenzskalen zugeordnet werden können, definiert sich die Trennschärfe der Anforderungsstrukturen durch die einerseits erkennenden und beschreibenden Kompetenzen auf der Skala I und der andererseits inferierenden, deutenden und erklärenden Kompetenzen auf der Skala II. Auf eine Unterscheidung zwischen Kompetenzstufen wird hier verzichtet (vgl. auch Schecker & Parchmann 2006: 51 und Bremerich-Vos et al. 2011: 55), da – je nach vorgelegtem Fallmaterial – für das Deutende Verstehen akteursspezifischer Framings bspw. vergleichbar schwierige Diagnoseleistungen erbracht werden müssen wie für den Versuch, bestimmte Ursache-Wirkungsbeziehungen zu erklären. Sollen die jeweils enaktierten Diagnosekompetenzen jedoch ‚messbar‘ werden, ist eine weitere Ausdifferenzierung der einzelnen Kompetenzbereiche mithilfe von Kriterien erforderlich, die – quasi passgenau – auf die bearbeiteten Aufgaben-Items abgestimmt sind. Soll zudem sichergestellt werden, dass die jeweils ermittelten Diagnosekompetenzen hinreichend ausgereizt und nicht nur im Rahmen *einer* Wissensdomäne nachweisbar sind, müssen Studierende Gelegenheit zur Bearbeitung weiterer Aufgaben-Items aus anderen Wissensdomänen mit einem vergleichbaren oder gesteigerten Schwierigkeitsgrad erhalten. Und schließlich wären Aufgaben denkbar, die auf Fallkontrastierungen beruhen und von den Beteiligten die Ausarbeitung typischer Phänomene oder selbst von Teil-/ Modellen mittlerer Reichweite verlangen.

---

<sup>27</sup> vgl. den Überblick bei ten Have (2006: 26-29) sowie die Situationskonzepte von Wegener (1991 [1885]), Coseriu (1994: 126-137), Schegloff (1997) oder Widdowson (2004) in Abgrenzung zu Firth und Malinowski. Zu einer vergleichsweise frühen Selbstkritik von Vertretern der ‚Critical Linguistics‘ aufgrund kontexttheoretischer Mängel s. Fowler (1996) und Kress (1993). Lediglich der dem ‚Speaking‘-Modell von Dell Hymes (1974) zugrunde liegende Kontextbegriff ist vergleichsweise umfassend, beschränkt sich jedoch auf sprachliche Interaktionen.



## Literatur

- Abelson, Robert P. (1981). Psychological status of the script concept. *American Psychologist*, 36, 715-729.
- Baumbach, Hendrik (2012). Das Messmodell. Messverfahren zur Analyse fallbasierter Diagnosekompetenzen. In: Wilfried Hansmann, Una Dirks & Hendrik Baumbach (Hrsg.), Professionalisierung und Diagnosekompetenz – Kompetenzentwicklung und -förderung im Lehramtsstudium. (Kap. II.6, 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)].
- Becker, Gary S. (1965). A Theory of the Allocation of Time. *The Economic Journal*, 75, 493-517.
- Blau, Peter (1994). Structural Contexts of Opportunities. Chicago: CUP.
- Bremerich-Vos, Albert; Jutta Dämmer, Heiner Willenberg & Knut Schwippert (2011). Professionelles Wissen von Studierenden des Lehramts Deutsch. In: Sigrid Blömeke, Albert Bremerich-Vos, Helga Haudeck, Gabriele Kaiser, Günter Nold, Knut Schwippert & Heiner Willenberg (Hrsg.), Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT (47-76). Münster: Waxmann.
- Coleman James (1990). Foundation of Social Theory. Cambridge: Harvard University Press.
- Coseriu, Eugenio (1994). Textlinguistik (3., überarb. u. erw. Aufl.). Tübingen: Francke.
- DeBoeck, Paul; Mark Wilson & G. Scott Acton (2005). A conceptual and psychometric framework for distinguishing categories and dimensions. *Psychological Review*, 112, 129-158.
- Dirks, Una (2010). Der Irak-Konflikt in den Medien. Eine sprach-, politik- und kommunikationswissenschaftliche Analyse. Konstanz: uvk
- 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. (Online-Schriftenreihe 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). Eine Kritik der Lese-/Testkonstrukte in PISA, DESI und TEDS-LT aus sozialtheoretischer Perspektive [24 Seiten]. In: Wilfried Hansmann, Una Dirks & Hendrik Baumbach (Hrsg.), Diagnosekompetenz und Professionalisierung. Kompetenzentwicklung und -förderung im Lehramtsstudium (Kap. V.2, Online-Schriftenreihe der Philipps-Universität Mar-

