

Inhalt

Einleitung	11
1 Theoretische Begründung des Konstrukts Analysekompetenz	19
1.1 Lehrerkompetenzforschung – Wissen als zentrale Voraussetzung für gute Analyseleistungen	19
1.2 Definition der Facetten des didaktisch-methodischen Wissens	23
1.3 Definition der Facetten des fachlichen (incl. fachdidaktischen) Wissens	27
1.4 Das Paradigma der Expertiseforschung – Komplexität der Informationsverarbeitung	32
1.4.1 Ergebnisse der Expertiseforschung	32
1.4.2 Fünfstufiges Kompetenzmodell nach Plöger und Scholl	35
1.5 Methode und Ergebnisse der Untersuchung von Plöger und Scholl (2014)	38
1.5.1 Anlage der Studie	38
1.5.2 Zentrale Ergebnisse der Studie von Plöger und Scholl (2014)	40
1.6 Quantitativer Validierungsversuch von Plöger, Scholl und Seifert (2015)	41
1.6.1 Modellprüfung mittels Konfirmatorischer Faktorenanalysen	41
1.6.2 Über CFA ermittelte faktorielle Struktur von Analysekompetenz	46
1.6.3 Relevanz der Ergebnisse für den durchzuführenden qualitativen Validierungsversuch	48
2 Methodisches Vorgehen	49
2.1 Qualitative Inhaltsanalyse als methodischer Zugriff	49
2.2 Vorüberlegungen zur Datengenerierung	52
2.3 Datengenerierung mittels Interviews	53
2.3.1 Das Interview als Datengenerierungsquelle	53
2.3.2 Fokussierte Interviews	54
2.3.3 Der Interviewleitfaden	55
2.3.4 Auswahl der TeilnehmerInnen	57
2.3.5 Durchführung der Interviews	59
2.4 Datenaufbereitung – Transkription	60
2.5 Kategorienbasierte Kodierung der Transkripte	62
2.5.1 Entwicklung eines Kategoriensystems	62
2.5.2 Bestimmung der Analyseeinheiten	63
2.5.3 Konsensuelles Kodieren zur Überprüfung der Bildung und Anwendung von Kategorien	64
2.5.4 Prüfung der Reliabilität	66
2.5.5 Prüfung der Validität	69
2.6 Ablaufmodell der Qualitativen Inhaltsanalyse	70

3 Theoretische Herleitung der Kategorien	73
3.1 Kategorien für didaktisch-methodisches Wissen	75
3.1.1 Bezüge zum Modell der Struktur- und Prozessqualität von Unterricht	75
3.1.2 Prozessmerkmale von Unterricht	77
3.1.3 Kategorien für didaktisch-methodisches Wissen	85
3.2 Kategorien für fachliches (incl. fachdidaktisches) Wissen	93
3.2.1 Das Vorgehen zur Bildung von Kategorien für fachliches und fachdidaktisches Wissen	93
3.2.2 Gegenstand und Methode der Physik als indirekte Bezugsgröße der Kategorienbildung	95
3.2.3 Auswahl der Kategorien für fachliches und fachdidaktisches Wissen ...	100
3.2.4 Kategorien für fachliches (incl. fachdidaktisches) Wissen	109
3.3 Kategorien für die formale Qualität des Wissens (Verstehenstiefe)	120
3.3.1 Das Kompetenzmodell von Plöger und Scholl als Bezugsrahmen	120
3.3.2 Bestimmung der Kategorien für die formale Qualität des Wissens (Verstehenstiefe) in Entsprechung zu den fünf Stufen des Kompetenzmodells von Plöger und Scholl	123
3.3.3 Kategorien und Ankerbeispiele für die formale Qualität des Wissens ...	126
4 Hypothesen	131
5 Ergebnisdarstellung	135
5.1 Überprüfung der Inter- und Intracoderreliabilität	135
5.2 Ergebnisse der Qualitativen Inhaltsanalyse	136
5.2.1 Unterschiede zwischen ExpertInnen und NovizInnen	137
5.2.2 Unterschiede zwischen ExpertInnen und NovizInnen hinsichtlich des fachlichen Hintergrundes	140
5.3 Vorstellung beispielhafter Aussagen	146
5.3.1 Beispielhafte Aussagen für die inhaltliche Dimension	147
5.3.2 Beispielhafte Aussagen für die formale Dimension	153
5.4 Quantifizierung der Ergebnisse	156
5.4.1 Reliabilitätsanalysen der bisherigen Ergebnisse	158
5.4.2 Endgültige Ergebnisse der Qualitativen Inhaltsanalyse	164
5.4.3 Beurteilung der Unterschiede zwischen ExpertInnen und NovizInnen ...	170
6 Zusammenfassung	173
7 Ausblick	179
7.1 Das Potenzial des Mixed-Methods-Ansatzes zur Konstruktvalidierung	179
7.2 Ein Ausblick auf die „Amalgamthese“ Shulmans	181
Verzeichnisse	
Literaturverzeichnis	185
Abbildungsverzeichnis	209
Tabellenverzeichnis	209
Anhang	213