

Kumulative Dissertation zur Erlangung des Doktor*innengrades (Dr.´in phil.) an der
Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld

Situationsspezifische Fähigkeiten im Bereich Deutsch als Zweitsprache bei (angehenden) Lehrkräften performanznah messen und fördern

**Konzeptionelle Hürden sowie Ergebnisse eines videobasierten
Testinstruments und Implikationen für die
Lehrkräfteprofessionalisierung**

vorgelegt von

Sarah-Larissa Hecker

Geboren am 21.12.1988 in Hannover

Bielefeld, 26. September 2020

Situationsspezifische Fähigkeiten im Bereich Deutsch als Zweitsprache bei (angehenden) Lehrkräften performanznah messen und fördern – Konzeptionelle Hürden sowie Ergebnisse eines videobasierten Testinstruments und Implikationen für die Lehrkräfteprofessionalisierung

Eingereicht am: 26.09.2020

Mündliche Verteidigung (Disputation) am: 25.01.2021

Betreuerin und Erstgutachterin:	Prof.´in Dr. Barbara Koch-Priewe
Zweitgutachterin:	Prof.´in Dr. Annette Textor
Drittgutachterin:	Prof.´in Dr. Birgit Lütje-Klose
Beisitzerin:	Dr.´in Anne Köker

Die einzelnen Beiträge der kumulativen Dissertation sind wie folgt veröffentlicht:

Hecker, S.-L. & Nimz, K. (2020) Expertinnenratings zur Deutsch-als-Zweitsprache-Kompetenz von Lehrkräften. Eine Vorstudie zur Konzipierung eines videobasierten Testinstruments. In J. Stiller, C. Laschke, T. Nesyba, & U. Salaschek (Hrsg.): *Berlin-Brandenburger Beiträge zur Bildungsforschung 2020* (S. 39–46) Berlin: Peter Lang.

Hecker, S.-L., Falkenstern, S., Lemmrich, S., & Ehmke, T. (2020) Zum Verbalisierungsdilemma bei der Erfassung der situationsspezifischen Fähigkeiten von Lehrkräften. Am Beispiel der Domäne Deutsch als Zweitsprache. *Zeitschrift für Bildungsforschung 2020*, 175–190. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00268-1>

Hecker, S.-L., Falkenstern, S., & Lemmrich, S. (2020) Zwischen DaZ-Kompetenz und Performanz. Zur Relevanz situationsspezifischer Fähigkeiten und zum Stand ihrer Ausbildung in der Domäne DaZ. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3(1), 565–584. <https://doi.org/10.4119/hlz-3374>

Diese kumulative Dissertation ist im Rahmen des Forschungsprojekts *DaZKom-Video: Performanznahe Messung von Deutsch-als-Zweitsprache-Kompetenz bei (angehenden) Lehrkräften* entstanden, welches im Rahmen der *KoKoHs (Kompetenzen und Kompetenzmessung im Hochschulsektor)*-Förderlinie vom Bundesministerium für Bildung und Forschung vom 01. März 2017 bis 31. März 2020 unter dem Förderkennzeichen 01PK16001A finanziert wurde.

Danksagung

Diese Dissertation ist in einem Forschungsprojekt entstanden und verdankt ihre Existenz daher vor allem den vier Antragsteller*innen Barbara Koch-Priewe, Anne Köker, Timo Ehmke und Udo Ohm. Danke, dass ihr eine Atmosphäre kreiert habt, in der ich mich ebenso wertgeschätzt wie gefordert und ebenso gefragt wie gefördert fühlen konnte.

Mein ganz besonderer Dank gilt dabei Barbara Koch-Priewe auch in ihrer Rolle als meiner Betreuerin. Deine fachliche und emotionale Unterstützung, deine Geduld, deine konstruktive Skepsis und ansteckende Begeisterung (jeweils an den richtigen Stellen) haben mich niemals daran zweifeln lassen, diese Dissertation bewältigen zu können.

Ebenso möchte ich Anne Köker für viele anregende Diskussionen über Fach und die Welt danken. Ob mit oder ohne schwedische Apfelcreme: unsere Gespräche haben es mir nicht nur erlaubt, meine Gedanken zu ordnen, neu zu verknüpfen oder weiterzuentwickeln – sie haben mir vor allem viel Freude gemacht.

Gleiches gilt für meine ehemaligen Projektkolleginnen Stephanie Falkenstern, Svenja Lemmrich und Katharina Nimz. Danke für eure Unterstützung, eure Kollegialität und eure Freundschaft in guten wie in Tablet-Zeiten! Die Tablet-Zeiten hat auch Roxana Lange durchlebt. Danke für deine Hilfsbereitschaft und deine besonnene, gut gelaunte Art.

Auch Annette Textor hat mich und das Projekt über die drei Jahre immer wieder unterstützt und mehrfach wichtige Türen geöffnet. Danke für dein stets offenes Ohr! Birgit Lütje-Klose danke ich ebenfalls ganz herzlich für Ihre Wertschätzung meiner Arbeit und vor allem für die große Unterstützung auf der Zielgeraden.

Den vielen motivierten angehenden und praktizierenden Lehrkräften, Schulleitungen, Weiterbildner*innen und vor allem auch den Schülerinnen und Schülern, die am Projekt auf verschiedenste Art und Weise mitgewirkt haben, gilt ebenso mein herzlicher Dank.

Die Arbeit an der Dissertation hat in meinem Leben viel Raum eingenommen. Viele Menschen haben durch ihre langjährige emotionale Unterstützung Anteil daran gehabt, dass mir dies bis zuletzt nicht übermäßig aufgefallen ist: Vor allem meinen Eltern, meiner Schwester, meiner Schwägerin und meinen Freund*innen danke ich für ihr Verständnis und ihre verlässliche Aufmunterung. Bei jedem Treffen und in jedem Gespräch mit euch habe ich meine Kraftreserven erneuern können. All dies gilt in besonderem Maße auch für meine bessere Hälfte. Danke, dass du immer an meiner Seite bist. Dank deiner je nach Bedarf emotional-liebvollen oder konstruktiv-kritischen Unterstützung konnte ich immer wieder neue Motivation und Glauben an mich selbst schöpfen.

Danke!

Zusammenfassung

Die vorliegende kumulative Dissertation widmet sich in drei Teilstudien und einem Rahmenpapier der übergreifenden Frage, wie situationsspezifische Fähigkeiten auf Expertiseniveau bei angehenden und praktizierenden Fachlehrkräften in der Domäne Deutsch als Zweitsprache (DaZ) performanznah gemessen werden können. Dabei steht auch im Fokus, was die Ergebnisse für die Förderung situationsspezifischer Fähigkeiten von Fachlehrkräften bedeuten könnten.

Die sogenannten situationsspezifischen Fähigkeiten spielen laut Forschungsannahmen eine besondere Rolle bei der Transformation von Kompetenz in Performanz, also das tatsächliche Unterrichtsverhalten (Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015). Indem situationsspezifische Fähigkeiten im Bereich DaZ bei angehenden und praktizierenden Fachlehrkräften mithilfe eines videobasierten Testinstruments erfasst werden, sollen daher besonders prädiktive Rückschlüsse auf den Stand der Professionalisierung angehender und praktizierender Fachlehrkräfte im Bereich *Deutsch als Zweitsprache (DaZ)* möglich werden.

Die diesem Verständnis zugrunde liegenden Modelle und theoretischen Annahmen zur Zusammensetzung, Erlernbarkeit, Entwicklung und Messbarkeit von Kompetenz und den situationsspezifischen Fähigkeiten entstammen dem sogenannten Expertiseparadigma und werden im Rahmenpapier offengelegt und aufeinander sowie auf die Domäne DaZ bezogen.

Die ersten beiden Teilstudien beschäftigen sich anschließend zunächst mit methodischen Hürden bei der Entwicklung des videobasierten Testinstruments und der Operationalisierung situationsspezifischer Fähigkeiten. Deren Ergebnisse lassen sich auf die Konzipierung einer Testnorm für das videobasierte Instrument auf Expertiseniveau beziehen und decken ein mögliches Validitätsproblem bei der Erfassung situationsspezifischer Fähigkeiten auf.

Die dritte Teilstudie beschäftigt sich anschließend mit den Ergebnissen aus der Anwendung des Testinstruments zum Stand der Ausbildung der situationsspezifischen Fähigkeiten bei (angehenden) Lehrkräften. Die Korrelationen zwischen den Ergebnissen zu den situationsspezifischen Fähigkeiten und den mithilfe eines Fragebogens erfassten DaZ-relevanten universitären und außeruniversitären Lerngelegenheiten der Testpersonen zeigen, dass die situationsspezifischen Fähigkeiten im Bereich DaZ stichprobenübergreifend zwar eher gering ausgeprägt sind. Allerdings können ebenfalls erste Hinweise darauf identifiziert werden, dass bestimmte Lerngelegenheiten die Ausbildung der Fähigkeiten auf einem geringen Niveau fördern konnten.

Die Relevanz der Ergebnisse der drei Teilstudien im Hinblick auf die Lehrkräfteprofessionalisierung im Bereich DaZ und die performanznahe Messbarkeit ihres Erfolgs wird anschließend in der Gesamtdiskussion kritisch besprochen.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	v
Zusammenfassung	vi
Inhaltsverzeichnis	vii
1. Einleitung und theoretischer Rahmen der Arbeit	1
1.1. Lehrkräfteprofessionalisierung im Expertiseparadigma	3
1.1.1. Begriffe, Konzepte und Modelle im Expertiseparadigma	4
1.1.1.1. Expert*in im Expertiseparadigma.....	4
1.1.1.2. Der kompetenztheoretische Ansatz im Expertiseparadigma.....	5
1.1.1.3. <i>Wissen</i> im Expertiseparadigma	7
1.1.1.4. Von der Kompetenz über situationsspezifische Fähigkeiten zur Performanz.....	9
1.1.2. Annahmen zur Entwicklung von Kompetenz	12
1.1.2.1. Welche <i>Kompetenz</i> lässt sich erlernen?	12
1.1.2.2. Annahmen zur Rolle situationsspezifischer Fähigkeiten bei der Kompetenzentwicklung.....	13
1.1.2.3. (Lern-)Gelegenheiten zur Kompetenzentwicklung: Anleitung und Erfahrung..	15
1.1.3. Erfassung von Kompetenz und situationsspezifischen Fähigkeiten	17
1.1.3.1. Wie lassen sich Ergebnisse von Kompetenztests interpretieren?.....	17
1.1.3.2. Performanznahe Testumgebungen für situationsspezifische Fähigkeiten	21
1.1.3.3. Annäherung an eine Testnorm für die performanznahe Erfassung von Lehrer*innen-Expertise	23
1.1.3.4. Ziele und Ergebnisse anforderungsnaher Tests.....	26
1.1.4. Zwischenfazit und Anschlussfragen	28
1.2. Annahmen und Ergebnisse zur Deutsch-als-Zweitsprache-Kompetenz bei (angehenden) Lehrkräften.....	29
1.2.1. Der DaZ-Kompetenzbegriff	29
1.2.2. Die Lehrkräfteprofessionalisierung im Bereich Deutsch als Zweitsprache.....	31

1.2.3. Forschungsergebnisse zur Entwicklung von DaZ-Kompetenz sowie der entsprechenden situationsspezifischen Fähigkeiten innerhalb der universitären Lehrer*innenbildung	33
1.3. Zwischenfazit und Ableitung der Forschungsfragen der Teilstudien	37
2. Die drei Teilstudien.....	42
2.1. Erste Teilstudie – Abstract.....	42
2.2. Zweite Teilstudie – Abstract.....	43
2.3. Dritte Teilstudie – Abstract.....	44
3. Gesamtdiskussion.....	45
3.1. Was lässt sich aus der (Nicht-)Überwindung der Hürden bei der Messung von situationsspezifischen Fähigkeiten folgern?	45
3.2. Was lässt sich aus dem Verbalisierungsdilemma bei der Erfassung der Wahrnehmung – nicht aber der Handlungsreaktion – folgern?.....	49
3.3. Was bedeuten die Erkenntnisse aus den drei Teilstudien für die (performanznahe) Förderung von DaZ-relevanten situationsspezifischen Fähigkeiten bei (angehenden) Lehrkräften?.....	54
3.4. Limitationen.....	59
3.4.1. Limitationen der ersten Teilstudie	59
3.4.2. Limitationen der zweiten Teilstudie	63
3.4.3. Limitationen der dritten Teilstudie	64
3.5. Ein kurzes Fazit	65
Literaturverzeichnis	67
Anhang.....	79
A Kodierschema (Teilstudie 1).....	79

1. Einleitung und theoretischer Rahmen der Arbeit

Bei Lehrer*innen aller Fächer möglichst eine Entwicklung hin zur Expertise in der Domäne Deutsch als Zweitsprache/Sprachbildung anstoßen: Dieses Professionalisierungsziel verfolgen immer mehr Lehramtsstudiengänge. Denn Forschungsergebnisse zeigen, wie wichtig beispielsweise bildungssprachliche Kompetenzen (Feilke, 2013) für den Schulerfolg aller Schüler*innen sind und wie viel soziales Distinktionspotential daher in ihrer Vermittlung bzw. Nicht-Vermittlung im Rahmen von schulischen Bildungsprozessen steckt. Aber auch der wertschätzende Umgang von Lehrkräften mit kultureller und sprachlicher Vielfalt von Kindern in der Schule ist relevant, etwa, um Ungleichheiten nicht zu reproduzieren. Schlüsselfiguren beim Erreichen von mehr Bildungsgerechtigkeit für alle Schüler*innen sind dabei die in diesem Sinne *DaZ-kompetenten* Lehrkräfte, die durchgängige Sprachbildung in einem sprach- und vielfaltssensiblen Fachunterricht umsetzen. Nicht erst seit der sogenannten Flüchtlingskrise im Jahr 2015 steht die *DaZ-Kompetenz* (Köker et al., 2015) angehender und praktizierender Fachlehrkräfte in Politik, Bildungsforschung oder Erziehungswissenschaft also vermehrt im Fokus. Rund um die Domäne *Deutsch als Zweitsprache* stell(t)en sich nun alte Forschungsfragen neu: Wie gelingt die flächendeckende Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften – jetzt in der Domäne DaZ? Welche Kompetenzen benötigen die Fachlehrkräfte für einen sprach- und vielfaltssensiblen Unterricht, wie und wo lassen sich diese erlernen und fördern?

Empirisch fundierte Antworten auf diese Fragen suchte bereits das interdisziplinäre Forschungsprojekt *DaZKom*¹ und entwickelte dazu ein Modell von DaZ-Kompetenz (Köker et al., 2015; Ohm, 2018) sowie ein korrespondierendes Testinstrument für angehende Lehrkräfte und deren universitäre Lerngelegenheiten (vgl. ausführlich Abschnitt 1.2). Ziel war es zu ermitteln, inwieweit diese absolvierten Lerngelegenheiten mit einer mehr oder weniger hohen DaZ-Kompetenz statistisch zusammenhängen. Ausgehend von diesen Ergebnissen sollten Empfehlungen für eine Lehrkräftebildung gegeben werden, die gezielt auf die Professionalisierung ihrer Absolvent*innen in der Domäne DaZ hin lehrt. Allerdings: inwieweit die im *DaZKom-Modell* (Ohm, 2018) abgebildete und im *DaZKom-Test* (Hammer et al., 2015) erfasste Kompetenz auch von den Absolvent*innen der universitären Lerngelegenheiten in ihre Performanz in realen Unterrichtssituationen übertragen werden würde, konnte mithilfe des Testinstruments nicht ermittelt werden. Zudem erfasste das

¹ Laufzeit zwischen 2012 und 2016, gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Testinstrument zunächst nur die ersten drei von fünf modellierten Kompetenzstufen (nach Dreyfus & Dreyfus, 1989; vgl. Abschnitt 1.1.2).

Das Nachfolgeprojekt *DaZKom-Video*², in welchem auch diese Dissertation entstanden ist, strebte nun im Rahmen der BMBF-geförderten Förderlinie KoKoHS II³ einen *performanznäheren* Zugang an und erweiterte zudem die Zielgruppe der Forschung auf bereits praktizierende Lehrkräfte, um auch erste Rückschlüsse auf die Entstehung von DaZ-Kompetenz auf den beiden höheren Niveaustufen bis hin zur Expertise (Dreyfus & Dreyfus, 1989) ziehen zu können.

Mit dieser erfahrenen Zielgruppe und einer vergleichsweise innovativen Messung, die Performanznähe anstrebt, gehen allerdings Anforderungen an Testinstrumente einher (Neuweg, 2014, S. 587), die im Rahmen dieser Arbeit detailliert beschrieben werden. So ist es etwa erforderlich, sogenannte situationsspezifische Fähigkeiten (Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015) zu operationalisieren. Hierzu gehören im sogenannten *PID-Modell* der Autor*innen rund um Blömeke die präzise Wahrnehmung (*Perception*), die Interpretation (*Interpretation*) sowie die Handlungsentscheidung (*Decision-Making*) (in) einer Situation (vgl. ebd.). Im PID-Modell vermitteln diese sogenannten situationsspezifischen Fähigkeiten zwischen Kompetenz im Sinne einer Disposition sowie der Performanz und gelten daher als Indikatoren von beidem (ausführlich in Abschnitt 1.1.1 sowie in den drei Teilstudien). Im Hintergrund steht hierbei also auch „die Frage nach dem Prozess, der der Umsetzung von Kompetenz in Performanz unterliegt“ (Blömeke, 2013, S. 34). Dies ist keine neue Frage in der Professionalisierungsforschung, zu der jedoch insgesamt und insbesondere in der Domäne DaZ noch kaum Antworten vorliegen. Merkmale von situationsspezifischen Fähigkeiten von Expert*innen in anderen Domänen als DaZ sind allerdings bereits beschrieben worden und können daher auch in dieser Arbeit als erste Anhaltspunkte herangezogen werden (vgl. ausführlich die nachfolgenden Teilkapitel und die Teilstudie 1). Beginnend bei ersten Erkenntnissen und Annahmen darüber, was DaZ-Expertise bei Fachlehrkräften genau charakterisieren könnte, über Hürden, Chancen und Ergebnisse ihrer Messung mithilfe von operationalisierten situationsspezifischen Fähigkeiten hin zu Ideen zu ihrer Förderung nähert sich die vorliegende Dissertation mit ihren drei Teilstudien diesem Desiderat an.

² Antragsteller*innen sind Barbara Koch-Priewe, Anne Köker, Udo Ohm und Timo Ehmke (FKZ: 01PK16001A).

³ „Kompetenzmodelle und Instrumente der Kompetenzerfassung im Hochschulsektor – Validierungen und methodische Innovationen“.

Dabei folgt der Aufbau der Arbeit der Chronologie der Instrument-Entwicklung, im Rahmen derer auch die drei Teilstudien entstanden sind. So stellt die erste der drei Teilstudien eine Vorstudie zu Überlegungen zu einer Testnorm auf Expertiseniveau in der Domäne DaZ dar, die noch vor der Konzeption des Testinstruments angesiedelt ist. Ihr nach folgt eine Studie zur Prä-Pilotierung des Instruments und zu Hürden bei der Operationalisierung der situationsspezifischen Fähigkeiten als Indikatoren von Expertise. Basis der Prä-Pilotierungsversion des Instruments, die in der zweiten Studie verwendet wird, sind dabei auch Ergebnisse der ersten Teilstudie. Die dritte Teilstudie enthält schließlich Ergebnisse der nachfolgenden weiteren Pilotierungsstudie, die im Hinblick auf den Stand der Ausbildung situationsspezifischer Fähigkeiten von (angehenden) Fachlehrer*innen in der Domäne DaZ interpretiert werden und auch mögliche Erklärungen hierfür in den Blick nehmen.

Die übergeordnete Leitfrage dieser Arbeit, die alle drei Teilstudien verknüpft, lautet dabei: Wie können situationsspezifische Fähigkeiten auf Expertiseniveau bei angehenden und praktizierenden Fachlehrkräften in der Domäne DaZ performanznah gemessen werden, und was bedeuten die Annahmen und Ergebnisse rund um die Messbarkeit für die Frage, wie situationsspezifische Fähigkeiten bei derselben Zielgruppe gefördert werden können? Da diese übergeordnete Leitfrage bereits mehrere wichtige Vorüberlegungen und Ausgangspunkte impliziert, werden diese in den folgenden Abschnitten zunächst offengelegt. So werden die Konzepte *Kompetenz*, *situationsspezifische Fähigkeiten*, *Performanz*, *Professionalisierung*, *Expertise* und *DaZ* im folgenden theoretischen Teil der Arbeit vorbereitend ausdifferenziert und aufeinander bezogen, bevor die Forschungslücke genauer skizziert wird, in der im zweiten Teil dieser Arbeit die drei Teilstudien angesiedelt sind. Abschließend werden im dritten Teil anhand der Ergebnisse der Teilstudien zusammenfassend die Hürden, aber auch die Chancen der Operationalisierung und Messung situationsspezifischer Fähigkeiten als Indikatoren von Kompetenz und Performanz im Bereich DaZ dargestellt. Dabei geht es auch immer wieder um Implikationen für die Lehrkräfteprofessionalisierung in der Querschnittsdomäne DaZ.

1.1. Lehrkräfteprofessionalisierung im Expertiseparadigma

Diese Arbeit verortet sich im Expertiseparadigma und nutzt den kompetenztheoretischen Ansatz zur Lehrer*innen-Professionalität bzw. -Professionalisierung, um die übergeordnete

Leitfrage zu beantworten. Ein grober Ausgangspunkt dieses einleitenden Kapitels ist daher der zugrunde liegende Kompetenzbegriff, der von der Messbarkeit, aber auch von der Erlern- und Vermittelbarkeit von Kompetenz ausgeht. Zudem wird in dieser Arbeit von Niveaustufen von Kompetenz ausgegangen, bei denen die Stufe der Expertise mit Dreyfus und Dreyfus (1989) als höchste von fünf erreichbaren Stufen konzeptualisiert wird.

Die Beschreibung von Kompetenz auf Expertiseniveau ist eine wichtige Voraussetzung für deren Operationalisierung, Messung und Ausbildung, die auch in dieser Arbeit im Fokus stehen. Im Expertiseparadigma wird zu diesem Zweck ein Subjekt in den Fokus gerückt, welches seine beruflichen Anforderungen erfolgreich, also kompetent, erfüllt. Diese Anforderungen sind dabei jeweils domänen- und kontextspezifisch (vgl. 1.1.1). Daher beschäftigen sich die folgenden drei Abschnitte zunächst mit den Fähigkeiten, die das Subjekt Lehrkraft laut Forschungsannahmen benötigt, um typische Anforderungen von Unterrichtssituationen erfolgreich erfüllen zu können (1.1.1). Anschließend werden Annahmen zur Entwicklung dieser für die Bewältigung typischer Anforderungen benötigten Kompetenz sowie situationsspezifischen Fähigkeiten thematisiert. Dabei stehen deren Erlernen sowie deren Bedeutung für die Lehrer*innenprofessionalisierung im Fokus (1.1.2). Da laut kompetenztheoretischem Ansatz auch das Testen dieser für relevant gehaltenen Fähigkeiten im Vordergrund steht – wiederum mit dem Ziel, diese auf empirischer Basis zu optimieren –, beschäftigt sich Abschnitt 1.1.3 folgerichtig mit Annahmen zur kompetenztestbasierten Messung des Erfolgs des Lernens der Lehrkraft und seiner möglichen Abhängigkeit von der Lehre.

1.1.1. Begriffe, Konzepte und Modelle im Expertiseparadigma

1.1.1.1. Expert*in im Expertiseparadigma

Die Definition der *Expert*in* variiert innerhalb des Expertiseparadigmas. Mit Abstufungen lassen sich zwei Begriffsverständnisse differenzieren: Die Expert*in ist innerhalb der betrachteten Domäne von anderen Mitgliedern der Domäne durch bestimmte herausragende Merkmale abgrenzbar oder aber gilt aufgrund ihrer/seiner professionstypischen Kompetenz in Abgrenzung zu Nicht-Mitgliedern der Domäne als Expertin oder Experte (vgl. Bromme, 2008; Kraus, 2011). In letzterem Fall ist demnach jede*r, die oder der in einem bestimmten Beruf arbeitet, Expert*in für diese Profession. Dagegen muss im ersten Fall die tatsächliche Performanz im jeweiligen Beruf bestimmten Kriterien entsprechen, damit die handelnde Person als Expert*in betrachtet wird (vgl. dazu Besser, 2014). Die psychologisch orientierte

Expertiseforschung widmet sich Fragen rund um solche Merkmale und Kriterien (bspw. Bromme, 1992; Berliner, 1992).

Welche Kriterien dies sein sollen, lässt sich domänenabhängig mehr oder weniger leicht festlegen. Meist wird zur Identifikation von Expert*innen im ersten oben beschriebenen Sinne das normative Kriterium des erfolgreichen Handelns in der betreffenden Domäne (also bspw. Fachunterricht, Tennis, Schach ...) herangezogen. Erfolgreiches Handeln kann laut Annahmen der Expertiseforschung erst in einer Situation sichtbar werden und ist dort auf den Umgang mit kontextuellen Situationsanforderungen bezogen (Gegenspieler*innen, Publikumsunterstützung im Sport; Schüler*innen, Aufmerksamkeit, Aufgaben, Störungen in der Schule). Über Beschreibungen des mehr oder weniger erfolgreichen Umgangs von Lehrkräften mit den konkreten Anforderungen situationaler Kontexte einer Domäne werden im Expertiseparadigma solche generischen wie domänenspezifischen Merkmale von Expertise herausgearbeitet, welche für die Frage nach konkreten benötigten Fähigkeiten und Fertigkeiten bzw. Wissen und Können für erfolgreiches Handeln in der Domäne, also im Zusammenhang mit tatsächlichen Anforderungen, relevant erscheinen (Bromme, 2008, S. 162; Oser, Heinzer & Salzmann, 2010, S. 6; Weinert, 2001). Aus Merkmalen mehr oder weniger objektiv erfolgreicher Angehöriger einer Profession lassen sich auch grobe Ausbildungsziele festlegen. Während etwa im Sport das Ergebnis, also möglichst viele gewonnene Spiele in Tennis oder Schach, für sich spricht, ist Erfolg im Bereich der Lehrkräfteforschung schwieriger zu definieren (Besser, 2014, S. 16–17); vgl. dazu Teilstudie 1 sowie Abschnitt 1.1.3).

1.1.1.2. Der kompetenztheoretische Ansatz im Expertiseparadigma

Im wissens- bzw. kognitionspsychologisch orientierten sogenannten *Expertiseparadigma* der deutschsprachigen Bildungsforschung steht das *Professionelle Wissen (und Können)* (Bromme, 1992), die *kognitiven, volitionalen* und *motivationalen Fähigkeiten* und *Fertigkeiten* (Weinert, 2001) bzw. die all diese Begriffe aufgreifende und vereinende *Professionelle Handlungskompetenz* (Baumert & Kunter, 2006) von (Experten-) Lehrer*innen im Zentrum. Studien im Paradigma beschäftigen sich, wie oben bereits angerissen, häufig etwa damit, inwiefern diese Fähigkeiten bzw. das Wissen und Können der Lehrer*innen diesen dazu verhelfen, die sich ihnen stellenden beruflichen Anforderungen erfolgreich (*professionell/kompetent*) zu bewältigen.