- burg, Zentrum für Lehrerbildung), [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 (2012c). Lesekompetenzen diagnostizieren im Englischstudium: Inferenzen verstehen und erklären [13 Seiten]. In: Wilfried Hansmann, Una Dirks & Hendrik Baumbach (Hrsg.), Diagnosekompetenz und Professionalisierung. Kompetenzentwicklung und -förderung im Lehramtsstudium (Kap. V.3, Online-Schriftenreihe der Philipps-Universität Marburg, Zentrum für Lehrerbildung), [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 & Wilfried Hansmann (2012). Die Ergebnisse aus bildungstheoretischer Perspektive. In: Wilfried Hansmann, Una Dirks & Hendrik Baumbach (Hrsg.), Diagnosekompetenz und Professionalisierung. Kompetenzentwicklung und -förderung im Lehramtsstudium (Kap. III.3, Online-Schriftenreihe der Philipps-Universität Marburg, Zentrum für Lehrerbildung), [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)]. i.V.
- Esser, Hartmut (1993). Soziologie. Allgemeine Grundlagen. Frankfurt/M.: Campus.
- Esser, Hartmut (1999). Soziologie. Spezielle Grundlagen Bd.1. Situationslogik und Handeln. Frankfurt/M.: Campus.
- Esser, Hartmut (2000a). Soziologie. Spezielle Grundlagen. Bd. 2: Die Konstruktion der Gesellschaft. Frankfurt/M.: Campus.
- Esser, Hartmut (2000b). Soziologie. Spezielle Grundlagen, Band 4: Opportunitäten und Restriktionen. Frankfurt/M.: Campus.
- Esser, Hartmut (2000c). Soziologie. Spezielle Grundlagen, Band 5: Institutionen. Frankfurt/M.: Campus.
- Esser, Hartmut (2001). Soziologie. Spezielle Grundlagen. Bd. 6: Sinn und Kultur. Frankfurt/M.: Campus.
- Esser, Hartmut (2003). Der Sinn der Modelle. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 55, 2, 359-368.
- Esser, Hartmut (2005). Rationalität und Bindung – Das Modell der Frame-Selektion und die Erklärung des normativen Handelns. In: Martin Held, Gisela Kubon-Gilke & Richard Sturn (Hrsg.), Jahrbuch Normative und institutionelle Grundfragen der Ökonomik. Band 4: Reputation und Vertrauen (85-111). Marburg: Metropolis.
- Fieuws, Steffen; Bart Spiessens & Karen Drnaey (2004). Mixture models. In: Paul DeBoeck & Mark Wilson (Hrsg.), Explanatory item response models: A generalized linear and nonlinear approach (317-340). New York: Springer.
- Fowler, Roger (1996). Linguistic Criticism. Oxford: OUP.

- Goffman, Erving (1974). *Frame Analysis. An essay on the organization of experience*. New York: Harper & Row.
- Greshoff, Rainer (2008). Verstehen und Erklären bei Hartmut Esser. In: Ders., Georg Kneer & Wolfgang Ludwig Schneider (Hrsg.), *Verstehen und Erklären. Sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven* (413-443). München: Fink.
- Greshoff, Rainer & Uwe Schimank (2012). Die integrative Sozialtheorie von Hartmut Esser. Erklärungs- und Verstehenspotenziale. In: Wilfried Hansmann, Una Dirks & Hendrik Baumbach (Hrsg.), *Diagnosekompetenz und Professionalisierung. Kompetenzentwicklung und -förderung im Lehramtsstudium* (Kap. II.2, Online-Schriftenreihe der Philipps-Universität Marburg, Zentrum für Lehrerbildung), [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)].
- Greshoff, Rainer & Uwe Schimank (Hrsg.) (2006). *Integrative Sozialtheorie? Esser-Luhmann-Weber*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Greshoff, Rainer; Georg Kneer & Wolfgang L. Schneider (Hrsg.) (2008). *Verstehen und Erklären. Sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven*. Paderborn: Fink.
- Greve, Jens; Annette Schnabel & Rainer Schützeichel (2008). *Das Mikro-Makro-Modell der soziologischen Erklärung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Gumperz, John J. (1992). Contextualization and understanding. In: Alessandro Duranti & Charles Goodwin (Hrsg.), *Rethinking context: language as an interactive phenomenon* (229-252). Cambridge: CUP.
- Halfmann, Jost & Johannes Rohbeck (Hrsg.) (2007). *Zwei Kulturen der Wissenschaft revisited*. Weilerswist: Velbrück.
- 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: 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)].
- Hausmann, Thomas (1991). *Erklären und Verstehen. Zur Theorie und Pragmatik der Geschichtswissenschaft*, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hymes, Dell (1972). Models of the interaction of language and social life. In: John J. Gumperz & Dell Hymes (Hrsg.), *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication* (35-71). New York: Holt, Rinhart & Winston.
- Kelle, Udo (2003). Entdeckung und Entwicklung kausaler Hypothesen in der qualitativen Sozialforschung. Methodologische Überlegungen zu einem häufig vernachlässigten Aspekt qualitativer Theorie- und Typenbildung. *Zentralblatt*

- für Didaktik der Mathematik/International Reviews on Mathematical Education*, 35 (6) [URL: <http://www.fiz-karlsruhe.de/fiz/publications/zdm/zdms1.html>, Zugriff 16.01.2009].
- 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.
- Kress, Gunther (1993). Against arbitrariness: the social production of the sign as a foundational issue. *Critical Discourse Analysis. Discourse & Society*, 4(2), 169-193.
- Kroneberg, Clemens (2011). Die Erklärung sozialen Handelns. Wiesbaden: VS Verlag.
- Landi, Nicole (2010). An examination of the relationship between reading comprehension, higher-level and lower-level reading sub-skills in adults. *Reading & Writing* 23, 701-717.
- Lindenberg, Siegwart (1990). Rationalität und Kultur. Die verhaltenstheoretische Basis des Einflusses von Kultur auf Transaktionen. In: Hans Haferkamp (Hrsg.). *Sozialstruktur und Kultur* (249-287). Frankfurt: Suhrkamp.
- Lindenberg, Siegwart (2001). Social rationality as a unified model of man (including bounded rationality). *Journal of Management and Governance*, 5, 239-251.
- Mähler, Claudia & Elsbeth Stern (2006). Transfer. In: Detlef H. Rost (Hrsg.). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (782-793). 3., überarb u. erw. Auflage. Berlin: Beltz.
- Mannheim, Karl (1964 [1921-1922]). Beiträge zu einer Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In: ders.: *Wissenssoziologie* (91-154). Neuwied: Luchterhand, (urspr. in: *Jahrbuch für Kunstgeschichte* XV, 4, 1921-1922).
- Mannheim, Karl (1980 [1924]). *Strukturen des Denkens. Teil II: Eine soziologische Theorie der Kultur und ihrer Erkennbarkeit (Konjunktives und kommunikatives Denken)*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 155-322.
- McDonald, Roderick M. (2000). A basis for multidimensional item response theory. *Applied Psychological Measurement*, 24(2), 99-114.
- Michael, Robert T. & Gary S. Becker (1976). On the New Theory of Consumer Behavior. In: Gary Becker. *The Economic Approach to Human Behavior* (131-149). Chicago: University of Chicago Press.
- Minsky, Marvin (1980). A framework for representing knowledge. In: Dieter Metzinger (Hrsg.). *Frame conceptions and text understanding* (1-25). Berlin: de Gruyter.
- Perfetti, Charles; Nicole Landi & Jane Oakhill (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In: Margaret J. Snowling & Charles Hulme (Hrsg.), *The science of reading: A handbook* (227-247). Oxford: Blackwell.