Mittlerweile wird dazu häufig auch der sogenannte *kompetenztheoretische Ansatz* herangezogen, der sich unter anderem auf Annahmen und empirische Ergebnisse der Expertiseforschung rund um Bromme und Berliner bezieht (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 483). Diese Annahmen finden sich unter anderem⁴ ebenfalls im nicht selten verwendeten Kompetenzbegriff des Kognitionspsychologen Weinert wieder. Dieser bezeichnet *Kompetenzen*⁵ als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie *erlernten* kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, *um* bestimmte Probleme *zu lösen*, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, *um* die Problemlösungen *in variablen Situationen erfolgreich* und verantwortungsvoll *nutzen zu können*“ (Weinert, 2001, S. 27f., *Hervorh. SLH*). Kompetenzen sind demnach kognitive und nicht-kognitive Dispositionen („verfügbar“), dank derer Probleme in unterschiedlichen Situationen gelöst werden können (Performanz). Dabei wird von ihrer Lern- und damit implizit auch Vermittelbarkeit („erlernten“) ebenso ausgegangen wie von Domänenspezifität („*bestimmte* Probleme“) und Kontextspezifität („*variable* Situationen“). Diese „erfolgreiche Bewältigung der beruflichen Aufgaben“ (Kunter, Klusmann & Baumert, 2009, S. 154) setzen auch Baumert und Kunter (2006) als Ziel ihres für viele nachfolgende Arbeiten einschlägigen *COACTIV-Modells der Professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften*. Den sogenannten „Kern der Professionalität“ (2006, S. 481) von Lehrer*innen stellen laut Begleittext Baumerts und Kunters das *Wissen und Können* dar, das bereits Bromme beschreibt, und zu welchem die Autor*innen demnach auch konstatieren: „Es besteht weitgehende Übereinstimmung darüber, dass Wissen und Können – also deklaratives, prozedurales und strategisches Wissen – zentrale Komponenten der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften darstellen“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 481). Der „Kern“ der *Professionalität* ist demnach dasselbe (nämlich *Wissen und Können*), das auch „im Zentrum“ der professionellen Handlungskompetenz steht. Die Begriffe *Professionalität* und *Professionelle Handlungskompetenz* werden also (nicht nur) von diesen Autor*innen parallelisiert und quasi synonym verwendet. Auch der Begriff der *Expertise* wird genau auf diese Weise beschrieben und synonym mit *Professionalität* und *Professioneller Handlungskompetenz* gebraucht; zuweilen bilden die ohnehin synonym

⁴ Außerdem orientiert er sich an Annahmen aus der zunächst hauptsächlich US-amerikanisch geführten Diskussion um Standards und Kompetenzen in der Lehrer*innenbildung, die seit Beginn der 1980er Jahre von Shulman und weiteren US-amerikanischen Forscher*innen aufgestellt wurden (Shulman, 1986; 1987; Fenstermacher, 2001; Darling-Hammond & Youngs, 2002; vgl. dazu Baumert & Kunter, 2006).

⁵ Zu Singular und Plural von *Kompetenz* vgl. Blömeke et al. (2015, S. 5).

verwendeten Begriffe sogar einen Pleonasmus („professionelle Expertise“, „professionelles Expertenwissen“ etwa bei Baumert & Kunter, 2006, S. 483).

Tatsächlich herrscht über die enorme Relevanz des sogenannten *Expert*innenwissens*⁶ für den Umgang mit Situationsanforderungen in der deutschsprachigen Expertiseforschung Einigkeit. Etwa mit dem prominenten Vertreter des Expertiseparadigmas Bromme (1992, S. 38) oder dem Weinert'schen Kompetenzbegriff geht man dabei von einem domänenspezifischen und situations- bzw. anforderungsbezogenen Expert*innenwissen aus.⁷ Dieses wird im COACTIV-Modell zusammen mit *Überzeugungen/Werthaltungen*, *motivationalen Orientierungen* und *selbstregulativen Fähigkeiten* zu *Professioneller (Handlungs-)Kompetenz* modelliert (Baumert & Kunter, 2006, S. 482).

Das Expert*innenwissen wird dort weiterhin in Wissensdomänen unterteilt (fachdidaktisches, pädagogisches, fachliches, Beratungs- und Organisationswissen). Von diesen werden im Kompetenzmodell sowie nachfolgenden Arbeiten, die den kompetenztheoretischen Ansatz nutzen, fast immer nur die ersten drei Wissensdomänen behandelt und fokussiert.

1.1.1.3. Wissen im Expertiseparadigma

In diesem Kontext kann es weiterführend sein, sich dem Begriff *Wissen* und seiner Verwendung im Expertiseparadigma etwas genauer zu widmen. Denn dieser scheint im Expertiseparadigma wie im einschlägigen COACTIV-Modell nicht ganz eindeutig definiert zu sein. Zwar suggeriert der Gebrauch des Worts „Wissen“ (in alleinstehender Form, gepaart mit „Können“, in einer Nominalphrase [„fachdidaktisches Wissen“] oder aber in Form eines Kompositums [„Professionswissen“]) den Verweis auf eine immer gleiche Entität. Doch wie Neuweg (2014) ausführlich argumentiert, wird dasselbe Wort in mehreren Bedeutungen verwendet. Neuweg identifiziert drei dieser Bedeutungen und bezeichnet diese nummeriert als *Lehrerwissen 1*, *2* und *3*. Die erste Bedeutung (*Lehrerwissen 1*) bezieht sich dabei Neuweg zufolge auf sogenanntes *explizites Wissen*, also vereinfacht ausgedrückt solches, das auch in Lehrbüchern stehe. *Lehrerwissen 2* beschreibt eine zweite Bedeutung, nämlich die kognitionspsychologische Perspektive auf die Organisation und Transformation von Wissen, also etwa in mentalen Strukturen bzw. Schemata. Die dritte Bedeutung, in der der

⁶ Bzw. *professionellen Wissens* bzw. *Professionswissens* bzw. *Wissen und Könnens* bzw. *kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten*.

Begriff *Wissen* in Studien manchmal verwendet wird – *Lehrerwissen 3* –, bezieht sich laut Neuwegs Ausführungen auf sogenanntes *implizites Wissen* (auch: *Können*), welches etwa aus der Performanz rekonstruiert werden könne, so aber nicht im Lehrbuch stehe (Neuweg, 2014).

Neuweg argumentiert, dass im Expertiseparadigma der Begriff *Wissen* in diesen drei unterschiedlichen Bedeutungen gebraucht wird und dabei Unterschiede zwischen *explizitem* und *implizitem Wissen* verwischt werden. Als Beispiel nennt er die oben bereits erwähnten Shulman'schen Wissensdomänen *Fachwissen* und *Fachdidaktisches Wissen* und legt dar, dass Shulman selbst *Fachwissen* zum größten Teil als Lehrbuchinhalte (*Wissen 1*) beschreibe und konzeptualisiere, die Nachbardomäne *Fachdidaktisches Wissen* allerdings als „Transformationsergebnis“ (Neuweg, 2014, S. 594) sowie als besonders handlungsnah konzeptualisiert werde; also in der Bedeutung von *Wissen 2* oder sogar *Wissen 3*⁸ (S. 590). Auch der Umstand, dass beide *Wissensdomänen* im Expertiseparadigma gleichzeitig *Kompetenzdomänen* sind, führt zu kreislaufähnlichen Bedeutungszuweisungen. Denn Hauptbestandteil der *Kompetenz* ist etwa laut COACTIV-Modell wiederum das *Wissen*, und zwar laut Modellabbildung gleichzeitig in Form von *Professionswissen* (siehe Titel der Abbildung 2 in Baumert & Kunter, 2006, S. 482) und in Form von *Wissen und Können* (siehe Modell selbst, ebd.). Dies wirft wiederum Fragen zur Beziehung zwischen *Wissen* und *Kompetenz* auf und lässt Neuweg mahnen, es sei wichtig, den Kompetenzbegriff eindeutiger vom Wissensbegriff zu unterscheiden, damit Letzterer nicht mehr „[i]n einer schwer durchschaubaren Weise gleichsam alles umfasst: theoretische Elemente, und [...] Faustregeln und praktische Erfahrungen (Bromme, 1992, S. 9)“ (Neuweg, 2014, S. 600).⁹

⁸ Hier wird die Unterscheidung zwischen Wissen 2 und Wissen 3 etwas unscharf, denn sowohl das implizite Wissen 3 (*Können*) als auch das Wissen 2 könnten als Transformationsergebnis begriffen werden. Allerdings bildet dies auch die Unschärfe ab, die den Gebrauch des Begriffs *Wissen* in empirischen und theoretischen Studien im Expertiseparadigma ebenfalls charakterisiert. Dass der Begriff *Wissen*, wie in dieser Arbeit ebenfalls gezeigt wird, für *Kompetenz* genauso verwendet wird wie für *explizites Wissen* oder auch kognitive Strukturen, wird durch Neuwegs Unterscheidung deutlich. Deshalb werden Neuwegs modellhafte Annahmen hier dargelegt. Die Unterscheidung zwischen Wissen 1, 2 und 3 wird in dieser Arbeit also eher als ein Kontinuum vom Wissen zum Können bzw. von der Kompetenz zu einer Performanz verstanden als eine trennscharfe Dreifaltigkeit. Der Begriff *Wissen* verweist in seiner Verwendung in empirischen Studien und Modellen also häufig auf einen Punkt auf dem Kontinuum, ohne dass transparent ist, auf welchen Punkt genau. Neuweg selbst sieht die von ihm identifizierten Wissensarten als drei Ebenen zugehörig: Ausbildungsebene (*Wissen 1*), intermittierende Ebene (kognitive Strukturen, *Wissen 2*) und lehrerbildungsdidaktische Zielebene (Verhalten im Klassenzimmer, *Wissen 3*) (Neuweg, 2014, S. 584). In der übrigen Arbeit wird deshalb an mehreren Stellen, wo der Begriff *Wissen* verwendet wird, die Ebene nach Neuweg bzw. der Platz auf dem Kontinuum, auf den der Begriff vermutlich verweist, in Klammern angegeben.

⁹ Die Mehrdeutigkeit des Begriffs *Wissen* erschwert beispielsweise die Interpretation der Einschätzung von Kunter, Klusmann und Baumann, der Bromme'sche Begriff der Lehrerexpertise sei „stark wissensbasiert“ (2009, S. 154).

Ähnlich wie der hier zitierte Bromme, der an anderer Stelle (s. o.) von *Professionswissen* spricht und dabei ein *Können* und eine *Performanz* mit meint, hantieren auch Baumert und Kunter also offenbar mit einem weiten Wissensbegriff, der mit Handlungskompetenz zumindest sprachlich gleichgesetzt wird. Ob dies auch eine konzeptionelle Gleichsetzung bedeutet, ist unklar. Aber auch aufgrund der Mehrdeutigkeit des Begriffs *Wissen* schwimmt hierdurch bereits potentiell die Unterscheidbarkeit von *Wissen*, *Können*, *Handlungskompetenz*, *Expertise* und *Professionalität*, verweisen die Begriffe doch immer wieder aufeinander zurück.

Gehe es um Aussagen zur Beziehung zwischen *Wissen* und *Können*, müsse also, so Neuweg, stets offengelegt werden, welches Wissensverständnis zugrunde gelegt wird. Neuweg selbst plädiert entsprechend für die Verwendung ausreichend trennscharfer Begriffe, die keinen Zweifel am Wissensverständnis erlauben. Erst dann könne die Frage, „ob Wissen vorrangig handlungsvorbereitende, handlungssteuernde oder handlungsrechtfertigende Bedeutung hat“ (Neuweg, 2014, S. 601), nicht mehr abhängig vom Wissensverständnis ganz unterschiedlich beantwortet werden.

Welche Konsequenzen für die Konzeption und Interpretation von Ergebnissen sogenannter Professionswissenstests bzw. Kompetenztests diese Überlegungen und modellhaften Annahmen haben könnten, wird in Teilkapitel 1.1.3 ausführlich dargelegt.

1.1.1.4. Von der Kompetenz über situationsspezifische Fähigkeiten zur Performanz

Etwa ein Jahrzehnt nach Publikation des *COACTIV*-Modells nutzten Blömeke et al. in ihrem mittlerweile einschlägigen *PID*-Kompetenzmodell *Competence as a Continuum* (2015) Weinerts Kompetenzbegriff ebenfalls, stellten jedoch nicht mehr *Wissensdomänen* ins Zentrum des Modells, sondern die Transformation von Kompetenz in die tatsächliche Umsetzung in einer Situation im Umgang mit beruflichen Anforderungen. An Letzterer orientierte sich das *COACTIV*-Modell selbst zwar laut Begleittext ebenfalls (Baumert & Kunter, 2006), die Darstellung des Modells nahm das tatsächliche *Handeln* aber zugunsten der Voraussetzungen dieses Handelns außer im Titel (Professionelle *Handlungskompetenz*) nicht mehr auf.

Blömeke et al. dagegen nutzten neben Weinerts Kompetenzverständnis auch weitere Erkenntnisse aus der Kognitionspsychologie darüber, wie Menschen Handlungen ausführen. In ihrer Konzeption von Kompetenz als einem Kontinuum wird die *Disposition*, zu der die bei Weinert als Kompetenzbestandteile aufgeführten *kognitiven*, *affektiven* und

motivationalen Fähigkeiten zählen, in der *Performanz*, also in der Bewältigung von tatsächlichen Situationen, sichtbar (Blömeke et al., 2015, S. 6). Eine elementare Rolle spielt die tatsächliche Umsetzung, also die *Performanz*, auch in Weinerts Definition von Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernten kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen“. Das Zielführende, der Zweck, ist in der Subjunktion „um ... zu“ enthalten, sodass die kognitiven Fähigkeiten in einem Finalsatz den zu lösenden Problemen zugeordnet werden. Die Autor*innen um Blömeke fokussieren in ihrem Modell damit Aspekte, die das (zumindest begrifflich) auf Professionswissen ausgerichtete und damit wenig dynamisch wirkende COACTIV-Modell lediglich im Begleittext beschrieben hatte. Damit überwindet das PID-Modell die Problematiken, die von der Polysemie des Wissensbegriffs ausgehen, schon allein, indem es kognitionspsychologische Termini nutzt und von *kognitiven Fähigkeiten* spricht, die als Teil der *Disposition* modelliert werden. Herauszuheben sind aber mehrere Aspekte, die vielleicht vor allem der u. a. von Weinert betonten Situations- und Domänenspezifität der Kompetenzen gerecht zu werden suchen und Dynamik im Sinne einer Umsetzung suggerieren: Mitmodelliert statt -gedacht und explizit genannt werden nun sogenannte *situationsspezifische Fähigkeiten*. Diese vermitteln im Modell zwischen der Disposition, deren Beschreibung an die von Baumert und Kunter modellierte *professionelle Kompetenz* erinnert, und der sogenannten *Performanz*. Als situationsspezifische und klar *dispositionsbasierte* Fähigkeiten *P*, *I* und *D* werden *Perception*, also die präzise Wahrnehmung relevanter Situationscharakteristika, die *Interpretation* derselben sowie das darauf basierende *Decision-Making*, also das Treffen von Entscheidungen, modelliert. Diese Fähigkeiten, so die Annahme, können ebenso wie die Disposition geschult werden. Hierdurch werden sowohl Weinerts (bzw. Brommes etc.) Aspekt der *Erlernbarkeit* und damit zusammenhängend der *Entwicklung* von Kompetenz als auch der Aspekt der *Nutzung* in Bezug auf die jeweils spezifischen Anforderungen einer Domäne modelliert (dazu ausführlich Abschnitt 1.1.2).

Während die situationsspezifischen Fähigkeiten, die nun im Zentrum des beruflichen Anforderungen und Situationen fokussierenden Modells stehen, direkt auf die kognitionspsychologische Expertiseforschung zurückverweisen, der auch der Weinert'sche Kompetenzbegriff entstammt, steht die *Performanz* etwas isoliert und wenig bestimmt da. Bei der *Performanz* als drittem Kettenglied in Blömeke et al. Modell handelt es sich schlicht um das „observable behaviour“ (2015, S. 7). Die Modellabbildung spezifiziert, dass die

Performanz das Produkt des Zusammenspiels von *Disposition* und den *PID*-Fähigkeiten sei. Demnach stellt die Performanz laut Modell die situationsabhängige Ausprägung der *Disposition* dar (ausführlich in den Teilstudien 2 und 3).

Unklar bleibt, ob die Performanz als Ausprägung der Disposition und der situationsspezifischen Fähigkeiten, wie es der Modelltitel suggeriert, Teil der *Kompetenz* ist; gleiches gilt für die situationsspezifischen Fähigkeiten. Denn die Autor*innen verwenden im Begleittext für die Disposition den Begriff *Kompetenz* und beschreiben diese auch identisch (Blömeke et al., 2015, S. 6). Aus diesem Grund wird in dieser Arbeit auch davon ausgegangen, dass die Disposition im PID-Modell für Blömeke et al. gleichbedeutend mit Kompetenz ist und die situationsspezifischen Fähigkeiten zwar darauf basieren, allerdings auch isoliert betrachtet werden können; diesen Schluss lässt auch Blömeke et al. Modellabbildung (2015, S. 7) zu.

Auch diverse andere Vertreter*innen des Expertiseparadigmas haben sich bereits mit dem Zusammenhang zwischen der Disposition, zu der vermutlich Neuwegs Wissen 1 und 2 gehören, und deren Ausprägung in der Performanz¹⁰ beschäftigt. Prominent sind in Studien des Expertiseparadigmas etwa Annahmen zur Bedeutung unterschiedlicher Wahrnehmungsstrukturen für kompetentes Handeln und deren Entwicklung bei Noviz*innen bis hin zu Expert*innen (ausführlich in den Teilstudien 1 und 2 sowie im folgenden Abschnitt 1.1.2). Auf diese beziehen sich auch Blömeke et al. (2015) in ihrem Modell. Tatsächlich gilt die Frage, wie genau nun der Zusammenhang zwischen (Bestandteilen) der Disposition und der Performanz eigentlich aussieht und die Vermittlung zwischen beiden modellierten Komponenten gelingt, als noch weitgehend ungeklärt für den Bereich der Lehrer*innenprofessionalisierung (ähnlich Hofmann, 2017). In den nachfolgenden Teilkapiteln wird ausgeführt, weshalb dies als relevant für die universitäre und berufliche Aus- und Weiterbildung von angehenden und praktizierenden Lehrkräften gilt.

¹⁰ Es lässt sich diskutieren, wo Neuwegs Wissen 3 im Modell zu finden ist; ob es eher einer Disposition entspricht oder die Situationsspezifik dafürspricht, es eher bei den situationsspezifischen Fähigkeiten einzuordnen.

1.1.2. Annahmen zur Entwicklung von Kompetenz

1.1.2.1. Welche *Kompetenz* lässt sich erlernen?

Laut Weinert'schem Kompetenzbegriff, der im Zentrum des deutschsprachigen kompetenztheoretischen Ansatzes im Expertiseparadigma steht, sind Kompetenzen erlernbar. Vielen universitären und außeruniversitären Ausbildungsprozessen liegt demnach auch die Annahme zugrunde, dass sich die Kompetenz und auch die Qualität des Umgangs mit typischen Anforderungen einer Domäne (etwa die Performanz im schulischen Fachunterricht) unter anderem durch formelle institutionelle Lerngelegenheiten positiv entwickeln kann, konnte oder lässt (Kunina-Habenicht et al., 2013; Gegenargumente etwa bei Dewe et al., 1992 sowie Dewe, 2002¹¹). Ein empirischer Nachweis dieser angenommenen Wirkungskette ist mit viel Aufwand verbunden und hängt, wie im Teilkapitel 1.1.1.3 bereits angedeutet und in 1.3 ausgeführt wird, von der Konzeptualisierung der Wissen-Können- sowie der Kompetenz-Performanz-Beziehung ebenso ab wie von den dafür verwendeten Begrifflichkeiten und den dahinterstehenden Konzeptualisierungen (Neuweg, 2014, S. 587). So kann sich Expertise zwar in der Performanz zeigen. Allerdings warnt Neuweg, dass wir allein aufgrund der Performanz lediglich feststellen können, dass „einer sich in Übereinstimmung mit dem verhält, was wir wissen“ (Neuweg, 2011, S. 38); denn jemand handele nur, *als ob* er entsprechendes explizites Wissen (Bestandteil von Blömeke's *Disposition*) besitze.

Wildfeuer (2011, S. 1796) hält die Wirksamkeit institutioneller Ausbildungsprozesse für eingeschränkt: „Handlungskompetenz lässt sich nicht einfach erlernen und lehren, sie muss eingeübt und an unterschiedlichen Widerständen erprobt werden. Sie wächst dadurch und wird gleichsam zur zweiten Haut, zum Selbstverständlichen, zum Spontanen, zur zweiten Natur.“ Damit unterscheidet Wildfeuer (explizites, lehrbares, vermittelbares) Wissen von dem, was er *Handlungskompetenz* nennt, und betrachtet damit auch die Annahme, Kompetenz lasse sich an Universitäten vermitteln, eher skeptisch (ebenso Dewe, Ferchhoff & Radtke, 1992, S. 84f.; Dewe, 2002, S. 26). Stattdessen geht er von zwei Annahmen aus, die sich unter anderem auch bei Neuweg¹² finden: Erstens, dass *Handlungskompetenz* mehr

¹¹ Dewe betrachtet das universitäre Studium als Voraussetzung dafür, dass Lehrkräfte den reflexiven Umgang mit ihrer eigenen Praxis erlernen können. Dies wiederum ist für ihn eine Voraussetzung der Entstehung von Professionalität. Professionalität bedeutet damit für Dewe, die Regeln und typischen Handlungen der Organisation Schule (wissenschaftlich) reflektieren zu können. Ein Einüben-Können genau der für die schulische Praxis benötigten Kompetenzen an der Universität dagegen schließt er aus (Dewe, 2002, S. 24ff.).

¹² Dieser führt an, dass „Dissoziationen zwischen explizitem Wissen und Performanz seit Jahrzehnten in experimentalpsychologischen Studien zum impliziten Lernen systematisch nachgewiesen“ worden seien (Neuweg, 2005/2015, S. 114).

ist als vermittelbares Wissen. Zweitens, dass Kompetenzentwicklung den tatsächlichen Umgang mit Situationswiderständen erfordert. Damit ist in Wildfeuers Aussage der Entwicklungsaspekt erkennbar, der auch im Expertiseansatz eine Rolle spielt: die *Erfahrung* als Voraussetzung für die Bildung von Expertise.

Beide Aspekte werden demnach zu zentralen Fragestellungen, wenn es um die unterschiedlichen Zielgruppen von Kompetenzvermittlung in universitärer Lehre oder Weiterbildung, aber auch um die Kompetenzerfassung geht. Ist die professionelle Handlungskompetenz (Baumert und Kunter, 2006) nur in Ausbildungssituationen vermittelbar, wenn sie, wie Neuweg (2014) zu entlarven scheint, als professionelles *Wissen* in der Bedeutung des Schulbuchwissens (Lehrerwissen 1) (miss-)konzeptualisiert wird? Gelingt das Erlernen und Vermitteln möglicherweise nur bis zu einer bestimmten Kompetenzstufe? Um zu klären, welche Aspekte von *Kompetenz* genau erlern- und vermittelbar sein könnten und was dies für die Erfassung von *Kompetenz* bedeutet, lohnt zunächst ein Blick auf die Annahmen zur Kompetenzentwicklung im Expertiseparadigma und die dort angenommene Rolle situationsspezifischer Fähigkeiten.

1.1.2.2. Annahmen zur Rolle situationsspezifischer Fähigkeiten bei der Kompetenzentwicklung

Im Bereich der Lehrer*innenprofessionalisierungsforschung im Expertiseparadigma wird häufig das fünfstufige Modell zum Fertigkeitserwerb von Dreyfus und Dreyfus aus dem Jahr 1989 zugrunde gelegt.¹³ *Expertise* wird dort als fünfte und höchste Kompetenzstufe modelliert, der vier weitere Stufen (*novice, beginner, competency, proficiency*) vorangehen. Diese können jeweils mit domänenübergreifend charakteristischen Merkmalen beschrieben werden. Diese Entwicklungskomponente ist insbesondere für Professionalisierungsprozesse relevant,¹⁴ da sich durch sie Erwartungen an, Lernziele für und Lerngelegenheiten von angehenden Lehrkräften grundsätzlich theorie- und/oder empiriebasiert festlegen lassen. Wichtigste Merkmale von Expert*innen als Vertreter*innen der höchsten von fünf Kompetenzstufen sind laut Dreyfus'schem Modell unter anderem ihre holistische intuitive, kategoriale Wahrnehmung ebenso wie ihre intuitive Situationserfassung sowie die schnellen, intuitiven Reaktionen auf relevante Situationscharakteristika (1989). Diesen

¹³ Zur Kritik an einer fehlenden Ausdifferenzierung von Teilprozessen in Stufenmodellen bzw. einer fehlenden empirischen Grundlage für die Annahme qualitativer Stufen vgl. Baumert und Kunter (2006, S. 505).

¹⁴ Jedoch auch für Kompetenzmessinstrumente, s. Teilkapitel 1.1.3.

Expertisemerkmale (situationsspezifischen Fähigkeiten) wurde auch im PID-Modell nach Blömeke et al. später (2015) Bedeutung zugewiesen (s. Abschnitt 1.1.1 sowie die zweite Teilstudie).

Der effektive Umgang mit Situationen wird u. a. auf eine spezielle Organisation des Wissens¹⁵ von Expert*innen zurückgeführt: So geht etwa Bromme (1992) mit Berliner (1992) davon aus, dass das Wissen situationsabhängig und um sogenannte *Aktivitätsszenarien*¹⁶ des Unterrichts herum organisiert ist, die etwa durch die wiederholte erfolgreiche Bewältigung von immer ähnlichen Situationen zustande gekommen sind (Bromme, 2001; Dreyfus & Dreyfus, 1989; Berliner, 1992; Neuweg, 1999; Neuweg, 2015a; u. v. a; [siehe dazu ausführlicher auch die Teilstudien 1 und 2]). Dies wird häufig als Basis der sogenannten *kategorialen Wahrnehmung* charakterisiert, die „Ereignisse und damit nicht nur die handelnden Personen, sondern auch die Situationen, in denen sie sich bewegen“, umfasst (Bromme, 1992/2014, S. 68). Hofmann bezeichnet die professionellen Schemata mit Tenorth (2006) als Grundlage, „aus der Können [ein weiterer Begriff für Expert*innen, *SLH*] ihre immer neuen Performanzen schöpfen“ (Hofmann, 2017, S. 147). Damit wird der Begriff *Wissen* bereits bei Bromme und Berliner um damit verbundene Wahrnehmungsstrukturen erweitert, die auch in Blömekes et al. (2015) Kompetenzmodell – anders als noch im COACTIV-Modell – eine prominente Rolle einnehmen. Denn dort wird unter anderem die Wahrnehmung bereits zur Beschreibung der situationsspezifischen Ausprägung von Kompetenz in der Performanz verwendet.

Die dank Integrationsleistungen, Verdichtungen und Umstrukturierungen speziell organisierte Wissensbasis von Expert*innen könnte allerdings verhindern, dass sich Kompetenzen „[a]nders als das Ausbildungswissen [...] ohne Weiteres in Bereiche untergliedern“ lassen (Neuweg, 2015b, S. 378). Damit impliziert Neuweg erneut den Unterschied zwischen Kompetenz und direkt vermittelbarem Ausbildungswissen (*Wissen I*), den auch Wildfeuer macht.

Diese Annahmen zur speziell organisierten Wissensbasis von Expert*innen können vor allem über den Vergleich mit Noviz*innen für Konzeptualisierungen von Kompetenzentwicklung und die Lehrer*innenprofessionalisierung bedeutsam gemacht werden. Denn laut Dreyfus & Dreyfus zeichnen sich diese durch ein eher formal-

¹⁵ Nach Neuweg hier gemeint: Wissen 2.

¹⁶ Vereinbar mit kognitionspsychologisch gebräuchlicheren Konzepten wie *professionelle Skripts* oder *Schemata*.

analytisches Vorgehen aus, bei dem die Noviz*innen Handlungen nach recht eingehender Situationsanalyse planen und stark regelgeleitet agieren (1989). Dies lässt die Annahme zu, dass für Lehr- und Ausbildungsprozesse hin zur Expertise besonders die Automatisierung des einst analytisch-zergliedernden Handelns einerseits, die der holistischen Wahrnehmung andererseits relevant werden muss¹⁷ (ähnlich Seidel & Prenzel, 2007, S. 204). Auch Seidel, Blomberg, Stürmer etwa betrachten mit Berliner (1986), Borko & Livingston (1989), Hammerness, Darling-Hammond & Shulman (2002) und van Es & Sherin (2002) die Entwicklung einer „professionellen Wahrnehmung“ als einen „wesentlichen Bestandteil von Lehrerexpertise“ (2010, S. 296; dazu ausführlich Teilstudie 3); entsprechende Fähigkeiten zu entwickeln sei demnach notwendig, um in Unterrichtssituationen adäquat handeln zu können. Diese Auffassung korrespondiert wiederum mit den Annahmen zur Rolle der situationsspezifischen Fähigkeiten im PID-Modell.

1.1.2.3. (Lern-)Gelegenheiten zur Kompetenzentwicklung: Anleitung und Erfahrung

In Kompetenzmodellen wie dem Dreyfus'schen ist bei der Entwicklung von Expertise eine weitere Komponente jenseits von Fähigkeiten des Subjekts entscheidend: die Erfahrung. Diese findet sich auch in aktuellen Konzeptualisierungen von Kompetenz. In Neuwegs auf Dreyfus & Dreyfus basierender Übersicht über die Kompetenzentwicklung von Lehrer*innen wird Stufe drei von fünf (also etwa auf halbem Weg zur Expertise) auf folgende Art und Weise charakterisiert: „Durch *Anleitung* und *Erfahrung* lernt der/die Junglehrerin [auf Stufe 3 von 5, *SLH*] nun, Komplexität dadurch zu reduzieren, dass er/sie bewusst Ziele setzt, Situationen systematisch durchdenkt, Handlungsalternativen gegeneinander abwägt und von dort her Handlungspläne aufbaut“ (Neuweg, 1999, S. 365; *Hervorh. SLH*). *Anleitung* und *Erfahrung* stehen im Satz parallel und werden dadurch sprachlich in ihrer Bedeutung für die Weiterentwicklung der Kompetenz gleichgesetzt.

Auch Brümmer und Alkemeyer sprechen von einem „Erfahrungsschatz“, der bei fortgeschritteneren Handelnden schnelle und intuitive Reaktionen erlaube (Brümmer & Alkemeyer, 2017, S. 37). Dies wiederum korrespondiert mit der etwa im Weinert'schen Kompetenzbegriff enthaltenen Auffassung, es sei die wiederholte erfolgreiche Bewältigung von Situationen notwendig, um Kompetenz (bei Blömeke et al. *Disposition*,

¹⁷ Wie dies geschehen könnte, wird in Teilstudie 3 adressiert.

situationsspezifische Fähigkeiten und darüber auch die *Performanz*) weiterzuentwickeln (s. o.).

Wo jedoch treten beide Komponenten, *Anleitung* und *Erfahrung*, gleichzeitig auf? Ist *Erfahrung* im Rahmen der formellen Lerngelegenheiten in der universitären Ausbildung überhaupt möglich? Antworten darauf hängen wiederum auch damit zusammen, wie man *Erfahrung* definiert: ob man sie etwa als laut Wortbedeutung *aktives* „Einüben und Erproben an Widerständen“ versteht, wie Wildfeuer dies tut (s. 1.1.2.1), oder als möglicherweise auch *passives* Dabeisein konzeptualisiert, das allein an Jahren der Berufserfahrung festgemacht werden kann. Mit letzterer Bedeutung wäre die Entwicklung von Kompetenzen über diese dritte von fünf Stufen hinaus kaum vereinbar. Mit ersterer Bedeutung aber schon, müsste man demnach in der universitären Ausbildung doch „nur“ Gelegenheiten des Einübens und Erprobens kreieren.

Diese Gelegenheiten wiederum erfordern laut Neuweg allerdings unter anderem auch die „Denkbereitschaft und Denkfähigkeit“ der aktiven erfahrenden Subjekte (Neuweg, 2006/2015, S. 41). Für (angehende) Lehrer*innen könnte diese frühe Anbahnung aktiver Einübung vor Eintritt in die Berufspraxis relevant sein. Denn bei Lehrkräften gebe es, anders als in anderen Expertisedomänen, kaum Chancen, ohne weiteres aus der Erfahrung zu lernen (ebd.). Dies bringt Neuweg mit fehlenden klaren Zielen und Rückmeldungen im Beruf in Verbindung (ebd.). Neben der Kreation von *Gelegenheiten des Erfahrens* sind demnach die Relevanz von *Rückmeldungen* sowie klar definierte *Lernziele* als potentiell kompetenzentwicklungsfördernd im Rahmen der universitären Ausbildung zu nennen. Ähnlich aktiv beschreibt Kraus die Kompetenzentwicklung als mit einer „Übernahme von Verantwortung“ in Anwendungssituationen einhergehend (2015, S. 71).

Die aktiven Komponenten von Lerngelegenheiten werden in sogenannten Angebot-Nutzungs-Modellen, etwa dem *Modell der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften* (Kunter, Kleickmann et al., 2011), dargestellt, die die vielen Unsicherheiten und subjektiven Komponenten in der professionellen Kompetenzentwicklung von Lehrkräften modellieren sollen (Kunina-Habenicht et al., 2013).

Kritisch kann in diesem Kontext der Umstand betrachtet werden, dass die PID-Modellabbildung von Blömeke et al. (2015) die Transformationsbeziehung zwischen Disposition/Kompetenz und Performanz ausschließlich als unidirektional darstellt und trotz Transformationsgedanke ein Entwicklungsaspekt im Modell fehlt. Die Performanz wird als

Produkt des Zusammenspiels der Disposition mit den situationsspezifischen Fähigkeiten beschrieben. Dabei endet der Prozess, der im Modell durch nur in eine Richtung weisende Pfeile dargestellt wird, bereits mit der Performanz, ohne, dass aus dieser etwas folgt. Santagata und Yeh (2016) schlugen daher ein über das PID-Modell hinausgehendes Modell vor, welches Praxisgegebenheiten ergänzt und dem Umstand Rechnung trägt, dass eigentlich viel eher von einem Kreislauf auszugehen ist: Denn die Disposition ebenso wie die situationsspezifischen Fähigkeiten werden selbst in Abhängigkeit vom Gelingen der Performanz in den jeweiligen Praxiskontexten neu konstruiert oder zumindest transformiert. So legen es auch die hier referierten Erkenntnisse der Expertiseforschung zur Kompetenzentwicklung nahe. Die Anforderungen der Praxis, in der Performanz stattfindet, stoßen demnach potentiell Veränderungen der Disposition sowie der situationsspezifischen Fähigkeiten an. Bedenkt man den im PID-Modell ausgeblendeten Entwicklungsaspekt, wäre das Produkt „Performanz“ also nur ein Zwischenstand.

Was jedoch bedeuten diese groben Anhaltspunkte *inhaltlich* für die Ausbildung der Lehrkräfte? Bromme gibt zu bedenken, dass man „die Inhaltsbereiche des Expertenwissens¹⁸ nicht einfach aus der Studienordnung für Lehrer ablesen“ kann (2008, S. 163). Somit sei die Entwicklung von Konstrukten notwendig, die diese beschrieben (ebd.). Letzteres ist ebenfalls erforderlich, um Kompetenzen oder situationsspezifische Fähigkeiten auf Expertiseniveau erfassen zu können, wie nachfolgend vorbereitend und in Teilstudie 1 intensiviert dargelegt wird. Da sich laut Weinerts Definition (2001) und Blömeke et al. Kompetenzmodell (2015) Kompetenz (bzw. die *Disposition*) erst in der Problemlösung in variablen Situationen niederschlägt, stellt sich bei der Zielgruppe angehender wie praktizierender Lehrkräfte nicht nur in der Lehre die Frage, inwiefern die Nutzung, das Situative, bei der Vermittlung bereits mitgedacht werden muss (bspw. Teilstudie 3). Auch für die indirekte Erfassung von Kompetenz oder Performanz über die situationsspezifischen Fähigkeiten könnte dies gelten.

1.1.3. Erfassung von Kompetenz und situationsspezifischen Fähigkeiten

1.1.3.1. Wie lassen sich Ergebnisse von Kompetenztests interpretieren?

Der kompetenztheoretische Ansatz orientiert sich grundlegend an der Empirie: Kompetenzen (angehender) Lehrer*innen sollen etwa mit Kompetenztests erfasst, überprüft

¹⁸ Demnach hier *nicht* gemeint: Neuwegs Wissen 1.

und auf Basis der Ergebnisse verändert werden können. Festgemacht wird die normative Komponente, die bei der Erfassung von Kompetenzen mitschwingt – also etwa der *Erfolg* des Umgangs von Lehrkräften mit unterrichtlichen Anforderungen –, an Ergebnissen, die der Performanz dieser Lehrer*innen in realen Unterrichtskontexten zugeschrieben werden. Ein solches Ergebnis sind beispielsweise Schüler*innen-Kompetenzen, die ebenfalls als veränderbar angenommen und im Rahmen von Leistungstests erhoben werden können. Häufiger jedoch sollen Kompetenzen (angehender) Lehrkräfte in Tests erfasst werden, ohne dass die aufwendige Validierung mithilfe von Schüler*innenleistungen erfolgt. Doch welche Komponenten können in Tests gemessen werden, und was sagt ein Testergebnis im Kompetenztest über die Performanz der Person aus? Die Beantwortung dieser Frage hängt – erneut – auch vom Verständnis des Verhältnisses von Kompetenz und Performanz ab (Blömeke, 2013, S. 34; Kraus, 2015, S. 9).

Das COACTIV-Modell stellte für die Erfassung von Kompetenz den wohl wichtigsten Anstoß in der jüngeren Zeit dar. Umso relevanter für die Interpretation von Kompetenztestergebnissen ist die im Modell vorgenommene sprachliche Gleichsetzung von *Professioneller Handlungskompetenz* mit dem (laut Neuweg in drei Bedeutungen verwendbaren und verwendeten) *Professionellem Wissen* (vgl. Abschnitt 1.1.1). Die sprachliche Gleichsetzung von *Wissen* und *Kompetenz* bzw. die mangelnde Präzisierung dessen, was unter *Wissen* verstanden wird, könnte potentiell auch zu einer tatsächlichen Gleichsetzung führen oder geführt haben: etwa, indem Kompetenztests als Lehrbuch-Wissenstests konzipiert und die Ergebnisse unter dem Label Kompetenz präsentiert werden (dazu ausführlich Neuweg, 2014). Unterschiede zwischen *explizitem* und *implizitem Wissen* (*Können*) sprachlich deutlich zu machen, ist allerdings sowohl für die Interpretation von Messergebnissen zu den sogenannten Wissensdomänen professioneller Kompetenz relevant als auch für Überlegungen zu deren Förderung im Rahmen der Lehrer*innenbildung.

Viele Studien erfassten im letzten Jahrzehnt also Komponenten der Professionellen Kompetenz, meist eine oder mehrere Wissensdomänen (fachdidaktisches Wissen, Fachwissen, pädagogisches Wissen) (Forster-Heinzer & Oser, 2015, S. 361). Unklar ist aufgrund der drei annehmbaren Bedeutungen (s. o.) aber zunächst, welches Wissensverständnis dabei zugrunde lag, ob also an Wissen 1, Wissen 2 oder Wissen 3 gedacht wurde. Unklar ist demnach auch, inwiefern dies die Operationalisierung und die Vergleichbarkeit der als unterschiedlichen Wissensdomänen zugehörig konzeptualisierten Ergebnisse zu *Wissen* (und *Können*) beeinflusst haben könnte. Folgt man Neuwegs

Argumentation (1.1.1.3), ist etwa die *Wissens*-Domäne Fachdidaktisches Wissen möglicherweise eher eine *Könnens*-Domäne. Fachdidaktisches Wissen also im Sinne der Shulman'schen Konzeption und Beschreibung auch angemessen zu benennen, kann es etwa erleichtern, diese Domäne im Rahmen von Tests auch *bewusst*¹⁹ entsprechend anders zu operationalisieren als die Domäne Fachwissen.²⁰ Schließlich könnte es sonst problematisch für Aussagen etwa zu Korrelationen zwischen Lerngelegenheiten und Fachwissen sowie Fachdidaktischem Wissen als Bestandteil Professioneller Kompetenz sein, wenn eine der erfassten Wissensdomänen als Wissen 1, eine andere – etwa fachdidaktisches Wissen – aber als Wissen 2 oder 3 operationalisiert und anforderungsnah erfasst wurde (vgl. Neuweg, 2014; 2015b).

Blömeke et al. PID-Modell stellt die möglicherweise eingeschränkte Übertragbarkeit der Ergebnisse eines Tests zu Bestandteilen der Disposition auf die tatsächliche Performanz graphisch dar, indem es Disposition, situationsspezifische Fähigkeiten und Performanz in räumlicher Entfernung zueinander anordnet. Im PID-Modell wird davon ausgegangen, dass Kompetenz (im Sinne der Disposition) „ein latentes Konstrukt darstellt“ (Blömeke, 2013, S. 34), das erst vermittelt über die sogenannten situationsspezifischen Fähigkeiten in der Performanz sichtbar wird. Erfassen Tests also Komponenten der Disposition, etwa sogenanntes explizites Wissen, isoliert, sind demnach nicht automatisch Rückschlüsse darauf möglich, was das Ergebnis für die Qualität der Performanz der betreffenden Person in einer Unterrichtssituation bedeutet. Die situationsspezifischen Fähigkeiten stehen im Modell zwischen beidem und übernehmen eine Vermittlungsrolle (ähnlich, nur ohne das PID-Modell, argumentiert Neuweg, 2014, S. 587). Ob das Wissen, welches etwa in Leistungsüberprüfungs- oder Kompetenztests erfassbar ist und der Disposition zugerechnet werden kann, wirklich auch als Indikator der Performanz zu verstehen ist, bleibt demnach bei Neuweg wie bei Blömeke et al. zweifelhaft (vgl. Teilstudie 3).

Insbesondere Tests, die ohne situative/performanznahe Komponente auskommen, könnten eventuelles in Skripts und Schemata organisiertes professionelles Wissen (Wissen 2) möglicherweise nicht erfassen, sondern stattdessen sogenanntes *träges Wissen* (Neuweg,

¹⁹ Neuweg weist darauf hin, dass Fachdidaktisches Wissen im Rahmen von COACTIV, MT21 und TEDS-M anders als das Fachwissen bereits mit „situiereten und damit sehr kompetenznahen Tests“ erfasst worden sei: „Sie messen im Grunde bereits fachdidaktisches Können und damit auch implizites fachdidaktisches Wissen, das in der akademischen Fachdidaktik in kodifizierter Form gar nicht vorliegen muss (Hill, Ball & Schilling, 2008, S. 378)“ (Neuweg, 2014, S. 591).

²⁰ Auch Überlegungen zur Vermittlung von Inhalten einer Könnens-Domäne würden wohl von Anfang an anders angegangen als didaktische Überlegungen zu Inhalten einer „Schulbuchwissen“-Domäne (nach Neuweg, 2014, S. 600).

2010/2015, S. 135). Unter *trägem Wissen* wird das auch unter Lehrer*innen verbreitete Phänomen zusammengefasst, dass in Ausbildungen erworbenes Wissen zwar als handlungsrelevant konzeptualisiert wurde, aber nicht angewandt wird (Gruber & Renkl, 2000): „Empirische Befunde zeigen, dass [Lehrer*innen] selbst dann in erstaunlich geringem Maße auf im Studium angeeignetes Theoriewissen zurückgreifen, wenn sie sich in einer vom unmittelbaren Handlungsdruck entlasteten Situation befinden, in der sie dies prinzipiell könnten (Terhart, Czerwenka, Ehrlich, Jordan & Schmidt, 1994)“ (Neuweg, 2014, S. 596–597).

Über die tatsächliche Relevanz dieses sogenannten trägen Wissens für die Performanz im Unterrichtskontext sagen Tests dieser Art demnach wenig aus. Eignen würden sie sich aber etwa für die Evaluation von universitären Seminaren, also des in Lehrveranstaltungen erworbenen Wissens. Die Handlungsvalidität der Ergebnisse bliebe dann allerdings unklar (Vogelsang & Reinhold, 2013, S. 111). Auch deswegen plädiert Neuweg für eine „direkt am berufserfolgskritischen Können ansetzende Kompetenzmessung“ (Neuweg, 2015b, S. 377). Neuweg geht davon aus, dass situiertere Testumgebungen auch Wissen 2 und/oder 3 erfassen können, das bereits transformiert wurde (2014).

Weinerts Kompetenzbegriff, auf welchen sich Studien des kompetenztheoretischen Ansatzes meist beziehen, legt ebenfalls die Sinnhaftigkeit anforderungsnaher Testumgebungen nahe; schließlich spielt auch dort der variable situationale Kontext mit seinen Anforderungen eine besondere Rolle. Studien versuchen die möglicherweise mangelnde Aussagekraft von reinen Wissenstests in Bezug auf die Performanz teilweise zu umgehen, indem sie in (Paper-Pencil-) Tests bei Studierenden (bspw. Blömeke & Zlatkin-Troitschanskaia, 2015; Ehmke, Hammer, Köker, Ohm & Koch-Priewe, 2018) wie Lehrer*innen (Krauss et al., 2017) Kompetenz in möglichst anforderungsnahen Aufgaben erfassen, zum Beispiel mithilfe von Fallbeispielen. Die Hoffnung hierbei ist, dass kontextualisierte Messverfahren etwa auch bei praktizierenden Lehrkräften anforderungs- und damit performanznähere Bedingungen kreieren, daher möglicherweise auch das für den Umgang mit diesen Anforderungen organisierte Wissen erfassen und hierdurch (indirekt) erfassen könnten²¹ (Neuweg, 2015b).

²¹ Die Relevanz einer solchen *performanzorientierten* Kompetenzmessung für die Erfassung von Expertise in Kompetenztests wird mitsamt unter anderem aus dieser Wissensorganisation resultierender möglicher Problematik für die Kompetenzerfassung bei erfahreneren Lehrkräften in Teilstudie 2 ausführlich hergeleitet (ähnlich Vogelsang und Reinhold, 2013, S. 107–108).

1.1.3.2. Performanznahe Testumgebungen für situationsspezifische Fähigkeiten

Ansätze, die mithilfe situierterer Verfahren Rückschlüsse auf eine domänenspezifische Kompetenz von Testpersonen erzielen wollen, nutzen dazu seit einigen Jahren vermehrt auch Videovignetten, also Ausschnitte von realen oder nachgestellten Unterrichtssituationen. Dabei fokussieren sich entsprechende Testinstrumente meist mindestens auf die Komponente der *Wahrnehmung*²², die in verschiedenen Theorieansätzen leicht unterschiedlich konzeptualisiert und operationalisiert wird (vgl. ausführlich Teilstudien 2 und 3). Auch Handlungsvorschläge²³ oder eine Interpretation²⁴ der gezeigten Situationen können elizitiert werden, wobei es aber Unterschiede etwa bei der Direktheit der Erfassung von Handlungsvorschlägen zwischen den Instrumenten gibt (vgl. Zörner & Erichsen, 2018).

Relevante Ansätze stellen der *Noticing*-basierte (Stürmer & Seidel, 2015) und der advokatorische Ansatz (Oser, Heinzer & Salzmann, 2010) dar, neben dem Ansatz zur adaptiven Handlungskompetenz (Bischoff, Brühwiler & Baer, 2005) und dem Ansatz, der die sogenannte *aktionsbezogene Kompetenz* misst (Lindmeier, Heinze & Reiss, 2013). Beim advokatorischen Ansatz erfolgt „das Messen der Qualität von Kompetenzen stellvertretend über die Beurteilung einer Drittperson“ (Oser et al., 2010, S. 7) und damit indirekt, während die Messung der sogenannten *adaptiven Handlungskompetenz* eine direktere Variante darstellt. Dort soll, sofern notwendig, eine alternative Handlung vorgeschlagen werden (Bischoff et al., 2005, S. 387).

Der DaZKom-Video-Test, der in den Teilstudien 1, 2 und 3 ausführlich eingeführt und erläutert wird, stützt sich dagegen auf das PID-Modell samt dortigen Annahmen zur zwischen Disposition und Performanz vermittelnden Rolle der situationsspezifischen Fähigkeiten (Blömeke et al., 2015, s. Abschnitt 1.1.1). Er erfasst daher die operationalisierte Komponente der Wahrnehmung sowie eine Handlungsreaktion mithilfe von Videovignetten direkt, spontan und mündlich und damit möglichst performanznah, um darüber Rückschlüsse auf die zugrunde liegende Disposition sowie die Performanz ziehen zu können (ausführlich beschrieben in den Teilstudien 1–3).

Der Einsatz von Videovignetten in Testinstrumenten birgt insgesamt einige Herausforderungen, deren potentielle Konsequenzen bei der Interpretation der Ergebnisse

²² Das P (Perception) im PID-Modell (Blömeke et al., 2015).

²³ Das D (Decision-Making) im PID-Modell (Blömeke et al., 2015).

²⁴ Das I (Interpretation) im PID-Modell (Blömeke et al., 2015).

beachtet werden müssen. Zunächst ist die Komplexität von Unterrichtssituationen nicht zu unterschätzen; da die Videovignetten nur kleinste Ausschnitte aus dem Geschehen zeigen können, ist einerseits ihre Aussagekraft naturgemäß eingeschränkt (vgl. ähnlich Seidel & Stürmer, 2014, S. 745); da sie aber nicht dazu verwendet werden, die im Video abgebildeten Lehrkräfte zu testen, sondern stattdessen die situationsspezifischen Fähigkeiten der zuschauenden Proband*innen erfassen sollen, ist eine Generalisierbarkeit auch nicht notwendig. Andererseits sorgt diese vermutlich eingeschränkte Aussagekraft möglicherweise auch dafür, dass die mithilfe der Vignetten erhobenen Ergebnisse nur eine begrenzte Validität haben. Zudem wird die Komplexität der Unterrichtsrealität beim Einsatz von Videovignetten zum Dilemma: Auf der einen Seite ist der erfolgreiche Umgang mit schwer überblickbaren Situationen ein wichtiges Merkmal von Lehrer*innenexpertise. Auf der anderen Seite jedoch bieten Videovignetten, obwohl sie diese Komplexität nur ansatzweise abbilden können, möglicherweise zu viele Brandherde an, sodass manche Proband*innen sich nicht auf testrelevante Komponenten konzentrieren könnten. Allerdings sind es erfahrene Lehrer*innen auch in der Domäne DaZ (vgl. Abschnitt 1.2) laut Forschungsergebnissen ohnehin gewohnt, täglich zwischen vielen solcher Brandherde auswählen zu müssen (ähnlich Schleppegrell, 2010, S. 104); schließlich könnte den oben erläuterten Theorien zufolge die Expertin oder der Experte sich intuitiv auf die relevanten Merkmale einer Situation fokussieren.

Dieses Beispiel zeigt, wie relevant die oben präsentierten Studienergebnisse zu Expert*innen (unter anderen Dreyfus & Dreyfus, 1989; Berliner, 1992; Ericsson, 2006) bzw. zur Kompetenzentwicklung für Kompetenztests und die dort benötigte Testnorm sind. Denn sie erlauben es, Erkenntnisse über generische und/oder domänenspezifische Merkmale von Expertise für die Generierung einer Norm, aber auch für die Frage nach konkreten benötigten Fähigkeiten für den erfolgreichen Umgang mit den domänenspezifischen beruflichen Anforderungen nutzbar zu machen; etwa die Relevanz einer besonders trainierten Wahrnehmung bei angehenden und praktizierenden Lehrkräften auf generisch modellierten oder domänenabhängig noch festzulegenden Kompetenzstufen (dazu Teilstudie 1).²⁵

Schließlich benötigen insbesondere performanznahe Testumgebungen ein Kriterium, anhand dessen der Erfolg des Umgangs mit den zuvor identifizierten Anforderungen innerhalb der Kompetenztestumgebung bewertet werden kann. Um sich dieser Norm

²⁵ Unter anderem muss hierbei erörtert werden, ob sich ein Unterschied/strukturelle Differenz zwischen Expertise in Unterrichtspraxis und Wissenschaft (s.a. Rothland, 2020) findet; vgl. Teilstudie 1.

anzunähern, bieten sich die Beschreibungen und Einschätzungen von Personen an, die über Außenkriterien (Status, lange Berufserfahrung, ein guter Ruf im Kollegium [vgl. Abschnitt 1.1.1.1]) identifiziert worden sind und denen Expertise in einem der beiden oben beschriebenen Sinne zugeschrieben wird.

1.1.3.3. Annäherung an eine Testnorm für die performanznahe Erfassung von Lehrer*innen-Expertise

Ein Test zur Erfassung von Lehrer*innen-Expertise in der Domäne DaZ muss im Einklang mit den Annahmen der Expertiseforschung (s. o.) möglichst nah an tatsächlichen domänenspezifischen Anforderungen angesiedelt sein, also nah an den Anforderungen des sprachsensiblen Fachunterrichts (vgl. Abschnitt 1.2). Der „Umgang“ der zu testenden Lehrkraft mit diesen Anforderungen nicht innerhalb ihres realen Unterrichts (denn diesen bei einer großen Anzahl von Lehrer*innen zu beobachten wäre mit viel Aufwand verbunden), sondern in der performanznahen Testumgebung wird anschließend bewertet. Hierfür ist es notwendig, einen Vergleichsmaßstab, also eine Testnorm, zu bestimmen. Dafür wird ermittelt, wie Expert*innen mit den Anforderungen des Testinstruments umgehen (hier: was sie wahrnehmen und wie sie reagieren). Im Vergleich mit den Expert*innenantworten, die die gesuchte Expertise abbilden und daher den Maßstab darstellen sollen, soll dann die Qualität der Antworten der Probandin oder des Probanden gemessen werden. Stimmen die Antworten überein oder thematisieren dieselben bzw. ähnliche Aspekte, ist auch die Probandin Expertin. Empirische Studien auf der Suche nach einer Testnorm verwenden dabei in der Regel nicht nur eine Expertin als Normgeberin, sondern meist zwischen fünf und zehn verschiedene. Dies soll eine möglichst objektive Norm sicherstellen. Insbesondere bei einer performanznahen Messung ist die Zusammensetzung dieser normbildenden Expert*innengruppe relevant, denn Richtig-Falsch-Kategorien gibt es bei der Wahrnehmung von und bei Handlungsreaktionen in Unterrichtssituationen kaum. Vielmehr kann von einer Bandbreite von situativ mehr oder weniger angemessenen Möglichkeiten ausgegangen werden.

Klassischerweise setzen sich Expert*innengruppen²⁶ in Ratings zur Generierung von Musterantworten für Tests für Studierende oder Lehrkräfte aus Wissenschaftler*innen zusammen (Neuweg, 2014, S. 595). Bietet sich diese Zusammensetzung aus

²⁶ Die Expert*innen werden meist individuell befragt, sodass Gruppendynamiken keine Rolle spielen und Aushandlungsprozesse nur individuell stattfinden.