- Perfetti, Charles; Chin-Lung Yang & Franz Schmalhofer (2008). Comprehension skill and word-to-text integration processes. *Applied Cognitive Psychology* 22 (3), 303-318.
- Reckwitz, Andreas (2000). Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Reckwitz, Andreas (2001). Multikulturalismustheorien und der Kulturbegriff. Vom Homogenitätsmodell zum Modell kultureller Interferenzen. *Berliner Journal für Soziologie*, H. 2, 179-200.
- Reckwitz, Andreas (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 32, H. 4, 282-301.
- Schank, Roger C. & Robert P. Abelson (1977). Scripts, plans, goals and understanding. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Schecker, Horst & Ilka Parchmann (2006). Modellierung naturwissenschaftlicher Kompetenz. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 12, 45-66.
- Schegloff, Emanuel A. (1997): Whose Text? Whose Context? *Discourse & Society*, Jg. 8, 165-87.
- Schimank, Uwe (2000). Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurstheoretische Soziologie. Weinheim: Juventa.
- Schütz, Alfred (1971a). Wissenschaftliche Interpretation und Alltagsverständnis menschlichen Handelns. In: Ders., Gesammelte Aufsätze, Bd. 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit (2-54). Aus dem Amerikanischen übersetzt und mit einem Nachwort zur Übersetzung von Benita Luckmann und Richard Grathoff. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Schütz, Alfred (1971b). Das Wählen zwischen Handlungsentwürfen. In: Ders., Gesammelte Aufsätze, Bd. 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit (77-110). Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Schütz, Alfred (1971c). Über die mannigfachen Wirklichkeiten. In: ders., Gesammelte Aufsätze, Bd. 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit (237-298). Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Schütz, Alfred (1971d). Symbol, Wirklichkeit und Gesellschaft. In: ders., Gesammelte Aufsätze, Bd. 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit (331-411). Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Schütz, Alfred (1972). Die soziale Welt und die Theorie der sozialen Handlung. In: Ders., Gesammelte Aufsätze, Bd. 2: Studien zur soziologischen Theorie (3-21). Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Schütz, Alfred (2004). Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie (194-209). Hgg. v. Martin Endreß & Joachim Renn. Konstanz: UVK.

- ten Have, Paul (2006). Conversation Analysis Versus Other Approaches to Discourse. Review Essay: Robin Wooffitt (2005). Conversation Analysis and Discourse Analysis: A Comparative and Critical Introduction [32 paragraphs]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 7(2), Art. 3, [URL: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-06/06-2-3-e.htm>, Zugriff am 30.11.2005].
- Thomas, William I. & Florian Znaniecki (1927). The Polish Peasant in Europe and America (Bd. 1). New York: Knopf.
- Weber, Max (1988a [1922]).<sup>7</sup> Über einige Kategorien der verstehenden Soziologie. In: Ders., Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre (427-474). Hgg. v. Johannes Winckelmann. Tübingen: Mohr.
- Weber, Max (1988b [1922]).<sup>7</sup> Soziologische Grundbegriffe. In: Ders.: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre (541-581). Hgg. v. Johannes Winckelmann. Tübingen: Mohr.
- Wegener, Philipp (1991 [1885]). Untersuchungen über die Grundfragen des Sprachlebens. Amsterdam: Benjamins.
- Weinert, Franz E. (1999). Konzepte der Kompetenz. Paris: OECD.
- Widdowson, Henry (2004). Text, Context, Pretext. Critical Issues in Discourse Analysis. Malden, MA : Blackwell.

### **Zitation**

Una Dirks (2012). 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-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)].