Wissenschaftler*innen auch für (schul-)performanznahe Testumgebungen an – also für solche, die die situationsspezifischen Fähigkeiten Wahrnehmung und Handlungsreaktion als Indikatoren von Lehrer*innen-Performanz auf Expertiseniveau erfassen sollen? Um sich einer Antwort auf diese Frage annähern zu können, muss zunächst das grundlegende Verständnis von Expertise in Wissenschaft und Schulpraxis transparent gemacht werden.

In klassischen Expert*innenratings (s.o.) werden Wissenschaftler*innen (implizit) als die besten Expert*innen für guten Schulunterricht betrachtet. Diese Logik scheint auf den ersten Blick auch in der ersten Phase der universitären Lehrer*innenbildung grundlegend zu sein: Wissenschaftler*innen bilden schließlich angehende Praktiker*innen aus. Damit wird in der wissenschaftlichen Lehrer*innenbildung angesetzt, um die Schulpraxis zu verbessern. Dieses Transfermodell liegt auch dieser Arbeit zugrunde (vgl. 1.1.2). Allerdings bedeutet die wichtige Rolle der Wissenschaft für die Ausbildung von Lehrkräften nicht unbedingt, dass sie diese Rolle auch in der performanznahen Erfassung von Lehrer*innenexpertise einnehmen kann. Lehrer*innenexpertise ist mehr als das Produkt einer wissenschaftlichen Ausbildung: Sie umfasst unter anderem langjährige Erfahrung im Umgang mit ähnlich beschaffenen beruflichen Anforderungen (Dreyfus & Dreyfus, 1986). Dies gilt ebenfalls für Wissenschaftler*innen, die zu Expert*innen werden: Auch sie erreichen dieses höchste Kompetenzniveau (unter anderem) als Folge des erfolgreichen Umgangs mit ähnlichen beruflichen Anforderungen. Die Expertise entsteht, Dreyfus & Dreyfus zufolge, in jeder Profession auf eine grundsätzlich sehr ähnliche Art und Weise; Übung ist jeweils eine wichtige Voraussetzung. Das Produkt, das Niveau Expertise, ist absolut und gleichberechtigt über die Domänen und Berufsbereiche hinweg. Der Lehrer ist Experte für seinen Beruf, die Wissenschaftlerin für ihren. Die besseren Expert*innen können Wissenschaftler*innen nicht sein, schließlich existieren keine Grade der höchsten Stufe. Demnach sind Lehrer*innen und Wissenschaftler*innen als grundsätzlich gleichberechtigte Expert*innen zu betrachten.

Jedoch: sind Wissenschaftler*innen *geeignet(er?)* als Expert*innengruppe zur Normsetzung für den Zweck der performanznahen Erfassung von Lehrer*innenexpertise? Geeignet wären Wissenschaftler*innen hierfür, sobald ihre Expertise identisch oder zumindest vergleichbar wäre mit der Expertise der Lehrer*innen, die gemessen werden soll. Ob dies der Fall ist, hängt davon ab, ob die Anforderungen vergleichbar sind, in deren Umgang sich die Expert*innen täglich üben.

In der Forschung finden sich Hinweise darauf, dass es einen Unterschied zwischen den Anforderungen in der Wissenschaft an der Institution Universität und den Anforderungen

im Fachunterricht an der Institution Schule gibt. Dieser könnte in einer performanznahen Testumgebung mit einer Bandbreite von situativ mehr oder weniger angemessenen (richtigen) Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten potentiell relevant werden. Dewe geht davon aus, dass Wissenschaft „nur aus ihren eigenen Gesichtspunkten beobachten und thematisieren kann“ (Dewe, 2002, S. 18). Während Wissenschaft dem Leitkriterium „der Wahrheit“ folge, orientiere sich das Handeln in der schulischen Praxis vielmehr am Kriterium der situativen „Angemessenheit“ (Dewe et al., 1992, S. 88ff.). Auch Neuweg nimmt im Einklang mit Erkenntnissen der Expertiseforschung an, dass die Merkmale Situativität, Kontext- und Fallbezug, die Lehrer*innenexpertise umfasse, „dem Forschungswissen, dessen Pointe gerade Abstraktion (Situationsunabhängigkeit) ist, gleichsam wesensfremd sind“ (Neuweg, 2014, S. 597). Hahn, Hallitzky, Hempel, Künzli-David und Streit (2018) nehmen an, die bildungswissenschaftliche sei eben nicht die schulpraktische Perspektive, und soziologische Betrachtungen sprechen ähnlich von unterschiedlichen „Systemlogiken“ von Universität und Schule (Bulmahn, 2008, S. 40). Es besteht die These, dass dieser Performanzspielraum unterschiedlichen Gesetzen, Regeln, Rationalitäten, Prämissen und Selektionshorizonten unterliegen könnte: den Gesetzen der schulischen Praxis und denen der wissenschaftlichen Praxis (Dewe, 2002, S. 22). Dies erfordere demnach auch unterschiedliche Kompetenzen von den in den beiden Institutionen Agierenden (Kraus, 2015, S. 35). Im Fokus der wissenschaftlichen Praxis stehe die „rational verfasste [] Legitimation von Forschungsansätzen, Theorien, Auffassungen und empirischen Erkenntnissen (etwa zur pädagogischen Praxis)“ (Kraus, 2015, S. 39)²⁷. Dabei gehe es im Kontext der Wissenschaft häufig darum, „konkrete Entscheidungen und deren Bedingungen“ auszublenden (Kraus, 2015, S. 68), während genau diese das Handeln in der schulischen Praxis aber bestimmen. Während typische Situationen im Schulpraxiskontext etwa aufgrund konstanten Handlungs- und Zeitdrucks ein eher spontanes, intuitives Wahrnehmen und Handeln der Lehrkräfte erfordern, ist die universitäre Praxis, vor allem die Generierung wissenschaftlicher Erkenntnisse, nicht selten eher kontraintuitiv (Kraus, 2015, S. 27).

Dies spiegelt den Gedanken der Relevanz tatsächlicher beruflicher Anforderungen für die Expertiseentwicklung und -messung wider, der im Expertiseparadigma ebenfalls eine große

²⁷ Dies bedeutet nicht, dass wissenschaftliche oder schulische Praxis ausschließlich auf diese Art und Weise funktionieren; sicherlich gibt es in der Wissenschaft, etwa in der Lehre, auch Situationen, deren Anforderungen mit denen der schulischen Praxis vergleichbar sind und andersherum.

Rolle spielt. Die Kompetenz hin zur Expertise, die im Wissenschaftssystem entsteht, kann auch laut Annahmen der Expertiseforschung nur im Rahmen der beruflichen Anforderungen entstehen und ist, denkt man dies zusammen mit den Annahmen Dewes et al. und Kraus', begrenzt oder geprägt durch die Systemlogiken eben der Institutionen, in denen die Kompetenz entstanden ist. Man bediene sich, so Dewe, aus einem „berufsspezifisch bereitgestellten Fundus“ (Dewe et al., 1992, S. 88).

Folgt man diesen Annahmen, kann die Norm eines Testinstruments zur performanznahen Erfassung von Lehrer*innenexpertise nicht allein mit Angehörigen des Berufsbereichs Wissenschaft/Universität gebildet werden.²⁸ Denn die wissenschaftspraktisch geprägte Wahrnehmung der Unterrichtssituationen im Testinstrument sowie die Handlungsreaktionen würden nach anderen Regeln erfolgen als die schulpraktisch geprägten; somit wären sie nicht vergleichbar und die wissenschaftliche Expertise kein geeigneter Maßstab für die schulpraktische Expertise. Die Teilstudie 1 innerhalb dieser Dissertation überprüft diese Annahme, indem sie die Antworten einer Gruppe von Lehrkräften und einer Gruppe von Wissenschaftler*innen (jeweils auf angenommenem DaZ-Experteniveau) auf gruppeninterne sowie gruppenübergreifende Gemeinsamkeiten und Unterschiede untersucht.

1.1.3.4. Ziele und Ergebnisse anforderungsnaher Tests

Die (situative) Messung von Kompetenz auf höheren Stufen kann um die Erfassung von einigen zusätzlichen Variablen ergänzt werden, bei denen laut Expertiseforschung (vgl. Abschnitt 1.1.1 und 1.1.2) davon ausgegangen werden kann, dass sie mit der Kompetenzentwicklung zusammenhängen. Ziel dabei ist der Gewinn von empirisch begründeten Aussagen darüber, welche der Variablen statistisch signifikant mit der Entstehung der betreffenden domänenspezifischen Kompetenz in Zusammenhang stehen. Dies wiederum kann dann die universitäre und außeruniversitäre Lehrkräftebildung entsprechend unterstützen, etwa in der Auswahl von besonders wirksamen Lerngelegenheiten, der inhaltlichen Ausgestaltung von Seminaren oder aber darin,

²⁸ Man kann davon ausgehen, dass Wissenschaftler*innen beurteilen können, wie gut die von Lehrer*innen gegebene Antwort ist. Allerdings: in Expert*innenratings werden die tatsächlichen Antworten der Wissenschaftler*innen zu einer Unterrichtssituation als Grundlage der Testnorm genommen; keine abstrakte, distanzierte Einschätzung des Handelns einer fremden Person also, sondern konkrete, situationsbezogene Antworten.

realistische Lernziele und Erwartungen an eine bestimmte Zielgruppe zu richten. Zu diesen Variablen zählen beispielsweise studierte Unterrichtsfächer (Lohse-Bossenz, Holzberger, Kunina-Habenicht, Seidel & Kunter, 2018, S. 1010), Berufserfahrung in Jahren oder in bestimmten Situationen, Studiensemester, Alter und Beliefs bzw. Einstellungen. Auch die Anzahl sowie der Inhalt besuchter Seminare zu einem mit der erfassten Kompetenz laut Modell bzw. theoretischen Vorannahmen in Verbindung stehenden Thema wird erfasst (vgl. auch die Darstellung der erfassten Variablen in der Teilstudie 3). Auf diese Weise können dann theoretische Annahmen über das Erreichen eines bestimmten Kompetenzniveaus im Vergleich mit der mehr oder weniger erfolgreichen Bewältigung der domänenspezifischen Anforderungen empirisch überprüft werden, um daraus wiederum Hypothesen in Bezug auf die Kompetenzentwicklung ableiten zu können (ähnlich Piwowar, 2013, S. 62).

Bislang wurden meist Zusammenhänge zwischen operationalisiertem domänenspezifischem Wissen (jedoch: 1, 2 oder 3?) und den damit in Verbindung gebrachten akademischen Lerngelegenheiten berechnet. Die Ergebnisse dazu variieren je nach Domäne, Aufgabenart und Zielgruppe. So konnten Blömeke und Suhl (2010), für sie damals zunächst überraschend, keine signifikanten Ergebnisse zum statistischen Zusammenhang zwischen dem Umfang mathematikdidaktischer Lerngelegenheiten und dem Erwerb mathematikdidaktischen Wissens ermitteln. Sie erklärten sich dies mit dem Unterschied zwischen der Testaufgabenausrichtung und der didaktischen Orientierung des Studiums der erfassten Testpersonen. Keine Zusammenhänge zwischen *professionellem Wissen* und der Berufserfahrung von Lehrkräften fanden zudem die Teilstudien des mehrere Fachdidaktiken umfassenden FALKO-Projekts, das Projekt COACTIV in Mathematik und ProwiN in den Naturwissenschaften (Kirchhoff, 2017, S. 143). In anderen, auch situativeren Studien etwa zu Zusammenhängen zwischen der professionellen Wahrnehmung und Lerngelegenheiten und/oder domänenspezifischem Wissen konnten dagegen vielfach statistische Zusammenhänge gezeigt werden (vgl. Lohse-Bossenz et al., 2018, S. 995; Hascher, 2006, S. 145).

Häufig werden Studienergebnisse dieser Art dafür herangezogen, um die Sinnhaftigkeit der universitären Phase der Lehrer*innenbildung zu bestätigen oder aber infrage zu stellen, indem das Absolvieren akademischer Lerngelegenheiten als (nicht) mit der Kompetenzentwicklung von Studierenden zusammenhängend belegt wird. Gleichzeitig können auf diese Weise identifizierte Anforderungen wiederum u. a. auf schulbare Kompetenzen übertragen werden, dank derer nach entsprechenden Lerngelegenheiten

innerhalb der universitären Lehrer*innenausbildung die Anforderungen besser bewältigbar sein könnten (dazu Teilstudie 3). Denn die normative Logik, die anforderungsnahen Testumgebungen zugrunde liegt, erlaubt, wie oben bereits beschrieben, eine gewisse Transparenz, was Lernziele (also zu erwerbende Kompetenzen) in der Ausbildung betrifft: Wenn die Norm, an der der Erfolg gemessen wird, festgelegt werden kann, gilt dies auch für das Lernziel: Beide müssten demnach Anforderungsnähe aufnehmen.

Mithilfe der Ergebnisse von empirischen Kompetenztests können zudem Kompetenzstufenmodelle ergänzende, ersetzende oder widerlegende empirisch basierte Kompetenzstufen gebildet werden. Diese Stufen, deren Höhe trotz empirischer Basis nur das Resultat „arbiträrer Entscheidungen“ (Baumert, 2016, S. 230) sei, dienen als kommunikative Hilfsmittel bei der Beschreibung der Kompetenzentwicklung. Stufenbeschreibungen dieser Art enthalten beispielsweise „typische kognitive Operationen, die für die Lösung von Aufgaben notwendig sind, die bei gegebenem Fähigkeitsniveau [*also der gegebenen Kompetenzstufe, SLH*] mit als hinreichend definierter Wahrscheinlichkeit erfolgreich bearbeitet werden können (Cizek und Bunch, 2007; Bejar, 2008; Pant et al., 2010)“ (ebd.).

1.1.4. Zwischenfazit und Anschlussfragen

Im vorangegangenen Teilkapitel wurden wichtige Begriffe und Annahmen des kompetenztheoretischen Ansatzes innerhalb des Expertiseparadigmas herausgearbeitet. Zudem wurden Forschungsergebnisse zur Entwicklung von Kompetenz, situationsspezifischen Fähigkeiten und Performanz hin zum Experteniveau in ihrer Bedeutung für die universitäre Lehrkräftebildung einerseits und für Messinstrumente von Kompetenz andererseits dargelegt. Dies geschah, um die Voraussetzungen und Verzahnungen der universitären Lehrkräftebildung bei ihrer Messung sowie Vermittlung von Kompetenz transparent zu machen. Die Kompetenzförderung und die Kompetenzmessung beruhen auf denselben Annahmen und befinden sich daher in einer Wechselwirkung. Die Orientierung an tatsächlichen beruflichen Anforderungen im Expertise- und Kompetenzbegriff kreiert dabei ein äußeres Validierungskriterium der Annahmen, die innerhalb der Lehrkräftebildung gelten. Für die Messung ebenso wie für die Ausbildung von Kompetenz und situationsspezifischen Fähigkeiten bedeutet dies auch ein Im-Blick-Behalten späterer Performanz. Dies wiederum ruft die Domänenspezifität beruflicher Anforderungen in Erinnerung und bildet damit die Überleitung zum nachfolgenden Teilkapitel, in welchem nun geklärt wird, inwiefern die Begriffe und

Annahmen zur Kompetenzentwicklung und -messung in die Domäne *DaZ in der Lehrkräftebildung* bereits Eingang gefunden haben. Dies erlaubt es anschließend, die Forschungslücken zu identifizieren, in denen diese Arbeit angesiedelt ist, und entsprechende Forschungsfragen zu entwickeln. Diese stehen dann im zweiten Kapitel in den drei Teilstudien im Fokus. Diese sollen ausdifferenzieren, was die oben ausgeführten Annahmen für die performanznahe Messung und Förderung von situationsspezifischen Fähigkeiten in der Domäne *Deutsch als Zweitsprache* im Fachunterricht bedeuten.

1.2. Annahmen und Ergebnisse zur Deutsch-als-Zweitsprache-Kompetenz bei (angehenden) Lehrkräften

Nachdem im vorangegangenen Teilkapitel bereits ausführlich auf das dieser Dissertation zugrunde liegende Kompetenzverständnis eingegangen wurde, widmet sich das vorliegende Teilkapitel nun der Kompetenzdomäne, in der die drei Teilstudien operieren: der Domäne *Deutsch als Zweitsprache* (DaZ). Dabei wird auch erörtert, inwiefern die in den Abschnitten 1.1.1–1.1.3 domänenübergreifend beantworteten Fragen auf die hier betrachtete Domäne DaZ bezogen werden können bzw. inwieweit dies bereits geschehen ist.

1.2.1. Der DaZ-Kompetenzbegriff

Der DaZ-Kompetenzbegriff geht auf das DaZKom-Projekt zurück, das dem DaZKom-Video-Projekt, dem diese Dissertation entstammt, voranging (2012–2015; vgl. dazu Ehmke et al., 2018).

Der Begriff *Deutsch-als-Zweitsprache (DaZ)-Kompetenz* bezieht sich auf die Kompetenz von Lehrer*innen aller Fächer, ihren Fachunterricht sprach- und vielfaltssensibel zu gestalten. Hiervon können unter anderen (aber bei weitem nicht nur) Kinder, die sich das Deutsche als eine Zweitsprache aneignen, profitieren (Köker et al., 2015, S. 179). Damit umfasst der Begriff nicht nur Aspekte, die auf Sprachförderung zielen, sondern zusätzlich Aspekte der Sprachbildung und des Umgangs mit sprachlicher und kultureller Heterogenität (vgl. bspw. Köker, 2018). Es wird daher von Fachlehrer*innen insgesamt erwartet, die fachlichen Ziele ihres Unterrichts mit den damit verbundenen sprachlichen Zielen erkennen und entsprechende Hilfestellungen (Scaffolding-Maßnahmen, vgl. Gibbons, 2002) als Teil der Unterrichtsplanung vorbereiten (sogenanntes *Makro-Scaffolding*) bzw. ad hoc in der Interaktion umsetzen zu können (*Mikro-Scaffolding*). Die normative Komponente des DaZ-

Kompetenzbegriffs gründet unter anderem darin, dass eine mehrsprachige Klasse im Einwanderungsland Deutschland nicht als Einzelfall, sondern als Regelfall mit Potentialen gesehen wird. Zudem wird anerkannt, dass speziell Merkmale der Bildungssprache (Gogolin & Lange, 2011) von *allen* Schüler*innen zu erlernen sind, weil dies als Voraussetzung dafür gilt, bildungserfolgreich im monolingual deutschsprachigen Schulsystem zu sein (Feilke, 2013; Gogolin, 1994). Der DaZ-Kompetenzbegriff nimmt dabei die jeweiligen heterogenen (Lern-)Voraussetzungen von Schüler*innen an und geht davon aus, dass deren Lehrer*innen diese als Ressourcen begreifen und für das Lernen nutzen können.

DaZ-Kompetenz wurde im DaZKom-Projekt erstmals auf Basis einer Analyse von Curricula modelliert und mithilfe von Expert*innenbefragungen validiert (s. Köker et al., 2015; Ohm, 2018). Das *DaZKom-Modell* konzentriert sich dabei auf inhaltliche Aspekte der Ausgestaltung von universitären Lehrveranstaltungen und orientiert sich besonders durch die Auswertung mehrerer universitärer Curricula als Grundlage des Modells dabei an explizierbaren Inhalten. Ausgangspunkt der Kompetenzbeschreibung bzw. -modellierung sind also zunächst noch keine beruflichen Anforderungen der schulischen Praxis von Fachlehrer*innen. Wie stark diese Praxisanforderungen der Institution Schule in die ausgewerteten Curricula der Universitäten und Weiterbildungseinrichtungen eingeflossen waren, kann nur vermutet werden. Erst kürzlich legte Prediger (2019) ein fachspezifisches empiriebasiertes Rahmenkonzept zur Gestaltung von Fortbildungen im Bereich DaZ für praktizierende Mathematiklehrkräfte vor, das sich erstmals ganz explizit an den Anforderungen eines sprachsensiblen Mathematikunterrichts, also der Schulpraxis, zu orientieren sucht. Curriculare Empfehlungen für die Gestaltung von Lerngelegenheiten im Bereich DaZ/Sprachbildung im Lehramtsstudium wurden zwar bereits vor Entstehung des DaZKom-Modells früh sowohl von der Stiftung Mercator als auch im Projekt EUCIM-TE (Brandenburger, Bainski, Hochherz & Roth, 2011) formuliert; diese seien jedoch „heterogen und empirisch nicht abgesichert“ gewesen (Köker, 2018, S. 66).

Das DaZKom-Modell bezieht sich ausdrücklich auf den kompetenztheoretischen Ansatz (dort nutzt es das COACTIV-Modell; vgl. Baumert & Kunter, 2006; Köker et al., 2015) ebenso wie auf Annahmen des Expertiseparadigmas zur Kompetenzentwicklung. Der Entwicklungsaspekt des DaZKom-Modells folgt dabei der fünfstufigen Konzeption des Fertigkeitserwerbs bei Erwachsenen von Dreyfus & Dreyfus (1989; vgl. auch Abschnitt 1.1.2), modelliert allerdings dezidiert nur bis zur dritten von fünf Kompetenzstufen. Das bedeutet, das DaZKom-Modell beschreibt bislang nicht die höchsten beiden Stufen von

DaZ-Kompetenz, darunter als höchste Stufe das Expertiseniveau. Auch andere Modelle oder Studien zu höheren Kompetenzstufen von (angehenden) Lehrkräften in der Domäne DaZ existierten vor dem in den Teilstudien näher beschriebenen DaZKom-Video-Projekt im deutschsprachigen Raum nicht.

Inhaltlich besteht die Struktur des Modells aus den drei Hauptdimensionen *Fachregister*, *Mehrsprachigkeit* und *Didaktik*, die dabei auf *Sprache* sowie ihren *Lern-* und *Lehrprozess* fokussieren. Die Dimensionen wurden in sechs Subdimensionen und 19 Facetten ausdifferenziert (Ohm, 2018), wobei die Trennung eine rein analytische ist; die Autor*innen des Modells gehen davon aus, dass sich situationsabhängig stets mehrere Facetten, Subdimensionen bzw. Dimensionen unterschiedlich stark ausprägen (ebd.).

Auf dem Kompetenzmodell aufbauend wurde zudem ein standardisiertes Paper-Pencil-Testinstrument entwickelt, das es mittels IRT-Analysen in einem Rasch-Modell und über Korrelationen zwischen dem Testergebnis und den absolvierten Lerngelegenheiten erlaubt zu evaluieren, inwiefern die universitären Lerngelegenheiten bei der Zielgruppe der angehenden Lehrkräfte bereits ausreichen, um die modellierte Kompetenz zu entwickeln (Ehmke & Hammer, 2018; Ehmke & Lemmrich, 2018). Korrespondierend mit den Entwicklungsstufen im DaZKom-Modell deckt der Paper-Pencil-Test ebenfalls nur die ersten drei von fünf Stufen des Expertiseerwerbs ab (*Novice* bis *Competent*; Dreyfus & Dreyfus, 1989). Zusätzlich wurde ein *Beliefs*-Test (Hammer, Fischer & Koch-Priewe, 2016; Weiterentwicklung in Fischer & Ehmke, 2019) entwickelt und ebenso anhand einer ausreichend großen Stichprobe mit Lehramtsstudierenden überprüft (mehr dazu in 1.2.3).

1.2.2. Die Lehrkräfteprofessionalisierung im Bereich Deutsch als Zweitsprache

Mehrere Bundesländer haben in den vergangenen Jahren infolge politischen und gesellschaftlichen Drucks, etwa auch im Nachgang der sogenannten Flüchtlingskrise, Angebote in der Domäne DaZ für Lehramtsstudierende aller oder mancher Fächer und Schulformen geschaffen. Dort sollten Kompetenzen im Umgang mit (sprachlich) heterogenen Lerngruppen vermittelt werden. Sowohl im Hinblick auf die verschiedenen Bundesländer als auch die einzelnen universitären Standorte der Bundesländer ist allerdings davon auszugehen, dass nicht nur die Art und der Umfang der institutionellen Einbindung bzw. Fokussierung, sondern auch die konkrete Ausgestaltung der Lerngelegenheiten stark variieren (vgl. ausführlich Baumann, 2017). Zwar existieren mit dem DaZKom-Modell grobe curriculare Empfehlungen, die eine standardisierende Wirkung haben könnten; an den

Universitäten werden aber dennoch recht unterschiedliche Fokussierungen gewählt, die häufig aus einem Schwerpunkt auf Linguistik, Didaktik und/oder Migrationspädagogik bestehen. Es sind jedoch innerhalb des vergleichsweise neuen, sich konstituierenden Feldes Deutsch als Zweitsprache/Sprachbildung in der Schule deutliche Versuche bemerkbar, die den angehenden Lehrkräften vermittelten Inhalte standortspezifisch wie -übergreifend zu erfassen, zu vergleichen und zu evaluieren. So konzipiert etwa die Universität Bielefeld in NRW die Lerngelegenheiten ihrer Studierenden im Bereich Sprachbildung/DaZ inhaltlich seit dessen Erscheinen (2015) korrespondierend zum dort entwickelten *DaZKom-Modell* (vgl. den Herausgebendenband von Daase & Ohm, i. V.); aber auch andere, am DaZKom-Projekt nicht direkt beteiligte Standorte haben die weitgehende Kompatibilität ihrer eigenen Lehrangebote mit dem DaZKom-Testinstrument (und damit implizit auch mit dem Modell) bereits in Untersuchungen festgestellt (bspw. die drei Berliner Universitäten, vgl. u. a. Darsow, 2017; Wagner & Paetsch, 2018). Weitere Universitätsstandorte berichten bereits über und evaluieren die Konzeption ihrer Lehrveranstaltungen im Bereich Sprachbildung/Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung (bspw. mehrere Beiträge im Sammelband *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (Becker-Mrotzek, Rosenberg, Schroeder & Witte, 2017) bzw. Fort- und Weiterbildung (Niederhaus & Schmidt, 2016; Benholz & Siems, 2016; Benz, 2019; Prediger, 2019)).

Dabei werden neben Inhalten auch die Formate und Methoden offengelegt, mit denen die Lehrkräfteprofessionalisierung im Bereich DaZ angestrebt wird. Diese werden zudem explizit mit den Ergebnissen von universitätseigenen Evaluationsmaßnahmen mit Studierenden in Beziehung gesetzt, also empirisch fundiert. Auf diese Weise hergeleitet finden sich etwa innovative Formate wie Simulationsübungen mithilfe von Schauspieler*innen in Bochum (Berkel-Otto & Stander-Dulisch, i. V.) oder Micro-Teaching-Angebote in Paderborn (Döll, Hägi-Mead & Settineri, 2017), jüngst auch eine Kombination von Videosituationen und Micro-Teaching in der Sachunterrichtsdidaktik (Grewe & Möller, 2020). Dabei stellt die Konzeption der Formate auch eine Antwort auf den Wunsch mehrerer Studierendenkohorten an unterschiedlichen Universitäten nach mehr Praxisbezug bzw. offenkundigerer Praxisrelevanz in den (DaZ-)Lehrveranstaltungen dar (Aguado, Fohr & Bambek, 2018; Benholz & Mavruk, 2017).

Allerdings bleiben die standortspezifischen Evaluationen bislang häufig methodisch heterogen, sodass ein Vergleich der Ergebnisse und ein Rückbezug auf die Ausgestaltung

der formellen Lerngelegenheiten zur Professionalisierung der (angehenden) Lehrkräfte nur im Kleinen möglich ist, wie nachfolgend skizziert wird.

1.2.3. Forschungsergebnisse zur Entwicklung von DaZ-Kompetenz sowie der entsprechenden situationspezifischen Fähigkeiten innerhalb der universitären Lehrer*innenbildung

Die Mehrzahl von Tests und Studien bezieht sich in der Domäne DaZ bislang, orientiert man sich, wie diese Arbeit, am PID-Modell zu Kompetenz als Kontinuum, auf die sogenannte *Disposition* (vgl. Blömeke et al., 2015; s. Abschnitt 1.1.2 und ausführlich Teilstudie 3). Ergebnisse entsprechender Studien erlauben laut kompetenztheoretischen Annahmen (s. Teilkapitel 1.1) möglicherweise nur eingeschränkt Rückschlüsse auf die tatsächliche Performanz (Blömeke et al., 2015). Situationspezifische Fähigkeiten wurden dennoch bislang im Bereich DaZ bei (angehenden) Lehrkräften vor dem DaZKom-Video-Projekt nicht erfasst. Allerdings finden sich in Instrumenten zur Domäne DaZ auch situativ eingebettete und damit anforderungsnähere Komponenten; etwa durch die Operationalisierung der zu messenden Kompetenzfacette über Fallbeschreibungen oder authentische Aufgaben aus Schulbüchern (insbes. Studien mit dem DaZKom-Paper-Pencil-Test, s. den Herausgebendenband von Ehmke et al., 2018). Auch Ergebnisse zu *Beliefs* (auch: Einstellungen oder Überzeugungen, bspw. Hachfeld, 2013; Fischer & Ehmke, 2019; Maak & Ricart Brede, 2019) wurden mehrfach erfasst; auch sie lassen sich im Modell von Blömeke et al. (2015) allerdings der *Disposition* zuordnen. Seltener wurden mit anderen Instrumenten (Interviews, Selbsteinschätzungen) auch bereits praktizierende Lehrkräfte befragt (Ohm & Zörner, 2019). In jüngster Zeit wurde der DaZKom-Paper-Pencil-Test zudem eingesetzt, um Lehrkräftefortbildungen im Bereich DaZ zu evaluieren (Berkel-Otto et al., 2019).

Ausgewählte Ergebnisse qualitativer sowie quantitativer Studien unterschiedlicher Standorte werden im Folgenden kurz berichtet (vgl. dazu auch Teilstudie 3).

Das Paper-Pencil-Testinstrument *DaZKom* wurde an N=496 Lehramtsstudierenden an zwölf Universitäten in Deutschland normiert (Ehmke & Hammer, 2018, S. 134) und wies gute psychometrische Werte auf (ebd., S. 137 bzw. S. 143). Ein Fragebogen zu

Hintergrundmerkmalen und DaZ-spezifischen formellen²⁹ sowie einigen informellen³⁰ Lerngelegenheiten (Cronbach's Alpha $\alpha=.91$, vgl. Ehmke & Hammer, 2018, S. 135) erlaubte es, Korrelationen zwischen diesen und dem Abschneiden im Test zu bilden. Entsprechende signifikante Ergebnisse zeigten, dass Lehramtsstudierende besser abschnitten, je mehr universitäre Lerngelegenheiten im Bereich DaZ sie absolviert hatten ($r=.24^*$). Die Ausbildung von DaZ-Kompetenz hing demnach also erwartungsgemäß mit der Nutzung entsprechender Lerngelegenheiten zusammen (Ehmke & Hammer, 2018, S. 142; Ehmke & Lemmrich, 2018, S. 212; Hammer et al., 2015, S. 50). Insgesamt allerdings schnitten die Lehramtsstudierenden vergleichsweise schwach ab; viele erreichten nicht den in einem Standardsetting (Gültekin-Karakoç et al., 2016) definierten Mindeststandard.

Das DaZKom-Modell samt empirisch geprüfter Testinstrumente war und ist, wie oben schon kurz angerissen, bereits Ausgangspunkt diverser Evaluationen bestehender Lerngelegenheiten an mehreren weiteren Universitäten in Deutschland in Kontexten außerhalb des DaZKom-Projekts (bspw. Hamburg (Schroedler & Stangen, 2019), Berlin (im Projekt *Sprachen-Bilden-Chancen*, s. Jostes, Caspari & Lütke, 2017)). Zielgruppe waren dabei, bedingt durch die Tatsache, dass das DaZKom-Modell wie -Testinstrument die ersten drei niedrigsten Stufen von Kompetenz nach Dreyfus und Dreyfus (1989) abbilden, bislang wie auch im Ursprungsprojekt meist (Lehramts-)Studierende. Universitätsstandorte in Hamburg und Berlin, die den DaZKom-Test teils in veränderter Form eingesetzt haben, um ihre DaZ-Seminare in Prä-Post-Designs zu evaluieren, stellten ebenfalls Kompetenzzuwächse ihrer Studierenden fest (Paetsch, Darsow, Wagner, Hammer & Ehmke, 2019; Schroedler & Stangen, 2019). Die drei großen Berliner Universitäten erfassten dabei zusätzlich über Befragungen der Lehrenden, ob die curriculare thematische Ausrichtung ihrer Seminare zu der des Testinstruments passte (Wagner & Paetsch, 2018). Abhängig von der Anforderungsnähe der Aufgaben im Testinstrument sowie der im Rahmen der Lehrveranstaltungen vermittelten Inhalte sind Zusammenhänge mit formellen Lerngelegenheiten eher anzunehmen oder eben nicht (vgl. Neuweg, 2014). Informationen zur genauen Ausgestaltung der Lerngelegenheiten wurden jedoch weder in Berlin noch in den Studien des DaZKom-Projekts erhoben. Damit steht zwar fest, dass Lerngelegenheiten an der Universität beim Kompetenzaufbau unterstützen – das *wie* bleibt jedoch bislang

²⁹ Anzahl und Umfang von DaZ-Lehrveranstaltungen im Studium (*Themen und Aktivitäten*).

³⁰ Etwa wurde erfasst, ob Erfahrung mit DaZ-Lernenden bestand und ob mehr als drei Monate im Ausland verbracht wurden (vgl. Ehmke & Lemmrich, 2018).

unklar. Dazu passt, dass die Lerngelegenheiten in einer Regressionsanalyse in der Normierungsstudie des DaZKom-Projekts auch nur 16 % der Varianz der DaZ-Kompetenz aufklären konnten (Ehmke & Hammer, 2018, S. 143).

Erfasst wurden auch die sogenannten *Beliefs* der angehenden Lehrkräfte. Im DaZKom-Projekt wurden diese mittels eines Fragebogens erhoben (N=427), wobei signifikante Zusammenhänge mit dem Abschneiden im DaZKom-Test festgestellt wurden: So zeigten Studierende mit höherer DaZ-Kompetenz auch positivere Überzeugungen hinsichtlich Mehrsprachigkeit (Hammer, Fischer & Koch-Priewe, 2016, S. 160; Fischer, Hammer & Ehmke, 2018, S. 172; Fischer & Ehmke, 2019, S. 427). Die Autor*innen fanden ebenfalls Hinweise darauf, dass sich entsprechende Überzeugungen mit steigender Semesterzahl positiv verändern (Hammer et al., 2016, S. 160; Fischer & Ehmke, 2019, S. 427). Zudem wiesen die Ergebnisse darauf hin, dass sich viele der Proband*innen für die Sprachförderung im Fachunterricht zuständig fühlten.

Dies stellt auf den ersten Blick eine Diskrepanz dar zu dem generell schwachen Abschneiden der Studierenden im DaZKom-Test, ist allerdings konform mit den Ergebnissen auch qualitativ operierender Befragungen. Beispielsweise zeigte sich Ähnliches auch in den Studien, die nicht Studierende, sondern erfahrene Lehrkräfte in den Blick nahmen. Diese legten nahe, dass selbst Fachlehrer*innen, die sich für die sprachliche Bildung ihrer Schüler*innen verantwortlich fühlten und bereits eine mehrjährige Berufserfahrung aufwiesen, nicht unbedingt sprachlich unterstützend tätig werden (Köker, 2018, S. 60, nennt Robinson (2005) und Murakami (2008)). Demnach erkennen viele angehende und auch praktizierende Lehrkräfte zwar die Relevanz eines sprachsensiblen Fachunterrichts und ihre eigene Verantwortung hierfür, *fühlen* sich jedoch für dessen Umsetzung in der Schulpraxis nicht bereit (Maak & Ricart Brede, 2019). Laut Ergebnissen des DaZKom-Tests *sind* es angehende Lehrkräfte größtenteils auch tatsächlich nicht.

Für bereits praktizierende pädagogische Fachkräfte berichten Thoma, Tracy, Michel und Ofner (2012) anhand ihrer SprachKoPF-Daten Ähnliches: Erfahrungswissen allein, etwa durch Berufserfahrung, reicht ihren Ergebnissen zufolge nicht aus; stattdessen nehmen sie an, dass „spezifisches Fachwissen, das während intensiver Schulungen gelernt werden muss und dem abstrakte Lernprozesse zugrunde liegen“ (S. 86), notwendig ist, damit pädagogische Fachkräfte im SprachKoPF-Test gut (bei ihnen *sprachförderkompetent*) abschneiden.

Seltene Hinweise darauf, dass die bestehenden akademischen Lerngelegenheiten, selbst wenn sie inhaltlich am DaZKom-Modell ausgerichtet werden, nicht unbedingt ausreichen, um in der Unterrichtspraxis zu bestehen, liefert eine qualitative Interviewstudie mit Praxissemester-Absolvent*innen im Master (Ohm & Zörner, 2019). Die Autor*innen betrachten den Erfolg des Transfers der universitär erworbenen Kenntnisse ins Praxissemester anhand von zwei Fällen aus einem Korpus von Studierenden, welche zunächst das Bielefelder DaZ-Modul (konzipiert entlang des DaZKom-Modells) sowie anschließend das Praxissemester absolviert hatten. Ohm und Zörner identifizierten mehrere Punkte, die die Voraussetzungen des Transfers des in Lehrveranstaltungen erworbenen Wissens betrafen. Zunächst konnten sie zeigen, dass in der Unterrichtspraxis häufig andere Aspekte im Fokus standen als solche des sprachsensiblen Lehrens; es existierte offenbar eine Konkurrenzsituation mit Aspekten aus Fach, Fachdidaktik und Pädagogik. Außerdem fanden sie Hinweise darauf, dass dies ebenfalls auf die Planungsüberlegungen der angehenden Lehrer*innen zutraf: auch hierbei wurden DaZ-relevante Aspekte häufig ausgeblendet. Sobald sie auf DaZ-relevante Situationen im erlebten Schulalltag explizit angesprochen wurden, identifizierten mehrere Befragte dennoch einige solche Aspekte, zu deren Lösung ihnen besonders *nachträglich* sprachbildungsrelevante Inhalte einfielen. Als möglichen Grund hierfür nannten die Autor*innen unter anderem fehlende Vorerfahrungen der Studierenden mit DaZ-relevanten Inhalten in ihrer eigenen Schulzeit sowie ein Fehlen von Mentor*innen an der betreffenden Schule mit entsprechendem DaZ-Fokus. Die Studie legt also nahe, dass selbst das beinahe zeitgleiche erfolgreiche³¹ Absolvieren von inhaltlich am DaZKom-Modell ausgerichteten Lerngelegenheiten im Bereich DaZ Studierende nicht immer befähigt, deren Relevanz auch in der konkreten Unterrichtssituation zu begreifen und entsprechend zu handeln (vgl. zu möglichen Konsequenzen Teilstudie 3).

Dieses (Nicht-)Bemerken von Relevanz und die darauf (nicht) erfolgende Handlung erinnern an die Prozesse, die Blömeke et al. (2015) situationsspezifische Fähigkeiten nennen (Wahrnehmung und Handlungsreaktion bzw. -entscheidung). Diese wurden, wie oben beschrieben, als vermittelnde Fähigkeiten zwischen der Disposition und der Performanz konzeptualisiert. Somit können die Ergebnisse der qualitativen Interviewstudie als erste Hinweise an der Schnittstelle von DaZ und Lehrkräfteprofessionalisierung darauf gelten, dass akademische Lerngelegenheiten nicht ausreichend gewesen sein könnten, um in

³¹ Für den Erfolg spricht, dass viele Inhalte (wenn auch nicht immer vollständig in ihrer Komplexität erfasst) abrufbar waren.

komplexen Unterrichtssituationen zu bestehen bzw. um situationsspezifische Fähigkeiten auszubilden, die bei der Überführung von Bestandteilen der Disposition in die Performanz möglicherweise geholfen hätten. Vorerst sind dies jedoch noch erste Ergebnisse von Fallstudien bzw. indirekte Hinweise, die in Teilstudie 3 samt Konsequenzen aufgegriffen werden.

1.3. Zwischenfazit und Ableitung der Forschungsfragen der Teilstudien

Die oben berichteten Ergebnisse legen nahe, dass positive Überzeugungen und akademische Lerngelegenheiten häufig noch nicht ausreichen, um eine der drei niedrigsten Kompetenzstufen im DaZKom-Modell zu erreichen oder DaZ-relevante Merkmale in komplexen Unterrichtssituationen zu erkennen und dementsprechend zu handeln. Welche Lerngelegenheiten also bei der Professionalisierung von Lehrkräften im Bereich DaZ so weit unterstützen können, dass der Umgang mit tatsächlichen beruflichen Anforderungen erfolgreich ausfällt, ist bislang noch kaum erforscht. Dies kann möglicherweise auf den Mangel an empirischen Studien im DaZ-Bereich mit praktizierenden Lehrkräften zurückgeführt werden, aber auch darauf, dass der Schwerpunkt *DaZ/Sprachbildung* an vielen lehrer*innenbildenden Universitäten erst seit relativ kurzer Zeit vorhanden ist. Somit existieren noch wenige Standards und kaum empirische Forschung zum Übergang zwischen Universität und Schulpraxis, in der eine eventuell vorhandene Kompetenz als Disposition sich dann im Umgang mit fachunterrichtsspezifischen Anforderungen zeigen könnte bzw. bewähren müsste. Ergebnisse zum Abschneiden von angehenden und praktizierenden Lehrkräften mit absolvierten akademischen Lerngelegenheiten in einem performanznäheren, diesen Umgang mit domänenspezifischen Anforderungen simulierenden Test versprechen erste Aufklärung darüber, wie weit die situationsspezifischen Fähigkeiten im Bereich DaZ bei angehenden und praktizierenden Lehrkräften bereits ausgeprägt sind. Auch erste Antworten dazu, ob vielleicht eine Kombination von Berufserfahrung, positiven Überzeugungen und/oder akademischen anforderungsnahen Lerngelegenheiten notwendig ist, um kompetente Lehrkräfte auszubilden, wären möglich.

Einen solchen performanznahen Zugang zur Erfassung von Deutsch-als-Zweitsprache-Kompetenz bei Lehrkräften strebte das Projekt *DaZKom-Video* (2017–2020) an, in dessen Rahmen die vorliegende Dissertation entstanden ist. Ziel des Projekts war es, wie oben bereits erwähnt, nach den Stufen 1–3 im Vorgängerprojekt mit einem Testinstrument nun

die Stufen 4 und 5 des Dreyfus'schen Modells (*Proficiency* und *Expertise*) abzudecken, um Rückschlüsse auf die DaZ-Kompetenz von Lehrkräften auf Expertiseniveau ziehen zu können. Da die sogenannten situationsspezifischen Fähigkeiten sowohl als Indikatoren von Kompetenz als auch von Performanz in tatsächlichen Situationen gelten (vgl. Blömeke, Shavelson & Gustafsson, 2015), erlauben entsprechende Ergebnisse im Einklang mit den Annahmen der Kompetenz- bzw. Expertiseforschung zudem möglicherweise schulpraxisnähere Hinweise auf die tatsächliche Performanz auch erfahrener Lehrer*innen in realen Unterrichtssituationen. Daher wurden diese Fähigkeiten für das Testinstrument operationalisiert und mithilfe von videographierten Unterrichtssituationen erfasst (vgl. Teilstudien 1 und 2). Gleichzeitig sollten die Ergebnisse zum Abschneiden der Testpersonen im zu entwickelnden Testinstrument mithilfe ihrer Antworten auf einen detaillierten Fragebogen zu ihrem Hintergrund und ihrer beruflichen Ausbildung auf ihre Lerngelegenheiten bezogen werden (Teilstudie 3). Damit sollte zudem die Lehre an den Universitäten auf empirischer Basis reformfähig werden. Das Projekt stützte sich ebenfalls auf das oben beschriebene DaZKom-Modell, Ausgangspunkt des Testinstruments waren jedoch ausschließlich videographierte Unterrichtssituationen (und damit Abbildungen der Anforderungen von schulischer Praxis), die erst nachträglich dem DaZKom-Modell zugeordnet wurden (weitere Informationen in den Teilstudien 1, 2 und 3). Die Zielgruppe des videobasierten Testinstruments (vgl. Nimz, Hecker & Köker, 2018, für weitergehende Informationen) waren neben angehenden auch praktizierende Lehrkräfte aller Fächer.

Eine erste Herausforderung bei der Konzipierung des hier vorerst nur angerissenen und in den Teilstudien samt seiner Entwicklung nachvollziehbar beschriebenen Testinstruments bestand darin, dass Expertise von Lehrkräften in der Domäne DaZ zu Anfang des DaZKom-Video-Projekts noch gar nicht beschrieben worden war. Dies stellte jedoch die Bedingung für die Entwicklung einer Testnorm, also einer Musterlösung, dar. Dem Ziel, eine Testnorm zu generieren, die DaZ-Expertise bei Lehrkräften abbilden konnte, nimmt sich die Teilstudie 1 dieser Arbeit daher an.

Eine Voraussetzung hierfür war es, Merkmale von DaZ-Expertise erstmals genauer zu beschreiben, um sie anschließend identifizieren zu können – ein Kreislauf. Daher greift die erste Teilstudie aus Mangel an Beschreibungen von DaZ-Expertise auf Expert*innenratings mit Personen zurück, denen sie die Expertise auf Basis von Außenkriterien zuschreibt. Dabei werden sowohl Antworten einer Gruppe von Lehrer*innenexpertinnen (Schule) als auch die einer Gruppe von Hochschulexpertinnen (Wissenschaft) betrachtet. Inwiefern stimmen die

Anforderungen des Berufsbereichs Universität, dem eine Testnorm oft entstammt, mit denen der Schule, der die Testteilnehmer*innen und die Aufgaben zugeordnet sind, überein? Kann also von einer ähnlich beschaffenen Expertise ausgegangen werden? Gesucht wird nach Hinweisen darauf, ob die in Teilkapitel 1.1.3.3 angeführten Überlegungen zutreffend sein könnten und sich die zwei unterschiedlichen Berufsbereichen mit jeweils verschiedenen Anforderungen zuzuordnenden Gruppen in ihrer Wahrnehmung von und ihrer Handlungsreaktion auf DaZ-relevante Unterrichtssituationen systematisch unterscheiden. In diesem Sinne stellen sich also grundsätzliche Fragen einerseits zu Merkmalen der Domäne DaZ, die als Norm dienen soll, und zur Auswahl der Expert*innen, die diese Norm generieren, andererseits. Diesem für die Videotestkonzeption grundlegenden Desiderat widmet sich die Teilstudie 1.

Obwohl die Expertise in der Domäne DaZ bislang kaum erforscht wurde, lassen Forschungsergebnisse zu Merkmalen von Expertise in anderen Domänen erste Schlüsse zu, was die direkte Erfassung von Kompetenzen auf hohen Niveaustufen betrifft (vgl. Teilstudie 1). Die Operationalisierung der situationsspezifischen Fähigkeiten muss daher in Einklang mit bekannten Merkmalen der domänenübergreifenden Expertise stehen. Da etwa die Wissensbasis von Expert*innen erfahrungsbasiert anders organisiert ist als noch bei Noviz*innen und sie daher Entscheidungen spontan und intuitiv treffen, erfordert ein Testverfahren für höhere Kompetenzstufen demnach eine Operationalisierung, die – im Gegensatz zum *Paper-Pencil-Test* – ebendiese spontanen und intuitiven Handlungsreaktionen und Wahrnehmungen (die sogenannten situationsspezifischen Fähigkeiten, Blömeke et al., 2015) erfassen kann. Zu diesem Zweck wurde im DaZKom-Video-Projekt ein Videotest entwickelt, der mittels Präsentation von authentischen Unterrichtssituationen die Proband*innen dazu auffordert, ihre präzise Wahrnehmung und eine Handlungsreaktion spontan mündlich zu verbalisieren.

Ein solch vermutlich besonders anforderungs- wie performanznaher Kompetenztestaufbau ist vergleichsweise innovativ und geht über die Möglichkeiten von Paper-Pencil-Tests weit hinaus. Allerdings muss eine verbale Äußerung, wie die im Test verlangte Antwort auf ein Videoitem, „nicht notwendig der tatsächlichen Handlungsanforderung [entsprechen], auf die sich das Professionswissen bezieht“ (Vogelsang & Reinhold, 2013, S. 108). Auch Neuweg weist darauf hin, dass Expert*innen nicht verlässlich verbalisieren können, warum sie wie handeln; die tatsächliche „Wissensbasis“ der Handlung bleibe demnach verborgen (Neuweg, 2011, S. 39; Neuweg, 2005/2015, S. 114). Wie valide ist also ein Versuchsaufbau, der auf

verbale Äußerungen setzt – lassen sich die bekannten Merkmale von Lehrkräfteexpertise mithilfe des DaZKom-Video-Tests tatsächlich erfassen? Dieser Frage widmet sich die zweite Teilstudie zu Hinweisen auf ein Verbalisierungsdilemma in performanznahen Tests, insbesondere bei der Zielgruppe der Lehrkräfte.

Nachdem sich die ersten beiden Teilstudien mit (potentiellen) konzeptionellen Hürden bei der performanznahen Messung von Lehrer*innenexpertise über die situationsspezifischen Fähigkeiten befasst haben, nimmt sich die dritte Teilstudie einer weiteren Forschungslücke an. Denn wie in Abschnitt 1.2 dieser Arbeit bereits deutlich wurde, existieren zwar mehr und mehr Studien zur Messung von DaZ-Kompetenz und Korrelationen zu absolvierten Lerngelegenheiten bei Studierenden und auch einigen Lehrkräften. Allerdings wurden die situationsspezifischen Fähigkeiten in der Kompetenzdomäne DaZ von angehenden und praktizierenden Lehrkräften bislang in keiner Studie betrachtet und anschließend mit den absolvierten akademischen (formellen) und außeruniversitären (informellen) Lerngelegenheiten in einen statistischen Zusammenhang gebracht. Daher nimmt die dritte Teilstudie dezidiert die Ergebnisse der in den Teilstudien 1 und 2 theoretisch begründeten bzw. kritisch hinterfragten Messung in den Blick. Damit bezieht sie Kompetenzerfassung und Kompetenzausbildung bei Lehrkräften in der Domäne DaZ aufeinander, um sich der Frage zu nähern: Welche Rückschlüsse lassen Annahmen und Ergebnisse der performanznahen Erfassung von situationsspezifischen Fähigkeiten auf die Gestaltung der Aus- und Weiterbildung angehender und praktizierender Lehrkräfte in der Domäne DaZ zu – also auf die performanznahe Förderung?

Denn dass etwa die akademische Lerngelegenheit „Studium“ bedeutsam ist für „guten Unterricht“, legen Studien zwar immer wieder nahe (Lohse-Bossenz et al., 2018, S. 995). Aber auch kürzlich noch bezeichnete Rothland die Beziehung zwischen forschungsbasiertem Wissen, professionellem Wahrnehmen und Handeln und deren Anwendung im Unterricht als „im Lehrerbildungsdiskurs unbestimmt“ (2020, S. 281) und Hofmann (2017, S. 147) die Prozessmerkmale dieses Wegs als dringend aufmerksamkeitswürdig. Die situationsspezifischen Fähigkeiten in ihrer Vermittlerrolle zwischen DaZ-Kompetenz und Performanz rücken in dieser dritten Studie also in ihrer potentiellen Bedeutung für performanznahe Ausbildungsprozesse in der Domäne DaZ in den Fokus. Dabei wird auch der besondere Status der DaZ-Lehre innerhalb der Lehrkräfteausbildung berücksichtigt. Die Ergebnisse dieser Pilotierungsstichprobe im DaZKom-Video-Test werden also als Chance begriffen, die DaZ-Ausbildung von

angehenden und die Fort- und Weiterbildung von praktizierenden Lehrkräften empirisch fundiert am (späteren) Berufsfeld zu orientieren (Vogelsang & Reinhold, 2013, S. 124), inhaltlich wie methodisch.

2. Die drei Teilstudien

2.1. Erste Teilstudie – Abstract

Hecker, S.-L. & Nimz, K. (2020) Expertinnenratings zur Deutsch-als-Zweitsprache-Kompetenz von Lehrkräften. Eine Vorstudie zur Konzipierung eines videobasierten Testinstruments. In J. Stiller, C. Laschke, T. Nesyba & U. Salaschek (Hrsg.): *Berlin-Brandenburger Beiträge zur Bildungsforschung 2020* (S. 39–46) Berlin: Peter Lang.

Bildungssprache unterscheidet sich von der sprachlichen Varietät, die außerhalb der Schule gesprochen wird (Gogolin & Lange, 2011). Gerade für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) ist es unabdingbar, dass sie in dieser bildungssprachlichen Varietät gefördert werden – und zwar von Lehrkräften aller Fächer. Das DaZKom-Modell (Köker, Rosenbrock-Ägyei, Ohm, Carlson, Ehmke et al., 2015) zur Deutsch-als-Zweitsprache-Kompetenz bei Lehrkräften beschreibt diejenigen Dimensionen, die für solch eine Förderung notwendig sind. Während dieses Modell und das dazugehörige Testinstrument in Form eines Paper-Pencil-Tests zunächst die Kompetenzen bei angehenden Lehrkräften abdecken, hat das DaZKom-Video-Projekt zum Ziel, DaZ-Kompetenzen auf Expertenniveau abzubilden. Zu diesem Zweck wurde eine Vorstudie durchgeführt, in der Antworten von zwei unterschiedlichen Gruppen potentieller DaZ-Expertinnen zu Unterrichtsvideos gesammelt und ausgewertet wurden. Die eingesetzten Videoitems bilden die Dimensionen des DaZKom-Modells ab, also Unterrichtssituationen, die im Kontext von Deutsch als Zweitsprache analysiert werden konnten und die es ermöglichten, entsprechende Handlungsalternativen zu generieren. Da Experten-Ratings genutzt werden, um eine Testnorm auf Expertenniveau abzubilden, ist die Auswahl der Expertinnen und Experten elementar (vgl. Oser, Heinzer & Salzmann, 2010, S. 14). Diese Vorstudie stellt daher die Frage, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen verschiedenen Expertinnengruppen existieren, um daraus Schlüsse für die Konzipierung eines videobasierten Testinstruments zu ziehen. Mittels drei Videoitems wurden eine Gruppe von Hochschulexpertinnen (N=6) und eine Gruppe von Expertenlehrerinnen mit DaZ-Erfahrung (N=9) zu ihrer Wahrnehmung und zu potentiellen Handlungsalternativen in den dargestellten Unterrichtssituationen befragt. Ihre Antworten wurden inhaltsanalytisch ausgewertet, um daraus Schlussfolgerungen für die Zusammensetzung einer DaZ-Expertinnengruppe zu formulieren.

Der Volltext des Artikels ist unter der oben genannten Literaturangabe abrufbar.

2.2. Zweite Teilstudie – Abstract

Hecker, S.-L., Falkenstern, S., Lemmrich, S. & Ehmke, T. (2020) Zum Verbalisierungsdilemma bei der Erfassung der situationsspezifischen Fähigkeiten von Lehrkräften. Am Beispiel der Domäne Deutsch als Zweitsprache. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 2020, 175 – 190. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00268-1>

Anforderungsnahe Testumgebungen versprechen besonders prädiktive Hinweise auf die tatsächliche Performanz von angehenden und praktizierenden Lehrkräften. Auf Basis einer Methoden-Triangulation empirisch erhobener Daten aus einem videobasierten Kompetenztest widmet sich der Beitrag allerdings einem potentiellen Validitätsproblem bei der Erfassung der situationsspezifischen Fähigkeiten von angehenden und praktizierenden Lehrkräften aller Fächer als Indikator ihrer Kompetenz im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In der besonders performanznahen Testumgebung werden keine geschlossenen Items eingesetzt, sondern maximal offene mündliche Antworten erfragt, also zunächst eine Verbalisierung des Wahrgenommenen, gefolgt von einer verbalisierten Handlungsreaktion. Es finden sich in der Auswertung der Antworten von N=124 angehenden und praktizierenden Lehrkräften Hinweise auf ein Verbalisierungsdilemma: offenbar ist die geforderte Verbalisierung der Komponente der präzisen Wahrnehmung schwieriger als die der Handlungsreaktion, der Zusammenhang zwischen beidem stellt sich als komplex dar. Dies wird in einen über diese Studie hinausgehenden Kontext eingeordnet, indem Ergebnisse aus der Expertiseforschung herangezogen und Konsequenzen für videobasierte Testumgebungen diskutiert werden.

Der Volltext des Artikels ist unter der oben genannten DOI abrufbar.

2.3. Dritte Teilstudie – Abstract

Hecker, S.-L., Falkenstern, S. & Lemmrich, S. (2020) Zwischen DaZ-Kompetenz und Performanz. Zur Relevanz situationsspezifischer Fähigkeiten und zum Stand ihrer Ausbildung in der Domäne DaZ. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3(1), S. 565–584. <https://doi.org/10.4119/hlz-3374>

Bei der Transformation von Kompetenz in Performanz, also das tatsächliche Unterrichtsverhalten, spielen die sogenannten situationsspezifischen Fähigkeiten laut Forschungsannahmen eine besondere Rolle (Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015). Ausgangspunkt des Beitrags ist die Frage, ob bzw. welche universitäre(n) und außeruniversitäre(n) Lerngelegenheiten im Bereich DaZ dazu führen, dass angehende und praktizierende Lehrkräfte situationsspezifische Fähigkeiten in der Domäne ausbilden. Die besonderen Umstände der Ausbildung von Fachlehrkräften sowie deren Ausgestaltung im Bereich DaZ werden ebenso herangezogen wie Forschungsergebnisse aus dem Expertiseparadigma, um zunächst die Relevanz der situationsspezifischen Fähigkeiten herauszuarbeiten. Anschließend dienen Ergebnisse aus einer empirischen Studie mit N=151 angehenden und praktizierenden Lehrkräften als Hinweise darauf, inwiefern ihre DaZ-Lerngelegenheiten dazu geeignet waren, situationsspezifische Fähigkeiten auszubilden. Erhoben wurden die Daten mithilfe eines videobasierten Testinstruments, zu welchem auch ein Fragebogen zu DaZ-Lerngelegenheiten gehört. Die Korrelationen zwischen den Ergebnissen zu den situationsspezifischen Fähigkeiten und den Lerngelegenheiten zeigen, dass die situationsspezifischen Fähigkeiten im Bereich DaZ stichprobenübergreifend eher gering ausgeprägt sind. Es ergeben sich aber ebenfalls erste Hinweise darauf, dass bestimmte Lerngelegenheiten die Ausbildung der Fähigkeiten auf einem geringen Niveau fördern konnten. Die Ergebnisse der angehenden und praktizierenden Lehrkräfte werden unter Bezug auf die Rahmenbedingungen ihrer Ausbildung eingeordnet. Abschließend wird der Einsatz von Videos als Chance für eine Lehrkräftebildung vorgeschlagen, die situationsspezifische Fähigkeiten gezielt schult.

Der Volltext des Artikels ist unter der oben genannten DOI abrufbar.

3. Gesamtdiskussion

Die Leitfrage, der sich diese Dissertation entlang der drei Teilstudien widmet, wird im Folgenden anhand der Ergebnisse und Erkenntnisse aus den Aufsätzen hinsichtlich der Hürden bei der Konzeption und Auswertung von performanznahen videobasierten Testinstrumenten einerseits, hinsichtlich möglicher Implikationen für die Lehrkräfteprofessionalisierung sowie die künftige Forschung andererseits, diskutiert. Anschließend werden die Limitationen der einzelnen Studien verdeutlicht. Dabei lautete die Leitfrage der Arbeit: Wie können situationsspezifische Fähigkeiten auf Expertiseniveau bei angehenden und praktizierenden Fachlehrkräften in der Domäne DaZ performanznah gemessen werden, und was bedeuten die Annahmen und Ergebnisse rund um die Messbarkeit für die Frage, wie situationsspezifische Fähigkeiten in der Domäne DaZ bei derselben Zielgruppe gefördert werden können?

3.1. Was lässt sich aus der (Nicht-)Überwindung der Hürden bei der Messung von situationsspezifischen Fähigkeiten folgern?

Hürden, die mit dem Ziel verbunden waren, erstmals situationsspezifische Fähigkeiten in der Domäne DaZ bei angehenden und praktizierenden Fachlehrkräften mithilfe eines videobasierten Testdesigns zu operationalisieren und zu messen, konnten in den drei Teilstudien identifiziert und zuweilen auch überwunden werden. Insbesondere die erste Teilstudie zur Konzeption einer Testnorm stellte einen solchen Versuch der Problemidentifizierung dar, dem mit dem anschließend konstruierten Videoinstrument der Lösungsversuch folgte.

Auf Basis einer quantitativ-reduktiven Inhaltsanalyse konnten erste Hinweise darauf ermittelt werden, dass es eine domänenspezifische Expertise im Bereich DaZ an Schulen gibt und dass diese sich von einer domänenspezifischen Expertise im Bereich DaZ an Universitäten unterscheiden könnte. Schließlich verbalisierten potentielle DaZ-Expert*innen aus der *Hochschule* insgesamt ähnliche Aspekte bei Aufgaben zur Wahrnehmung und zu Handlungsreaktionen in Unterrichtssituationen, und auch die von potentiellen DaZ-Expert*innen aus der *Schule* genannten Aspekte ähnelten sich häufig. Im Vergleich zwischen den beiden unterschiedlichen Institutionen zugeordneten Gruppen konnten mehrmals gruppenspezifische Fokusse herausgearbeitet werden. Was diese

offenbar zumindest zuweilen unterschiedlichen Fokusse, die beinahe schon zu gut zu den postulierten Unterschieden zwischen „der“ Wissenschaft und „der“ Praxis zu passen scheinen, für die Messung von situationsspezifischen Fähigkeiten von Fachlehrerinnen und angehenden Lehrkräften bedeuten könnten, wurde in der Teilstudie bereits thematisiert und im Abschnitt 1.1.3.3 vorbereitet: Bei der Konzeption einer Norm für ein Testinstrument zur performanznahen Erfassung von Lehrer*innenexpertise könnte es sinnvoll sein, nicht allein Wissenschaftler*innen als Expert*innen auszuwählen, sondern ebenfalls auf Angehörige der Institution Schule, Lehrer*innenexpert*innen, zurückzugreifen.

Zu gleichen Anteilen mutmaßliche Expert*innen beider Berufsbereiche zu befragen, stellte daher während der nachfolgenden Konzeption des Testinstruments den aus den Ergebnissen der Teilstudie resultierenden Kompromiss zur Normgenerierung dar. Dieser jedoch beinhaltete dennoch möglicherweise noch einen Bias: Denn zwar stellte der nächste Schritt nach neuen Expert*innenratings mit Angehörigen beider Berufsbereiche erneut eine nicht wertende Inhaltsanalyse dar. Doch anschließend folgte ein Schritt, bei dem das Projektteam, das ausschließlich aus Universitätsangehörigen bestand, die Codes und Ankerbeispiele, die aus den Aussagen der Expert*innen beider Institutionen generiert und thematisch geordnet worden waren, schlussendlich zu drei verschiedenen Codes zuordnete (Code 0, Code 1, Code 2; vgl. zu dem Vorgang Teilstudie 2). Somit wurden Entscheidungen über wichtige und unwichtige Aspekte aus einer beide Berufsbereiche, Schule und Universität, abdeckenden Auswahl doch von Angehörigen nur eines Bereichs (Universität) getroffen. Es bleibt eine offene Frage, inwiefern dabei eher Aspekte ausgewählt wurden, die die Universitätsangehörigen geäußert hatten, als solche, die die Lehrer*innen verbalisiert hatten; oder ob die Testnorm das zahlenmäßig ausgewogene Verhältnis von Wissenschaftler*innen und Lehrer*innen in der Gesamtgruppe widerspiegelt.

Auch Konsequenzen, die aus dieser Norm für die Ergebnisse der Lehrer*innen und der angehenden Lehrer*innen erwachsen sein könnten, wurden bislang noch nicht erforscht. Eine Möglichkeit ist, dass die Studierenden, die, wie die Ergebnisse der Teilstudie 3 schließlich zeigten, nicht viel schlechter ausgebildete situationsspezifische Fähigkeiten aufwiesen als die Lehrkräfte, von einer potentiell wissenschaftlich orientierten Norm profitierten: Denn auch sie konnten schließlich zum Zeitpunkt der Erhebung und auch zum Zeitpunkt der Lehrveranstaltungen im Bereich DaZ dem System Universität und dessen Anforderungen zugeordnet werden und hatten daher möglicherweise einen Fokus erfahren, der eher wissenschaftsorientiert war und mit dem der Testnorm eher übereinstimmte.

Ebenfalls möglich erscheint, dass die Studierenden, vor noch nicht langer Zeit aus der Schule an die Universität gekommen, von beiden erfahrenen Fokussen potentiell profitierten und hierdurch wiederum möglicherweise einen Vorteil hatten. Dagegen könnten die Lehrer*innen bei einer auf Basis eines Ratings mit Angehörigen der Schule sowie der Universität zustande gekommenen („gemischten“) oder sogar eher universitätsorientierten Norm demnach im Nachteil gewesen sein.³²

Der Kompromiss einer zu gleichen Teilen mit Expert*innen aus Universität und Schule zusammengesetzten Expert*innenrunde als Normgeberin erscheint rückblickend, insbesondere im Lichte der Erkenntnisse der zweiten Teilstudie, auch aus weiteren Perspektiven sinnvoll. Schließlich zeigten sowohl die zweite als auch die dritte Teilstudie, die bereits auf einer durch Expert*innenratings erzielten Norm aufbauten, dass insbesondere die operationalisierte Komponente *Wahrnehmung* bei den Lehrer*innen wie bei den Studierenden, die am Test teilnahmen, vergleichsweise schwach ausgeprägt war. Dies wurde in Teilstudie 2 mit einem potentiellen Validitätsproblem, nämlich einem Verbalisierungsdilemma, in Verbindung gebracht (vgl. dazu auch ausführlicher den nachfolgenden Abschnitt).

Wie könnte ein solches Verbalisierungsdilemma bereits die Normfindung, also die Expert*innenratings, beeinflusst haben? Hierzu können zwar an dieser Stelle ebenfalls nur Mutmaßungen angestellt werden. Naheliegend ist allerdings, dass die Verbalisierung des Wahrgenommenen, die bereits in den Expert*innenratings von Lehrerinnen und Universitätsangehörigen verlangt wurde, der Gruppe der Lehrer*innen nicht so sehr lag wie der Gruppe der Wissenschaftler*innen. Zwar ist bei beiden Expert*innengruppen davon auszugehen, dass ihre Wahrnehmungsprozesse intuitiv ablaufen. Allerdings dürften die Universitätsangehörigen in der während der Testsituation im Rahmen der Expert*innenbefragungen verlangten Explikation und Analyse von Situationen und der Verbalisierung ihrer Eindrücke schlicht geübter sein als viele der Lehrkräfte. Hierauf konnten in der ersten Teilstudie bereits Hinweise gefunden werden. Lehrer*innen geraten schließlich in ihrer Berufspraxis eher weniger häufig in Situationen, in der sie die Rolle einer*s Beobachterin*s einnehmen können, sondern befinden sich eben zumeist selbst als

³² Diese Überlegungen schließen keinesfalls die durchaus anzunehmende Möglichkeit aus, dass die Lehrer*innen ganz allgemein sehr gut in der Lage wären, die Situation mit den Augen der Wissenschaft zu betrachten. Dies jedoch war nicht die Aufgabe im performanzorientierten Testinstrument.

Hauptakteur*in der Situation. Die Bewusstmachung der intuitiven Wahrnehmung dürfte also den Universitätsangehörigen zumeist leichter gefallen sein als den Lehrkräften.

Doch welche verbalisierte Wahrnehmung war nun verlässlicher, also näher an der tatsächlichen intuitiven Wahrnehmung? Dies bleibt zu diesem Zeitpunkt ebenfalls unklar. Aber auch eine allein mithilfe von Expert*innen-Lehrer*innen-Antworten generierte Norm wäre hier vermutlich nicht valider gewesen – schließlich würde dann erstens die Perspektive der Wissenschaftler*innen fehlen, zweitens wäre laut Ergebnissen der zweiten Teilstudie zum Validitätsproblem „Verbalisierungsdilemma“ nicht klar, ob die Antworten tatsächlich die Expertise der Expert*innen abbilden können.

Selbstverständlich wäre eine rein universitätsbezogene Norm hierfür ebenfalls keine Lösung, denn diese wäre möglicherweise eine schulpraxisferne Norm, die damit die Expertise der Lehrer*innen, die auf Basis des Umgangs mit schulunterrichtsspezifischen Anforderungen entstanden sein dürfte, gar nicht messen könnte. Sowohl die Generierung einer Norm für die operationalisierte situationsspezifische Fähigkeit der Wahrnehmung als auch die Aufgaben, über welche die Fähigkeit operationalisiert wurde, unterliegen also denselben möglichen Dilemmata. Ob die Expert*innenrunde dabei die Schulpraxis und Universitätspraxis umfasst, ist hierfür streng genommen unerheblich. Es ist aber davon auszugehen, dass zumindest die Norm für die operationalisierten Handlungsreaktionen und auch die korrespondierenden Aufgaben von der gemischten Zusammensetzung der Expert*innengruppe bei der Normgenerierung profitiert haben. Zumindest deuten sowohl das Abschneiden der Testpersonen als auch die theoretische Herleitung (vgl. Teilstudie 2) darauf hin, dass die Erfassung der Komponente der Handlungsreaktion valide ist. Wäre bei der Erstellung der Codes, also der Zuordnung der Antworten der Expert*innengruppe zu den drei Punktzahlen, sichergestellt worden, dass deren Zusammensetzung sich auch dort noch spiegelte, hätte die Norm möglicherweise noch mehr profitiert. Dies ist aber, wie bereits oben angedeutet, an dieser Stelle reine Spekulation.

Was könnten nun diese nur bedingt überwundenen Hürden rund um die Domänenspezifität von Expertise und die damit verbundenen unterschiedlichen Situationsanforderungen für die Förderung von situationsspezifischen Fähigkeiten im Bereich DaZ in Aus- und Fortbildung von (angehenden) Fachlehrer*innen bedeuten?

Da die laut Ergebnissen der ersten Teilstudie angemessenste Testnorm wohl durch eine Kombination von Antworten von Expert*innen aus Schule und Universität generiert werden kann, erscheint es in Bezug auf die Professionalisierung angehender Lehrkräfte sinnvoll,

auch im Training der situationsspezifischen Fähigkeiten dezidiert beide bzw. mehrere Perspektiven einzunehmen. So könnten die Regeln und Logiken der Schulpraxis (Dewe, 2002; vgl. Abschnitt 1.1.3.3) bereits in der Universitätspraxis offengelegt werden – und andersherum. Dabei kann es nicht darum gehen, eine Dichotomie Praxis vs. Forschung zu konstruieren. Eher könnten Situationsanforderungen unter unterschiedlichen Fragestellungen behandelt werden, um die jeweiligen Ergebnisse dann wiederum aufeinander zu beziehen und möglichst facettenreiche Situationsbeschreibungen und Handlungsreaktionen zu ermöglichen (ähnlich Bulmahn, 2008, S. 36).

Auch könnten Angehörige der Institutionen Universität und Schule offensiver kooperieren, die Domänen inklusiver für Angehörige der jeweils anderen gestalten, sie zu Rate ziehen, in den Austausch gehen; so, wie es etwa Versuchsschulen tun oder es im Praxissemester in NRW angestrebt wird. Allerdings ist dabei häufig die Schule diejenige, die sich für die Forschung öffnet; hier braucht es im Gegenzug noch inklusivere universitäre Strukturen, um einen gleichberechtigten Austausch zu ermöglichen.

Nötig wäre zudem mehr Forschung dazu, was Lehrer*innen und Forschende mit unterschiedlich viel Berufserfahrung in der Domäne DaZ wahrnehmen. Hierbei wäre auch ein Vergleich der explizit verbalisierten Wahrnehmung mit einer durch Rekonstruktion der Handlungsreaktionen erschlossenen möglichen Wahrnehmung potentiell produktiv.

3.2. Was lässt sich aus dem Verbalisierungsdilemma bei der Erfassung der Wahrnehmung – nicht aber der Handlungsreaktion – folgern?

In allen drei Teilstudien fanden sich Hinweise auf das potentielle Verbalisierungsdilemma, dem sich die zweite Teilstudie ausführlich widmete. Obwohl im Rahmen des ersten Beitrags nicht näher darauf eingegangen wurde, ließen bereits dort erste Ergebnisse darauf schließen, dass die Verbalisierung von Aspekten der Wahrnehmung möglicherweise bei der Gruppe der Lehrkräfte, nicht aber in der Gruppe der Hochschulangehörigen ein Problem darstellen könnte: „An der Auswahl der Methoden wird deutlich, dass die Lehrerinnen den Fachwortschatz im Test ebenfalls als problematisch wahrgenommen haben, obwohl sie dies zuvor nicht, wie die Hochschulangehörigen, explizit verbalisiert hatten“ (Hecker & Nimz, 2020, S. 53). In der zweiten Teilstudie wurden diese Hinweise dann explizit auf bekannte Merkmale von Expertise, aber auch auf potentiell mangelnde Übung in der Verbalisierung von Wahrnehmung im Kontrast zur gewohnten Verbalisierung von Handlungsreaktionen

zurückbezogen. In der dritten Teilstudie deuteten die Ergebnisse zur Wahrnehmung aus der Pilotierungsstudie erneut auf ein Verbalisierungsdilemma hin. Ergänzend zu den in der zweiten Teilstudie bereits aufgezeigten möglichen Erklärungen hierfür wurde in der dritten Studie auf eine weitere Interpretationsmöglichkeit Bezug genommen, die über methodische Gründe der Operationalisierung hinaus zusätzliche Begründungen in den Blick nahm. So können die laut Ergebnissen der dritten Teilstudie unzureichenden Wahrnehmungsfähigkeiten auch als Resultat mangelnder Wahrnehmungsgelegenheiten (anstatt mangelnder *Verbalisierungsgelegenheiten*) in der eigenen oder beobachteten Unterrichtspraxis interpretiert werden.

Wovon dagegen die (Verbalisierung der) Wahrnehmung DaZ-relevanter Merkmale profitiert, bleibt in dieser Arbeit insgesamt unklar. Ein Potpourri an Gründen könnte hierfür verantwortlich zeichnen, wie oben und in den drei Studien bereits ausgeführt wurde. Die möglichen Erklärungen für die laut Ergebnissen der Teilstudien schwach ausgeprägte Komponente *Wahrnehmung* bewegen sich zwischen sich gegenseitig nicht ausschließenden Alternativen. Die Verbalisierung könnte ebenso gut nicht *möglich* wie nicht *gewohnt* gewesen sein, und/oder die Wahrnehmung als Fähigkeit nicht *geübt* bzw. nicht *geschult* genug.

Dabei haben diese verschiedenen Interpretationen jeweils eigene Konsequenzen für die Förderung der situationsspezifischen Fähigkeit der Wahrnehmung sowie für die Messung der operationalisierten Wahrnehmung in Testinstrumenten. Diese wurden bereits in den Teilstudien aufgeführt: Mangelnde Gelegenheiten der Wahrnehmung DaZ-relevanter Merkmale in videographierten Unterrichtssituationen könnten bedeuten, dass die reale situationsspezifische Fähigkeit der Wahrnehmung nicht ausreichend ausgeprägt ist, um die DaZ-relevanten Merkmale zu erkennen. Dies hieße, dass diese Fähigkeit auch schwerlich (bspw. zwischen in Lehrveranstaltungen erworbenem DaZ-Wissen als Teil der Disposition und dem tatsächlichen Unterrichtsverhalten) vermitteln könnte. Kurz gesagt: Eine DaZ-relevante Performanz im Klassenzimmer käme kaum zustande. Dieses Ergebnis würde direkt auf die erweiterte Kompetenz der Lehrer*innen zurückverweisen, der Test wäre valide, und die Ergebnisse könnten, wie in Teilstudie 3 geschehen, mit außerhalb des Tests liegenden Faktoren erklärt werden. Diese wiederum könnten wichtige didaktische Implikationen offenlegen und somit empirisch begründete Vorschläge für eine im Sinne der Ergebnisse verbesserte Lehrer*innenprofessionalisierung ermöglichen. Es könnte der Einsatz von Medien, wie Videos, vorgeschlagen werden, um die offenbar nicht im

notwendigen Umfang vorhandenen Gelegenheiten DaZ-bezogenen Wahrnehmens innerhalb der Lehrer*innenausbildung nun endlich zu kreieren (s. Teilstudie 3).

Geht man allerdings davon aus, dass die vergleichsweise schwachen Ergebnisse der Lehrkräfte und angehenden Lehrkräfte in allen drei Studien auf ein „Verbalisierungsdilemma“ zurückzuführen sind, wie es in der zweiten Teilstudie beschrieben wurde, müsste man andere Konsequenzen ziehen. So wären didaktische Implikationen kaum erkennbar und möglich oder lauteten möglicherweise vollständig konträr zu den Implikationen, die die Erklärung der mangelnden Wahrnehmung Gelegenheiten hat. Denn nimmt man ein Verbalisierungsdilemma an, würde dies im eigentlichen Sinne zunächst die Ergebnisse berufserfahrener Lehrkräfte betreffen. Die umstrukturierte Wissensbasis, die Intuition und Spontaneität der Wahrnehmung könnte sich bei ihnen dank langer Berufserfahrung eingestellt und eine verbalisierte Wahrnehmung dessen, was sie tatsächlich implizit und intuitiv wahrgenommen haben, schwerlich möglich gemacht haben. Dies hieße: Schwache Wahrnehmungsergebnisse der Lehrkräfte mit Berufserfahrung wären ein Hinweis darauf, dass diese Lehrkräfte Expert*innen im DaZ-Bereich³³ sind. Dies würde wiederum bedeuten, dass die Lehrer*innen auch ohne spezifisch die DaZ-Kompetenz schulende Lerngelegenheiten zu Expert*innen werden konnten. Die Implikation für die Professionalisierung von Lehrkräften wäre demnach recht unbefriedigend: Einige Lehrkräfte werden von sich aus zu Expert*innen, und welche individuellen Lerngelegenheiten sie hierbei unterstützt haben könnten, wäre vollkommen unklar.

Eine andere Variante der Interpretation bedeutete Weitergehendes: nämlich das in Teilstudie 2 bereits offengelegte Validitätsproblem. Denn im Testinstrument wäre die operationalisierte und erfasste Wahrnehmung nicht identisch mit der tatsächlichen Wahrnehmung. Was mit den Aufgaben gemessen würde, wäre damit uneindeutig. Ob erfahrene Lehrkräfte in der Wahrnehmungsaufgabe schlecht abschnitten, weil sie Expert*innen waren und ihre Wahrnehmung nicht formulieren konnten oder weil sie Noviz*innen waren und DaZ-relevante Aspekte nicht wahrgenommen hatten, könnte schlicht nicht bestimmt werden. Somit wären keine didaktischen bzw. lehrer*innenprofessionalisierungsbezogenen Schlussfolgerungen angezeigt. Solche für die Forschung allerdings lägen nahe, wie bereits in der Teilstudie 2 angeführt. Demnach böte

³³ Expertise ist den Forschungsannahmen zufolge domänenspezifisch, s. Kapitel 1.1.1.

sich eine über Verbalisierung operationalisierte Erfassung der Fähigkeit der Wahrnehmung in Testinstrumenten möglicherweise nicht an, da diese nicht ausreichend valide sein könnte und daher nicht ausreichend zwischen Noviz*innen und Expert*innen differenzieren würde. Eine Alternative wäre etwa die alleinige Elizitierung direkter Handlungsreaktionen. Auch die technisch aufwendige Erfassung der tatsächlichen Situationswahrnehmung mittels Eye-Tracking wäre denkbar. Hierdurch ließen sich auch Diskrepanzen zwischen verbalisierter Wahrnehmung oder den verbalisierten Reaktionen auf Unterrichtsereignisse und der physischen Wahrnehmung ermitteln. Es sind aber ebenfalls einige Hürden bekannt, die auch die Aussagekraft mit Eye-Tracking-Verfahren erhobener Ergebnisse einschränken könnten. Möglich ist eine starke Beeinträchtigung des physischen Wahrnehmens durch die notwendige Ausrüstung. Denn diese dürfte in realen Unterrichtssituationen tatsächlich das natürliche Lehrer*innenverhalten beeinflussen, ebenso wie in einem solchen Fall ebenfalls anwesende Forscher*innen, Videoequipment und mehr (Stürmer, Seidel, Müller, Häusler & Cortina, 2017, S. 80). In Testsituationen wie dem DaZKom-Video-Test allerdings dürfte sich die Testperson vermutlich vergleichsweise schnell an ohnehin benötigte umfängliche Ausrüstung (Mikro, Headset, Tablets) gewöhnen müssen, sodass eine zusätzliche Eye-Tracking-Brille kaum zu noch mehr Unsicherheit beitragen sollte (ähnlich Stürmer et al., 2017).

Da die Kosten von Eye-Tracking-Verfahren vergleichsweise hoch sind, lohnt möglicherweise eine Pilotstudie mit einer kleinen Stichprobe von Lehrkräften, um die Sinnhaftigkeit und die Aussagekraft des Verfahrens im Rahmen des Einsatzes im DaZKom-Video-Test beurteilen zu können. Die Ergebnisse könnten dann herangezogen werden, um festzustellen, ob die operationalisierte Handlungsreaktion allein vielleicht schon ebenso aussagekräftig ist wie die dann möglicherweise valider erfasste Komponente der Wahrnehmung.

Denn die Handlungsreaktionen, so die Annahme auf Basis der Ergebnisse der Teilstudien, profitierten einerseits von der gewohnten Verbalisierung von Reaktionen auf Schüler*innenäußerungen, andererseits aber möglicherweise eben auch von einer gewissen Nähe zu fachdidaktischen, pädagogischen oder allgemeindidaktischen Handlungsreaktionen. Diese könnten den Lehrer*innen in der eigenen bzw. beiden Gruppen, also Lehrkräften und Studierenden, in der erlebten Unterrichtspraxis zahlreich begegnet sein. Bei beiden Gruppen dürften sie daher im Lehramtsstudium vermutlich mehr oder weniger häufig stark berücksichtigt und behandelt worden sein. Direkte Anknüpfungspunkte zeigen

sich über die Fächer hinweg möglicherweise bei Methoden, beim Einsatz von Sozialformen oder bei didaktischen Empfehlungen.

Methodologisch, also auf die Messung bezogen, könnte man diese Interpretation zunächst zwar als mögliches (weiteres) Validitätsproblem verstehen. Inhaltlich-fachlich und didaktisch, auf die Förderung situationsspezifischer Fähigkeiten bezogen, stellt dies allerdings eine spannende, weitergehend zu erforschende Chance dar. Denn möglicherweise kann die DaZ-Lehrkräfteausbildung eben von diesen momentan erst rein konstatierten Ähnlichkeiten zwischen Fachdidaktik, Pädagogik und allgemeiner Didaktik profitieren. Plausibel wäre es, das Vorwissen in diesen Bereichen und dessen Überschneidungspunkte zu Inhalten der DaZ-Lehre noch stärker herauszuarbeiten, um das in den drei Teilstudien erkannte Potential bezüglich der DaZ-relevanten Handlungsreaktionen in der Lehramtsausbildung gezielt nutzen zu können. Nicht in den wenigen DaZ-Lehrveranstaltungen noch bei null anfangen zu müssen, das thematisch verwandte Vorwissen gezielt aktivieren zu können: Dies würde die Effektivität der an vielen deutschsprachigen Universitäten noch sehr kurzen DaZ-Ausbildung möglicherweise steigern. Zudem könnten auch die übrigen Unterrichtsfächer der (angehenden) Lehrkräfte von einer gezielten Verknüpfung mit den DaZ-Inhalten wiederum profitieren. Denn fachdidaktische Inhalte würden unter sprachsensibler Perspektive möglicherweise neu durchdrungen. Zudem würde vielleicht die Hürde, DaZ-Inhalte in der eigenen Unterrichtspraxis zu aktivieren, gesenkt. Aus dem bislang notwendigen Sprung von DaZ in die gewohnte Fachdidaktik, die gewohnte allgemeine Didaktik, die gewohnte Pädagogik würde möglicherweise ein nur noch kleiner Schritt. Dies sind zum jetzigen Zeitpunkt selbstverständlich nur datengeleitete Annahmen, die noch unter Vorbehalt stehen und in nächster Zeit durch entsprechende weiterführende Studien überprüft werden müssen.³⁴

³⁴ Ein Unterfangen, dem ich mich bereits gemeinsam mit Stephanie Falkenstern in einem ersten weiteren Schritt angenommen habe.

3.3. Was bedeuten die Erkenntnisse aus den drei Teilstudien für die (performanznahe) Förderung von DaZ-relevanten situationsspezifischen Fähigkeiten bei (angehenden) Lehrkräften?

Die Erkenntnisse aus den drei Teilstudien umfassen neben solchen zur Erfassung von situationsspezifischen Fähigkeiten³⁵ auch solche, die sich auf die Entstehung bzw. Entwicklung der im Testinstrument operationalisierten Wahrnehmung und Handlungsreaktion beziehen lassen. Diese werden nun ebenfalls kurz eingeordnet und wiederum in ihrer potentiellen Bedeutung für die Förderung der situationsspezifischen Fähigkeiten von (angehenden) Fachlehrkräften in der Domäne DaZ interpretiert.

Da mit dem Testinstrument von Beginn des Projekts an im Fokus stand, nicht Einzelpersonen, sondern die Qualität ihrer Ausbildung zu bewerten, spielte der im Instrument integrierte Fragebogen zu absolvierten thematischen und handlungsorientierten formellen Lerngelegenheiten im Bereich DaZ, aber auch zu Jahren der Berufserfahrung und studierten Fächern oder Erfahrung mit DaZ-Lernenden eine übergeordnete Rolle. Korrelationen mit den Testergebnissen sollten Aufschluss darüber geben, welche der abgefragten Lerngelegenheiten zu situationsspezifischen Fähigkeiten im Bereich DaZ geführt haben könnten, nachdem im Vorgängerprojekt bereits entsprechende Korrelationen zwischen formellen Lerngelegenheiten im Bereich DaZ und einem erfolgreicherem Abschneiden im DaZKom-Paper-Pencil-Test festgestellt worden waren (vgl. Abschnitt 1.2.3). Auch mehrere andere empirische Studien hatten bereits die Wirkung des akademischen Studiums bei der Kompetenzentwicklung belegen können (vgl. Abschnitt 1.1.3).

Allerdings stand in den drei Teilstudien dieser Arbeit nun nicht ein Kompetenztest im Fokus, sondern einer, der situationsspezifische Fähigkeiten erfassen und dessen Ergebnisse im Hinblick auf die laut Modell zugrunde liegende *Kompetenz* bzw. das (ebenfalls laut Modellannahmen) Produkt *Performanz* interpretiert werden sollten. Über Hürden, Chancen und Annahmen, die hiermit verbunden waren, ist bereits im Theorieteil dieser Arbeit und in den drei Teilstudien sowie den vorangegangenen Abschnitten dieses Kapitels an entsprechenden Stellen berichtet worden. Unklar war beispielsweise, ob wie im Vorgängerprojekt davon ausgegangen werden konnte, dass universitäre Lerngelegenheiten

³⁵ Diese wurden in den Teilkapiteln 3.1. und 3.2. zusammengefasst und auch dort bereits in Ansätzen in Bezug auf die Förderung der situationsspezifischen Fähigkeiten interpretiert.

die situationsspezifischen Fähigkeiten ebenso fördern konnten wie laut Vorgängerstudien die Kompetenz. Denn die theoretischen Grundlagen legen schließlich nahe, dass die sogenannten situationsspezifischen Fähigkeiten *Wahrnehmung* und *Handlungsreaktion* auf einem hohen Niveau das individuelle Produkt von Erfahrung mit ähnlichen Situationen, von angeeignetem domänenspezifischen Wissen, Motivation, Reflexion, allgemeiner kognitiven Leistungsfähigkeit und vielen weiteren Komponenten sind (Bromme, 2014; Neuweg, 2014; Sallat, Spreer & Glück, 2014).

Somit war zumindest laut theoretischen Annahmen damit zu rechnen, dass die Ergebnisse wohl nur Hinweise darstellen konnten, kaum gesicherte Erkenntnisse. Zudem war davon auszugehen, dass die beiden Gruppen, die im Fokus der Untersuchung standen – angehende und praktizierende Lehrkräfte –, unterschiedliche dieser laut Forschungsannahmen zur Entwicklung situationsspezifischer Fähigkeiten führenden Komponenten erworben haben dürften. Während beide Gruppen naturgemäß auf sehr viel Erfahrung in der Rolle der Schüler*innen zurückgreifen konnten, hatten vermutlich nur die praktizierenden Lehrkräfte auch mehrjährige Erfahrung im eigenen Umgang mit Unterrichtssituationen.

Ob diese Erfahrung auch den Umgang mit Situationen, die situationsspezifische Fähigkeiten aus der Domäne DaZ erforderten, umfassen würde – und ob daher davon auszugehen war, dass die Lehrkräfte aufgrund ihrer Berufserfahrung auf besser ausgebildete Wahrnehmungsstrukturen und ein größeres Handlungsrepertoire in der Domäne DaZ zurückgreifen würden können –, dies war zum Zeitpunkt der Studien zwar unklar. Aber es war nur bedingt wahrscheinlich, denn die DaZ-relevanten Inhalte werden erst seit vergleichsweise kurzer Zeit in Universität und Studienseminar vermittelt und können daher vom Großteil praktizierender Lehrkräfte in Deutschland eben schlicht nicht oder nur in geringem Maße erworben worden sein. Thoma et al., Autor*innen von inhaltlich ähnlichen Studien, vermuteten auf Basis ihrer Untersuchungen mit pädagogischen Fachkräften allerdings, wie oben berichtet, dass „Erfahrungswissen als Grundlage für Sprachförderkompetenz nicht ausreicht. Sprachförderung verlangt spezifisches Fachwissen, das während intensiver Schulungen gelernt werden muss und dem abstrakte Lernprozesse zugrunde liegen“ (Thoma et al., 2012, S. 86). Hier wären die jüngeren Generationen, speziell die Lehramtsstudierenden, demnach im Vorteil: DaZ-domänenspezifisches Wissen wurde ihnen im Rahmen von formellen Lerngelegenheiten wohl eher vermittelt, dafür aber fehlte die Erfahrung im Umgang mit DaZ-relevanten Situationen vermutlich den meisten Studierenden. Zudem kann davon ausgegangen werden, dass im Rahmen formeller

Lerngelegenheiten eher explizites Wissen (1) (Abschnitt 1.1.1.3 bzw. Neuweg, 2014) vermittelt wird. Inwiefern dieses bereits durch Transformationsprozesse in Schemata und Strukturen gespeichert werden konnte und inwieweit ein solches Wissen (dann 2) mit den situationsspezifischen Fähigkeiten korrespondieren könnte, war unklar. Insofern war eine Vorhersage darüber, welche der Gruppen (Studierende oder praktizierende Lehrkräfte) im DaZKom-Video-Test besser abschneiden würde als die andere, nur schwer möglich – obwohl sich der Test klar an die Zielgruppe der erfahrenen Lehrkraft bis hin zur Expertin richtete. Wohl aber versprochen die Ergebnisse besonders wichtige Hinweise darauf, was für die Entstehung der operationalisierten situationsspezifischen Fähigkeiten tatsächlich wichtiger, relevanter sein könnte: formelle Lehrveranstaltungen oder Berufserfahrung? Beides oder vielleicht keines von beidem?

Tatsächlich sind die Ergebnisse zur Rolle der Lerngelegenheiten, aber auch zur Bedeutung der Berufserfahrung und studierten Fächern sowohl in der Gruppe der Lehramtsstudierenden als auch in der der Lehrkräfte in dieser Arbeit recht uneindeutig. Laut der in Teilstudie 3 präsentierten Ergebnisse ergaben sich aber zumindest ein paar wichtige Hinweise, die im Hinblick auf die Entstehung von situationsspezifischen Fähigkeiten³⁶ interpretiert werden können: Zum einen darauf, dass die (Verbalisierung der) Wahrnehmung DaZ-relevanter Merkmale in Situationen schlechter gelingt als die (Verbalisierung der) Handlungsreaktionen. Letzteres ist bereits im vorangegangenen Teilkapitel erörtert worden, wobei Möglichkeiten genannt wurden, wie die situationsspezifischen Fähigkeiten anhand von Videosituationen und Fallbeispielen gezielter gefördert werden und dabei von Anknüpfungspunkten zu Fachwissen, fachdidaktischem Wissen und pädagogischem Wissen profitieren könnten. Dazu fehlen aber gegenwärtig noch Forschungsergebnisse.

Zum anderen ergaben sich auch Hinweise darauf, dass universitäre DaZ-Lerngelegenheiten die Ausbildung situationsspezifischer Fähigkeiten unterstützen konnten – wenn auch auf einem eher geringen Niveau. Dies stimmt im Hinblick auf die Lehrkräfteprofessionalisierung hoffnungsvoll. Herauszufinden bleibt, ob sich dieses momentan offenbar geringe Niveau steigern ließe und ob die Qualität und/oder die Quantität der akademischen Lerngelegenheiten hierbei eine Rolle spielen kann. Erschwerend dürfte hierbei hinzukommen, dass „die mentalen Strukturen von Lehrern vor allem im nicht-fachbezogenen Bereich massiv auch durch nonformelle Lernprozesse vor, während und nach

³⁶ Dies jedoch aufgrund der potentiellen Validitätseinschränkungen (s. Kapitel 3.4.3 sowie die Studien 2 und 3) nur vorsichtig.

der Ausbildung geformt werden“ (Neuweg, 2014, S. 586). Diese individuellen Komponenten in Testinstrumenten miteinzubeziehen erfordert detaillierteste Fragebögen und bleibt dennoch vage. Auch die fehlenden Ausbildungsstandards sind für gefestigte Aussagen nicht förderlich und erschweren die Identifikation dessen, was wirklich wirkt (ebd.; Lohmann, Seidel & Terhart, 2012). Daher geht etwa Neuweg davon aus, dass sich in anforderungsnahen Testumgebungen gewonnene Ergebnisse nur schwer im Hinblick auf die Lehrkräfteausbildung interpretieren lassen (2014, S. 587).

Im Hinblick auf die Kompetenz von Lehramtsstudierenden werden Fragen der Qualität und Quantität von akademischen Lerngelegenheiten gegenwärtig in einem deutschlandweiten Prä-Post-Design untersucht (Nachfolgeprojekt *DaZKom-Transfer*, Antragsteller*innen sind erneut Barbara Koch-Priewe, Anne Köker, Udo Ohm, Timo Ehmke und erstmals Andrea Daase). Größere Studien zur Prä-Post-Evaluation von Lerngelegenheiten an Universitäten im Hinblick auf die DaZ-relevanten situationsspezifischen Fähigkeiten (im Unterschied zur DaZ-Kompetenz) stehen momentan noch aus. Diese wären notwendig, um herauszufinden, welche thematischen und methodischen Kriterien die Ausbildung situationsspezifischer Fähigkeiten im Bereich DaZ genau begünstigen können, was also „Qualität“ in diesem Kontext genau bedeutet.

Die Ergebnisse der dritten Teilstudie lassen ebenfalls bereits erste Schlüsse zu, was das potentiell ebenso entscheidende Kriterium der Quantität von besuchten Lerngelegenheiten in der Domäne angeht. Die Studierenden, die mehr formelle DaZ-Lerngelegenheiten besucht hatten, schnitten trotz im Vergleich mangelnder Erfahrung im Umgang mit Unterrichtssituationen etwa gleich ab wie die Lehrkräfte mit weitaus mehr Unterrichtserfahrung, aber im Schnitt weniger formellen Lerngelegenheiten. Somit schienen die universitären DaZ-Lerngelegenheiten der Studierenden die mangelnde Erfahrung zumindest aufzuwiegen – und die Berufserfahrung der Lehrkräfte möglicherweise die mangelnden akademischen DaZ-Lerngelegenheiten. Ist das eine gute Nachricht für die akademische Ausbildung? Zu einem gewissen Grad ja, denn dies könnte bedeuten, dass mehr formelle DaZ-Lerngelegenheiten auch zu besser ausgebildeten situationsspezifischen Fähigkeiten in beiden Gruppen geführt hätten. Quantitativ mehr formelle DaZ-Lerngelegenheiten zu kreieren – zumindest theoretisch sollte dies vergleichsweise leicht im Rahmen der Lehramtsausbildung umzusetzen sein.

Zu hoffen ist, dass die akademischen Lerngelegenheiten dann eine ausreichende Basis für das Erkennen von DaZ-Potential in Unterrichtssituationen darstellen und dazu führen, dass

die Studierenden Erfahrungen im sprach- und vielfaltssensiblen Umgang mit ihren Schüler*innen sammeln können, sobald sie im Referendariat sind. Über Videofälle und gezieltes Training der Wahrnehmungsfähigkeiten könnten sie erste Erfolgserlebnisse und Erfahrungen möglicherweise sogar bereits in der akademischen Ausbildung sammeln (vgl. Teilstudie 3). Auch Dewe argumentiert, dass die wissenschaftliche Ausbildung an der Universität den Absolvent*innen „ganz im Foucaultschen Sinne (vgl. Foucault 1973)“ Augen einsetze, „die darüber befinden, was der Pädagoge in seinem Tätigkeitsfeld sieht und welche Relevanzen er in seinem Handlungsfeld setzt“ (Dewe, 2002, S. 26). Ob dies die Berufserfahrung mit Situationen aus der Domäne DaZ zu einem gewissen Grad ersetzen kann, gilt es noch zu erforschen. Anzunehmen aber ist es: Schließlich ist aus einschlägigen Studien aus dem Expertiseparadigma bekannt, dass Situationserfahrung allein auch nicht zwangsläufig zur Expertise führt; hinzukommen muss vermutlich noch eine Komponente der Reflexion, um aus erlebten Situationen auch lernen zu können und sie damit zur *Erfahrung* zu machen. Dies bedeutet etwa, sich als (angehende) Lehrkraft selbst zu reflektieren und „in der Wahrnehmung der konkreten Sprachfördersituation Grenzen eigener Handlungsfähigkeit und/oder Wissens fest[zu]stell[en]“ (Sallat et al., 2014, S. 22).

Auch die Rolle der Mentor*innen (etwa im Praxissemester oder in der zweiten Ausbildungsphase) bei der Ausbildung situationsspezifischer Fähigkeiten im Bereich DaZ gilt es in Nachfolgestudien zu untersuchen. Denn wie kürzlich noch Rothland in Bezug auf den Einfluss des Praxissemesters als Lerngelegenheit auf Basis von Forschungsarbeiten zusammenfasste, „sind jedoch die berufserfahrenen Lehrerinnen und Lehrer in den Schulen vor Ort im Zuge mentorieller Begleitung und Unterstützung weit einflussreicher als die universitären Angebote“ (2020, S. 281). Insbesondere, um diesen Einfluss zu einem zu machen, der die situationsspezifischen Fähigkeiten im Bereich DaZ unterstützt, sollte nicht nur die DaZ-Ausbildung angehender Lehrkräfte im Fokus stehen, sondern auch jene der bereits praktizierenden Lehrer*innen, etwa im Rahmen von verpflichtenden Fort- und Weiterbildungen. Dies würde bereits existierende neuere Studien zu Zusammenhängen zwischen DaZ-Kompetenz und Lerngelegenheiten in Fort- und Weiterbildung noch ergänzen (etwa Berkel-Otto et al., 2019).

Abschließend lässt sich also in Bezug auf universitäre und außeruniversitäre DaZ-Lerngelegenheiten in dieser Arbeit feststellen, dass weitere Forschung notwendig ist, um die in dieser Studie erzielten Ergebnisse zu Zusammenhängen zwischen diesen

Lerngelegenheiten auf der einen und Kompetenz, situationsspezifischen Fähigkeiten sowie Performanz auf der anderen Seite zu stützen.

3.4. Limitationen

Die Ergebnisse der vorliegenden Dissertation haben einige Limitationen. Zwar wurde bereits in den drei Teilstudien selbst und auch in der Gesamtdiskussion auf die mit Vorsicht zu behandelnden Ergebnisse und ihren vorläufigen Charakter hingewiesen. Dies soll nun aber insbesondere für die Teilstudie 1 ausführlicher geschehen.

3.4.1. Limitationen der ersten Teilstudie

Die erste Teilstudie befasste sich mit der Generierung einer Testnorm für die Erfassung situationsspezifischer Fähigkeiten auf Expertiseniveau und nutzte dafür einen Vergleich von zwei basierend auf dem Kriterium der Institutionszugehörigkeit gebildeten Gruppen von Personen, welchen ein Expert*innenstatus zugeschrieben wurde. Sowohl das Kriterium der Institutionszugehörigkeit kann in diesem Kontext kritisch betrachtet werden als auch die Zuschreibung von Expertise. Denn das Kriterium der Zugehörigkeit zu einer klar abgrenzbaren Institution stellt hier eine Vereinfachung dar, die lediglich zu Forschungszwecken überhaupt legitim ist; schließlich ist davon auszugehen, dass die Universitätsexpert*innen auch die Schulpraxis kennen und selbst Erfahrungen (in Schüler*innen- und Lehrer*innenrolle) dort gesammelt haben. Weiterhin ist Realität, dass die Lehrer*innen ein Universitätsstudium durchlaufen haben und damit die Wissenschaft gut kennen. Es ist sogar wahrscheinlich, dass sich die Expertise beider Gruppen auf Erfahrungen in beiden Bereichen stützt. In der Expert*innenrating-Studie wird dennoch davon ausgegangen, dass die Expertise der Lehrer*innen, die auf eine lange Berufserfahrung zurückblickten, und der ebenfalls in der Wissenschaft erfahrenen Universitätsangehörigen die Zugehörigkeit zu nur einer Institution rechtfertigt – wie bereits angemerkt, natürlich lediglich zum Zwecke der Erkenntnisgewinnung im Rahmen der Studie. Tatsächlich scheinen die Ergebnisse eine solche (zu einem gewissen Grad konstruierte) Zugehörigkeit auch widerzuspiegeln, schließlich zeigen sich mehr Unterschiede zwischen als innerhalb der Gruppen. Selbstverständlich könnten diese Unterschiede aber auch andere Gründe haben. Auch das Merkmal der Expertise, das den Proband*innen der ersten Teilstudie durchweg zugeschrieben wurde, basiert auf Außenkriterien (hier: Berufserfahrung in der jeweiligen

Institution) und wurde nicht empirisch geprüft oder auf andere Art und Weise über Tests oder Einschätzungen von Kolleg*innen oder Vorgesetzten ermittelt. Dies konnte nicht geschehen, weil es im Vorfeld der ersten Teilstudie schlicht noch keine Tests oder Norm gab, anhand derer DaZ-Expertise hätte ermittelt werden können. Der Bereich DaZ im Kontext der Lehrkräftebildung war und ist zudem, wie bereits an mehreren Stellen dieser Arbeit ausgeführt, noch sehr neu, sodass kaum Erkenntnisse darüber existierten, ob Lehrerexpertise im Bereich DaZ überhaupt existiert. So ist die Teilstudie zu Expert*innenratings als eine Art Exploration zu betrachten.

Methodisch ist weiterhin eine klare Abgrenzung von typischen Expert*inneninterviews im Sinne von Meuser und Nagel (2009) oder auch im Sinne von Bogner et al. (2009, 2014) notwendig, denn es ging in der Studie nicht darum, einzelne Expert*innen zu interviewen, sondern um die Generierung einer übersubjektiven Testnorm. Zwar hat diese natürlich auch Aussagekraft hinsichtlich der normgenerierenden Expert*innen; dabei werden aber nicht die einzelnen Subjekte als jeweilige Expert*innen angesprochen, sondern es ging um Merkmale, die diese als charakteristisch für den Berufsbereich auszeichnen, in dem sie agierten. Aus diesem Grunde konnte auch eine quantitativ-reduktive Inhaltsanalyse durchgeführt werden, die den Kontext der geäußerten Aspekte ausblendete und rein auf den Inhalt der Äußerungen einging und dies übersubjektiv verglich. Selbstverständlich wurden die in der ersten Teilstudie „zentrale“ Textpassagen genannten Ausschnitte dabei allein aufgrund der subjektiven Einschätzung der Kodiererin als zentral bezeichnet. Unter Maßstäben qualitativer Forschung ist dies insgesamt möglicherweise ein etwas unbefriedigendes Verfahren, das viele unter anderen Fragestellungen potentiell relevante Aspekte ausblendet. Unter der Fragestellung der Teilstudie jedoch stellte sich das Verfahren als produktiv dar. Ergänzungen der dortigen Untersuchung durch weitere qualitative Fragestellungen sind dennoch erstrebenswert. Anschlussstudien könnten etwa mithilfe von qualitativer Inhaltsanalyse die Antworten noch genauer dahingehend untersuchen, inwiefern vielleicht oberflächlich Verschiedenes, tiefergehend aber doch Ähnliches wahrgenommen bzw. auf dieses reagiert worden ist.

Da es sich zudem in der ersten Teilstudie um eine Re-Analyse und Neuaufbereitung der von insgesamt drei anderen Personen erhobenen Daten handelt, kann zudem nur eingeschränkt über die Vergleichbarkeit der jeweiligen Erhebungskontexte geurteilt werden; die gewählte Methode ließ es aber zu, den Kontext auszublenden. Wichtig bei der Umsetzung des videobasierten Tests ist der Kontext dennoch. Gefordert war (bzw. wäre gewesen) die

Elizitierung spontaner Äußerungen der Proband*innen, damit diese nicht auf das explizite, vermeintlich träge Wissen (1) zurückgriffen, sondern eben auf Prozesse, die den modellierten situationsspezifischen Fähigkeiten möglichst entsprechen sollten. Um tatsächlich ermitteln zu können, wie die Proband*innen in der abgebildeten Situation reagieren und handeln würden, hätte ebenfalls keine direkte Kommunikation zu Versuchsleiterinnen stattfinden dürfen. Denn je nachdem, welchen Status diese in den Augen getesteter Lehrkräfte haben, könnte soziale Erwünschtheit bzw. angenommene Erwartungen bei den Antworten eine große Rolle spielen und diese damit verfälschen. Insbesondere in Interviews mit den Universitätsangehörigen waren die Interviewenden allerdings weitaus stärker eingebunden, als es bei den Interviews mit den Lehrkräften der Fall war; eines der Interviews etwa kam eher einer Diskussion unter Expert*innen gleich als einem Interview mit klarer Rollenverteilung. Dort entwickelte sich fast gemeinschaftlich ein Meinungskonsens zwischen Interviewer*in aus dem Hochschulkontext und Expert*in. Zwar wurde in der Analyse des Materials alles unternommen, um eine Vergleichbarkeit der Antworten sicherzustellen (wenn die Videosituation etwa mehrmals angesehen wurde, wurden nur die beim ersten Mal geäußerten Eindrücke verwendet); die Interviewsituation auf Augenhöhe selbst könnte aber den Blick auf die Videosituation mancher Universitätsangehörigen zu einem abwägenden, vielleicht weniger situationsbezogenen, eher „wissenschaftlichen“ gemacht haben. Nicht auszuschließen ist, dass hierdurch, also die Institutionszugehörigkeit beider Interview-Partner*innen, Unterschiede zwischen den später gebildeten Expert*innengruppen aus Schule und Hochschule erklärt werden können. Allerdings ist in einem solchen Fall zu vermuten, dass die identische Institutionszugehörigkeit der*des Interviewenden und der*des Interviewten nicht nur in dieser Studie Effekte dieser Art zur Folge hätte, sondern diese ganz generell in Expert*innenratings mit Hochschulangehörigen aufträten. Für die Generierung einer Testnorm für Lehrer*innen wären Expert*innenratings allein mit Universitätsangehörigen daher auch aus diesem Grund nicht unbedingt geeignet.

Die Anwesenheit einer wissenschaftliche Kontexte repräsentierenden Person könnte zudem möglicherweise Wissen (1³⁷) aktivieren, das in Universitätskontexten erworben wurde, und eben nicht das handlungsrelevante Expert*innenwissen (2), das nicht ausschließlich aus universitär erworbenen Inhalten besteht, sondern erfahrungsbasiert umgeformt worden ist

³⁷ Oder, etwa bei Dewe, Reflexionswissen, das ebenfalls wissenschaftsbezogen ist (2002).

und von dem angenommen werden kann, dass es die Basis situationsspezifischer Fähigkeiten ist.

Ob abseits der Institutionszugehörigkeit ein Einfluss der jeweiligen erhebenden Forscher*in auf die Antworten der Proband*innen erfolgte, konnte nicht ermittelt werden, ist aber denkbar. Zudem wurden die Expert*innen in den Befragungen, die Basis der ersten Teilstudie sind, noch nach Begründungen für die gegebenen Antworten gefragt. Obwohl die Begründungen nicht mitausgewertet wurden, könnte dies zur Folge gehabt haben, dass die Proband*innen eher Metaantworten gegeben haben und ein gewisses Reflexionsniveau einnahmen (vgl. dazu Teilstudie 2, Ausführung zu Blömeke et al. *Interpretation*). Für die Vergleichbarkeit der Antworten untereinander, die in der Studie im Fokus stand, sollte dies aber keine Rolle spielen.

Eine weitere Limitation betrifft den Unterschied bezüglich der Größen der beiden Expert*innengruppen; dieser sorgte dafür, dass in der Gruppe der Lehrkräfte mehr Personen übereinstimmende Aspekte nennen mussten, damit ein Aspekt als Gemeinsamkeit galt, als in der Gruppe der Universitätsangehörigen.

Abschließend soll noch auf eine generelle Einschränkung der Bedeutung der Ergebnisse dieser Arbeit hingewiesen werden, die nicht nur die erste, sondern ebenso die beiden weiteren Teilstudien betrifft. Es handelte sich jeweils nur um eine stark indirekte Erfassung von Expertise. Auf die Operationalisierung der situationsspezifischen Fähigkeiten im Kontrast zu ihrer möglicherweise tatsächlichen Beschaffenheit wurde dies bereits bezogen (Teilstudie 2). Aber auch die Tatsache, dass in allen drei Studien mit Videos gearbeitet wurde, in denen Kontextmerkmale nur sehr oberflächlich genannt wurden und in denen, wichtiger noch, den Proband*innen gänzlich unbekannte Schüler*innen zu sehen waren, ist hier zu nennen. Berliner wies vor beinahe 30 Jahren bereits darauf hin, dass „knowing the students“ von Lehrer*innen in Studien von Leinhard und Greeno (1986) und auch ihm selbst (1987) als wichtige Voraussetzung für routiniertes Handeln formuliert worden war, und befürchtete: „By taking them out of their classrooms, we had taken away the context in which these expert pedagogues excel“ (Berliner, 1992, S. 810; Thompson & Wiliam, 2007, S. 15–16).

Auch Neuweg stellte ganz ähnlich die enorme Bedeutung des Fallkontexts heraus, insofern als dass Lehrer*innen stets auf eine „als typisch wahrgenommene *Konstellation* von Faktoren [reagierten], also zum Beispiel von Schüleralter, Klassengröße, Schultyp, vorangegangenen Lernepisoden *und* Lehrstoff“ (1999, S. 366; Hervorh. im Original). Im

Kontext der drei Teilstudien dieser Dissertation ist dieses potentielle Problem jedoch ebenso wenig aufzulösen, wie dies in anderen empirischen Studien, die Lehrer*innenkompetenzen oder situationspezifische Fähigkeiten anhand von realen, aber mit Fremden besetzten Unterrichtssituationen erheben, geschehen ist (bspw. Blömeke, König, Suhl, Hoth & Döhrmann, 2015b).

3.4.2. Limitationen der zweiten Teilstudie

Im Hinblick auf die Studie zu einem potentiellen Verbalisierungsdilemma bei der Erfassung situationspezifischer Fähigkeiten sind Limitationen bereits in der Studie selbst sowie im vorherigen Abschnitt genannt worden, daher werden diese hier nur vergleichsweise kurz zusammengefasst. Zunächst wurden in der Studie Prä-Pilotierungsdaten einer Erhebungsstudie ausgewertet, bei der häufiger technische Schwierigkeiten aufgetreten waren. Diesen technischen Problemen ist die Tatsache geschuldet, dass nicht alle Items gleich häufig bearbeitet wurden. Da aber die Items nicht miteinander verglichen wurden, sondern die Auswertungen auf Einzelebene stattfanden, beeinträchtigt das nicht die Aussagekraft der Ergebnisse. Ebenfalls bereits in der Studie berichtet wurde die Einschränkung, dass der Test lediglich verbalisierte Wahrnehmungen und Handlungsreaktionen erfasst. Inwieweit diese mit den Prozessen identisch sind, die beim tatsächlichen Unterrichtshandeln auftreten, ist fraglich (vgl. ähnlich auch Kaiser, Busse, Hoth, König & Blömeke, 2015, S. 373). Dies betrifft die operationalisierte Komponente der Wahrnehmung vermutlich mehr als die operationalisierte Komponente der Handlungsreaktion; auch dieses wurde an mehreren Stellen dieser Arbeit ausführlich ausgeführt.

Das sogenannte Verbalisierungsdilemma wurde in der Studie zudem insbesondere mit der Organisation der Wissensstrukturen als Teil der Disposition von Lehrkräften und den damit laut PID-Modell zusammenhängenden intuitiv ablaufenden Wahrnehmungs- und Handlungsprozessen begründet. Argumentiert wurde, dass die Verbalisierung der Wahrnehmung nicht verlässlich gewesen sein könnte, da die zugrunde liegenden Prozesse insbesondere bei erfahrenen Lehrkräften nicht bewusst ablaufen. Dabei handelt es sich aber um nur eine mögliche Erklärung für die Tatsache, dass die Proband*innen in den Wahrnehmungsaufgaben schwächer abschnitten als in jenen zu Handlungsreaktionen. Die gewählte Erklärung ist hauptsächlich als eine theoriebasierte Interpretation der Ergebnisse zu betrachten. Weitere mögliche Erklärungen, wie mangelnde Gelegenheiten, die eigene

Wahrnehmung explizit zu machen, oder auch die Möglichkeit, dass die Handlungsreaktionen von einer Nähe zu Vorwissen aus Unterrichts- und Studienfächern profitieren konnten, sind in der Gesamtdiskussion (Abschnitt 3.2) angeführt worden. Das potentielle Validitätsproblem der Komponente der Wahrnehmung und zu einem gewissen Grad auch der der Handlungsreaktion besteht also aus ganz unterschiedlichen Perspektiven; vom Erkenntnisinteresse ist abhängig, welche eingenommen wird.

3.4.3. Limitationen der dritten Teilstudie

Die Limitationen der dritten Teilstudie wurden ebenfalls bereits in der Studie selbst sowie in der Gesamtdiskussion über die Validität der Komponente der *Wahrnehmung* berichtet. Da die Studie als Einzige der drei Teilstudien auch Korrelationen mit Lerngelegenheiten berechnet, ist hier auf die Limitationen in Bezug auf die Aussagekraft der Korrelationen und der verwendeten Statistik zu verweisen. Die Teilstudie verwendet keine IRT-Analysen, sondern korreliert die erzielten Mittelwerte in den Aufgaben zur Wahrnehmung und zur Handlungsreaktion mit den erzielten Werten auf der Skala der akademischen DaZ-Lerngelegenheiten. Dies ist aus testtheoretischer Sicht nicht besonders elaboriert, diente aber dem Erkenntnisinteresse der Arbeit: zu prüfen, ob die von verschiedenen Proband*innengruppen erzielten Punktzahlen in den Wahrnehmungs- bzw. Handlungsitems einen statistischen Zusammenhang mit den absolvierten Lerngelegenheiten aufwiesen. In der Studie stehen also, anders als im Gesamtprojekt, nicht die im Gesamttest erzielten Ergebnisse der Proband*innen als Indikator von Kompetenz oder Performanz im Fokus, sondern die einzelnen operationalisierten situationsspezifischen Fähigkeiten selbst.

Die Korrelationen mit den absolvierten Lerngelegenheiten sind dabei nur als erster Hinweis zu werten, wie auch bereits in der Studie deutlich gemacht wurde. Denn die Angaben, die die Proband*innen zu ihren thematischen und handlungsorientierten akademischen DaZ-Lerngelegenheiten machten, waren erstens reine Selbstauskünfte und ließen zweitens nur sehr eingeschränkte Schlüsse auf die tatsächliche Ausgestaltung der Lerngelegenheiten zu (das Angebot), geschweige denn auf die tatsächliche Nutzung (vgl. dazu Seidel, 2014, S. 857). In Nachfolgestudien wie dem DaZKom-Transfer-Projekt wird allerdings daran gearbeitet, diese bislang nur groben Erkenntnisse zu DaZ-Lerngelegenheiten weiter zu vertiefen (vgl. dazu Abschnitt 3.3).

Eine weitere potentielle Limitation betrifft die in der dritten Teilstudie vertretene Position, die Wahrnehmung DaZ-relevanter Merkmale könne etwa im Rahmen von universitären

Lehrveranstaltungen geübt und gelehrt werden. Letzteres sieht beispielsweise Neuweg skeptisch; es spiele doch der situationale Kontext im Unterricht eine zu große Rolle, um den Umgang mit diesem in akademischen Settings nachstellen und Wahrnehmungsschemata daran ausbilden zu können (1999, S. 366). Die Position der Lehrbarkeit von Wahrnehmung ist also durchaus als kontrovers zu betrachten.

In Bezug auf die Entwicklung und Ausbildung von DaZ-relevanten situationsspezifischen Fähigkeiten ist weiterhin zu nennen, dass selbstverständlich in einem querschnittlichen Design wie dem in der Teilstudie verwendeten keinerlei kausale Aussagen möglich sind und alle Ausführungen zur potentiellen Entwicklung der situationsspezifischen Fähigkeiten zum aktuellen Zeitpunkt noch theoriebasiert und nicht nachgewiesen sind. Ein längsschnittliches Prä-Post-Design ist der nächste mögliche Schritt, um hinsichtlich Lehrbarkeit und Entwicklung von Wahrnehmung und Handlungsreaktionen im DaZ-Bereich mehr Klarheit zu gewinnen (ähnlich Ehmke & Lemmrich, 2018, S. 213).

3.5. Ein kurzes Fazit

Diese Arbeit beschäftigte sich mit Fragen rund um die Operationalisierung, Messung und Förderung von situationsspezifischen Fähigkeiten bei Lehrer*innen aller Fächer in der Domäne DaZ. Es wurde gezeigt, dass die Ausbildung der Prozesse, die bei Blömeke et al. situationsspezifische Fähigkeiten heißen, vermutlich im Bereich DaZ von besonderer Relevanz ist. Deutlich wurde auch, dass sowohl die Operationalisierung als auch die Messung dieser Prozesse allerdings von Hürden und Validitätsproblemen begleitet wird, die bislang nur zum Teil überwunden werden konnten. Nicht zu unterschätzen ist hierbei die selbstverständlich erscheinende Notwendigkeit, Ergebnisse eines Tests abhängig davon zu interpretieren, welche Norm angesetzt wurde und auf welcher Konzeptualisierung von (Professioneller) Kompetenz der Test basiert. Beides kritisch zu hinterfragen und gleichzeitig die möglichen Grenzen der Gültigkeit der Ergebnisse transparent zu machen, sollte stärker als bislang Ziel der Forschung rund um die Lehrer*innenprofessionalisierung im Expertiseparadigma sein.

Wie die erste und die zweite Teilstudie zeigen konnten, müssen etwa der Forschung bekannte theoretische Merkmale von Expertise (wie Domänenspezifität, Intuitivität der Wahrnehmung...) konsequent auf Instrumente bezogen werden, mit denen diese gemessen werden sollen. Dann kann auch der reine Versuch der Kreation und Auswertung einer

performanznahen Testumgebung bereits das Potential entfalten, neue Antworten auf (oder neue Fragen zu) alten Fragen nach Prozessen zu finden, die beispielsweise *Theorie-Praxis-Transfer*, *Wissen-Können-Beziehung* oder *Transformation der Kompetenz in die Performanz* genannt werden. So konnte etwa in der dritten Teilstudie dieser Arbeit trotz einiger Hürden und Uneindeutigkeiten gezeigt werden, dass die Lehrkräfteprofessionalisierung im DaZ-Bereich vermutlich noch nicht genügend darauf setzt, die situationsspezifische Fähigkeit der *Wahrnehmung* DaZ-relevanter Situationsmerkmale explizit zu schulen. Dafür, wie man der laut etablierter Forschungsannahmen des Expertiseparadigmas vermittelnden Rolle der *Wahrnehmung* zwischen Kompetenz und Performanz im Rahmen der Lehrer*innenausbildung gerecht werden könnte, finden sich in der Teilstudie 3 und in den Teilkapiteln 3.1–3.3 Vorschläge. Diese müssten im Rahmen weiterer Studien konkretisiert werden.

Es fanden sich in den Teilstudien weiterhin Hinweise darauf, dass die situationsspezifische Fähigkeit der konkreten Handlungsreaktion in einer DaZ-relevanten Unterrichtssituation auf Vorwissen aus anderen Domänen wie Fachwissen oder fachdidaktischem Wissen aufbauen kann. Die umfassendere empirisch basierte Beschreibung der Schnittstellen zwischen Kompetenz und situationsspezifischen Fähigkeiten in der Domäne DaZ und anderen Kompetenzdomänen innerhalb der Lehrkräftebildung herauszuarbeiten, ist sicherlich lohnenswert für eine gezieltere, performanznähere Professionalisierung der (angehenden) Lehrkräfte.

Trotz ihres oftmals kritischen Umgangs mit dem beschriebenen videobasierten Testinstrument möchte diese Arbeit als ein Plädoyer für die performanznahe Erfassung von Kompetenz und situationsspezifischen Fähigkeiten verstanden sein. Das Erkenntnispotential von Forschung rund um die sogenannten situationsspezifischen Fähigkeiten im Hinblick auf die Veränderbarkeit nicht nur von Kompetenz, sondern möglicherweise auch von Performanz scheint enorm; und insbesondere im DaZ-Bereich bedeutet dies dann zumindest potentiell auch eine perspektivisch größere Bildungsgerechtigkeit.

Literaturverzeichnis

- Aguado, K., Fohr, T., & Bambek, A. (2018) *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrer/innenausbildung*, Universität Kassel. Online verfügbar unter https://www.uni-kassel.de/fb02/fileadmin/datas/fb02/Institut_fuer_Deutsch_als_Fremd_und_Zweitsprache/DaF_Z/pdf/Projekte/PRONET/Poster_P1_Deutsch_als_Zweitsprache_in_der_Lehrer_innenausbildun_g.pdf [Zugriff im Juni 2019].
- Baumann, B. (2017) Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung – ein deutschlandweiter Überblick. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (S. 9–26) Münster: Waxmann Verlag.
- Baumert, J. (2016) Leistungen, Leistungsfähigkeit und Leistungsgrenzen der empirischen Bildungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 19(S1), 215–253. <https://doi.org/10.1007/s11618-016-0704-4>
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006) Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Becker-Mrotzek, M., Rosenberg, P., Schroeder, C., & Witte, A. (Hrsg.) (2017) *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (Bd. 2). Münster: Waxmann Verlag.
- Benholz, C., & Mavruk, G. (2017) Deutsch als Zweitsprache, Sprachbildung und Mehrsprachigkeit als möglicher Schwerpunkt in allen Praxisphasen - ein innovatives Konzept an der Universität Duisburg-Essen. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (S. 107–118) Münster: Waxmann Verlag.
- Benholz, C., & Siems, M. (2016) Sprachbildender Unterricht in allen Fächern: Konzepte zur Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern in den drei Phasen der Lehrerbildung. In B. Koch-Priewe & M. Krüger-Potratz (Hrsg.), *Qualifizierung für sprachliche Bildung. Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften* (Die deutsche Schule Beiheft, S. 35–51) Münster, New York: Waxmann.
- Benz, J. (2019) *Deutsch als Zweitsprache lehren lernen: Eine Wirksamkeitsstudie zu Lehrerfortbildungen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa (zugl.: Dissertation).
- Berkel-Otto, L., Böttger, L., Fischer, N., Vasylyeva, T., Hammer, S., & Niederhaus, C. (2019) Weiterbildendes Studium „Deutsch als Zweitsprache“ an der Universität Paderborn.: Ausgestaltung und Evaluation einer Professionalisierungsmaßnahme im Bereich Inklusion. *JfP*, 27(2), 237–262. <https://doi.org/10.30820/0942-2285-2019-2-237>

- Berliner, D. C. (1986) In Pursuit of the Expert Pedagogue. *Educational Researcher*, 15(7), 5–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015007007>
- Berliner, D. C. (1992). The nature of expertise in teaching. In F.K. Oser, A. Dick, & J.-L. Patry (Hrsg.), *Effective and Responsible Teaching: The New Synthesis* (S. 277–248). San Francisco: Jossey-Bass.
- Besser, M. (2014) *Lehrerprofessionalität und die Qualität von Mathematikunterricht: Quantitative Studien zu Expertise und Überzeugungen von Mathematiklehrkräften*. Wiesbaden: Springer Spektrum (Zugl.: Kassel, Univ., Diss., 2013 u.d.T: Besser, M.: Zur Bedeutung professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften für die Qualität von Unterricht: Expertise und Überzeugungen im Kontext verständnisvollen Lehrens und Lernens von Mathematik). https://doi.org/10.1007/978-3-658-05645-2_6
- Bischoff, S., Brühwiler, C., & Baer, M. (2005) Videotest zur Erfassung «adaptiver Lehrkompetenz». *Beiträge zur Lehrerbildung* 23 (3), 382–397.
- Blömeke, S., & Suhl, U. (2010) Modellierung von Lehrerkompetenzen. Nutzung unterschiedlicher IRT-Skalierungen zur Diagnose von Stärken und Schwächen deutscher Referendarinnen und Referendare im internationalen Vergleich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(3), 473–505. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0130-y>
- Blömeke, S. (2013) Moving to a higher state of confusion: Der Beitrag der Videoforschung zur Kompetenzforschung. In U. Riegel & K. Macha (Hrsg.), *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken* (Fachdidaktische Forschungen, S. 25–43) Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., & Zlatkin-Troitschanskaia, O. (Hrsg.) (2015) Kompetenzen von Studierenden. *Zeitschrift für Pädagogik* (61. Beiheft) Weinheim: Beltz.
- Blömeke, S., König, J., Busse, A., Suhl, U., Benthien, J., Döhrmann, M., & Kaiser, G. (2014) Von der Lehrerausbildung in den Beruf – Fachbezogenes Wissen als Voraussetzung für Wahrnehmung, Interpretation und Handeln im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17, 509–542. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0564-8>
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. J. (2015) Beyond Dichotomies: Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift für Psychologie* (223), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Blömeke, S., König, J., Suhl, U., Hoth, J., & Döhrmann, M. (2015b) Wie situationsbezogen ist die Kompetenz von Lehrkräften? Zur Generalisierbarkeit der Ergebnisse von videobasierten Performanztests. *Zeitschrift für Pädagogik* (3), 310–327.

- Bogner, A., Littig, B., & Menz, W. (Hrsg.) (2009) *Experteninterviews: Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (3., grundlegend überarbeitete Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bogner, A., Littig, B., & Menz, W. (2014) *Interviews mit Experten: Eine praxisorientierte Einführung*. Lehrbuch. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19416-5>
- Borko, H., & Livingston, C. (1989): Cognition and improvisation: Differences in mathematics instruction by expert and novice teachers. *American Educational Research Journal* 26, 473–498. <https://doi.org/10.3102/00028312026004473>
- Brandenburger, A., Bainski, C., Hochherz, W., & Roth, H.-J. (2011) *EUCIM-TE- Adaption des europäischen Kerncurriculums für inklusive Förderung der Bildungssprache Nordrhein-Westfalen (NRW), Bundesrepublik Deutschland*. Online verfügbar unter: <http://www.eucim-te.eu/data/eso27/File/Material/NRW.%20Adaptation.pdf> [Zugriff im November 2019].
- Bromme, R. (1992/2014). *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Zugl.: Bielefeld, Univ., Habil.-Schr., 1992 u.d.T.: Bromme, Rainer: Der Lehrer als Experte. Münster: Waxmann.
- Bromme, R. (2001) Teacher Expertise. In N. J. Smelser, P. B. Baltes & F. E. Weinert (Hrsg.), *International Encyclopedia of the Behavioral Sciences: Education* (S. 15459–15465) London: Pergamon. <https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/02447-5>
- Bromme, R. (2008) Lehrerexpertise: Teacher's Skills. In W. Schneider, M. Hasselhorn & J. Bengel (Hrsg.), *Handbuch der pädagogischen Psychologie* (S. 159–167) Göttingen: Hogrefe.
- Brümmer, K., & Alkemeyer, T. (2017) Bausteine zu einer Geschichte schweigenden Wissens. In A. Kraus, J. Budde, M. Hietzge & C. Wulf (Hrsg.), *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen* (S. 29–45) Beltz Juventa.
- Bulmahn, C. (2008) *Praktiken statt Praxis, Wissensverwendung statt Dilemmabearbeitung? Über die Möglichkeiten der Hochschuldidaktik zur Relationierung von Wissensformen über soziale Praktiken*. R. Hedtke & B. Weber (Hrsg.), Workingpaper Didaktik der Sozialwissenschaften 2. Bielefeld. Online verfügbar unter https://www.uni-bielefeld.de/soz/ag/hedtke/pdf/Bulmahn_Working-Paper_2.pdf [Zugriff im August 2020].
- Darling-Hammond, L., & Youngs, P. (2002) Defining „Highly Qualified Teachers“: What Does „Scientifically-Based Research“ Actually Tell Us? *Educational Researcher*, 13–25. <https://doi.org/10.3102/0013189X031009013>
- Darsow, A. (2017) Behandelte Themen in den Berliner Deutsch-als-Zweitsprache- Modulen: Befragung der Lehrenden zum implementierten Curriculum. In B. Jostes, D. Caspari & B. Lütke

- (Hrsg.), *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung* (Sprachliche Bildung, S. 151–163) Münster: Waxmann Verlag.
- Dewe, B., Ferchhoff, W., & Radtke, F.-O. (1992) Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: B. Dewe (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 70–91) Opladen: Leske+Budrich.
- Dewe, B. (2002) Wissen – Kontext: Relevanz und Reflexion. In B. Dewe, G. Wiesner & J. Wittpoth (Hrsg.), *Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln* (S. 18-30) Bielefeld: Bertelsmann.
- Döll, M., Hägi-Mead, S., & Settinieri, J. (2017) „Ob ich mich auf eine sprachlich heterogene Klasse vorbereitet fühle? - Etwas!“: studentische Perspektiven auf DaZ und das DaZ-Modul (StuPaDaZ) an der Universität Paderborn. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (S. 203–215) Münster: Waxmann Verlag.
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (1989) *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Oxford: Blackwell.
- Ehmke, T., Hammer, S., Köker, A., Ohm, U., & Koch-Priewe, B. (Hrsg.) (2018) *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Münster, New York: Waxmann.
- Ehmke, T., & Hammer, S. (2018) Skalierung und dimensionale Struktur des DaZKom-Testinstruments. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 129–149) Münster, New York: Waxmann.
- Ehmke, T., & Lemmrich, S. (2018) Bedeutung von Lerngelegenheiten für den Erwerb von DaZ-Kompetenz. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 200–220) Münster, New York: Waxmann.
- Ericsson, K. A. (2006) Protocol Analysis and Expert Thought: Concurrent Verbalizations of Thinking during Experts' Performance on Representative Tasks. In K. A. Ericsson (Hrsg.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (S. 223–242) Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816796.013>
- Feilke, H. (2013) Bildungssprache und Schulsprache am Beispiel literal-argumentativer Kompetenzen. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 113–130) s.l.: Waxmann Verlag.

- Fenstermacher, G. D. (1994/2001) *The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching*. In L. Darling Hammond (Hg.), *Review of Research in Education* 20 (S. 3-56), Washington, DC: American Educational Research Association. <https://doi.org/10.3102/0091732X020001003>
- Fischer, N., & Ehmke, T. (2019) Empirische Erfassung eines „messy constructs“: Überzeugungen angehender Lehrkräfte zu sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(2), 411–433.
- Fischer, N., Hammer, S., & Ehmke, T. (2018) Überzeugungen zu Sprache im Fachunterricht. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 149–185) Münster, New York: Waxmann. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0859-2>
- Forster-Heinzer, S., & Oser, F. (2015) Wer setzt das Maß? Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Advokatorischen Ansatz. *Zeitschrift für Pädagogik* (3), S. 361–376
- Gibbons, P. (2002) *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gogolin, I. (1994) *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Internationale Hochschulschriften. Münster: Waxmann (Zugl.: Hamburg, Univ., Habil.-Schr., 1992).
- Gogolin, I., & Lange, I. (2011) Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit* (1. Aufl.) (S. 107–127) Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9_6
- Grewe, O., & Möller, K. (2020) Die professionelle Unterrichtswahrnehmung von sprachsensiblen Maßnahmen im Sachunterricht der Grundschule fördern – ein video- und praxisbasiertes Seminar im Master of Education. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung* 3(1), 323–359.
- Gültekin-Karakoç, N., Köker, A., Hirsch, D., Ehmke, T., Hammer, S., Koch-Priewe, B. et al. (2016) Bestimmung von Standards und Stufen der Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer aller Fächer im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ) In B. Koch-Priewe & M. Krüger-Potratz (Hrsg.), *Qualifizierung für sprachliche Bildung. Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften* (Die deutsche Schule Beiheft, S. 130–146) Münster, New York: Waxmann.
- Hachfeld, A. (2013) *Kulturelle Überzeugungen und professionelle Kompetenz von Lehrenden im Umgang mit kultureller Heterogenität im Klassenzimmer*. Inauguraldissertation, Freie Universität, Berlin. <https://refubium.fu->

- [berlin.de/bitstream/handle/fub188/8897/e_Hachfeld_Dissertation_Kulturelle_Ueberzeugungen_und_professionelle_Kompetenz.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.fub188.de/bitstream/handle/fub188/8897/e_Hachfeld_Dissertation_Kulturelle_Ueberzeugungen_und_professionelle_Kompetenz.pdf?sequence=1&isAllowed=y) [Zugriff im November 2019].
- Hahn, S., Hallitzky, M., Hempel, C., Künzli-David, C., & Streit, C. (2018) Blaukittel und Weißkittel. In S. Schwab, G. Tafner, S. Luttenberger, H. Knauder, & C.-M. Reisinger (Hrsg.), *Von der Wissenschaft in die Praxis? Zum Verhältnis von Forschung und Praxis in der Bildungsforschung* (S. 30–38) Münster, New York: Waxmann.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., & Shulman, L.S. (2002): Toward expert thinking: How curriculum case writing prompts the development of theory-based professional knowledge in student teachers. *Teaching Education* 13(2), 221–245. <https://doi.org/10.1080/1047621022000007594>
- Hammer, S., Carlson, S. A., Ehmke, T., Koch-Priewe, B., Köker A., Ohm U, Rosenbrock S., & Schulze, N. (2015) Kompetenz von Lehramtsstudierenden in Deutsch als Zweitsprache: Validierung des GSL-Testinstruments. *Zeitschrift für Pädagogik* (61. Beiheft), 32–55.
- Hammer, S., Fischer, N., & Koch-Priewe, B. (2016) Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit in der Schule. In B. Koch-Priewe & M. Krüger-Potratz (Hrsg.), *Qualifizierung für sprachliche Bildung. Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften* (1. Aufl.) (Die deutsche Schule Beiheft, S. 147–175) Münster, New York: Waxmann.
- Hascher, T. (2006) Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik* (51. Beiheft), 130–148.
- Hecker, S.-L., Falkenstern, S., & Lemmrich, S. (2020) Zwischen DaZ-Kompetenz und Performanz. Zur Relevanz situationsspezifischer Fähigkeiten und zum Stand ihrer Ausbildung in der Domäne DaZ. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3(1), 565–584. <https://doi.org/10.4119/hlz-3374>
- Hecker, S.-L., Falkenstern, S., Lemmrich, S., & Ehmke, T. (2020) Zum Verbalisierungsdilemma bei der Erfassung der situationsspezifischen Fähigkeiten von Lehrkräften. Am Beispiel der Domäne Deutsch als Zweitsprache. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 2020, 175–190. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00268-1>
- Hecker, S.-L., & Nimz, K. (2020) Expertinnenratings zur Deutsch-als-Zweitsprache-Kompetenz von Lehrkräften. Eine Vorstudie zur Konzipierung eines videobasierten Testinstruments. In J. Stiller, C. Laschke, T. Nesyba, & U. Salaschek (Hrsg.), *Berlin-Brandenburger Beiträge zur Bildungsforschung 2020* (S. 39–46) Berlin: Peter Lang.

- Hofmann, F. (2017) Wie wird man ein Könnler? *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7(2), 147–164. <https://doi.org/10.1007/s35834-017-0184-5>
- Jostes, B., Caspari, D., & Lütke, B. (Hrsg.) (2017) *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung*. Sprachliche Bildung: Bd. 5. Münster: Waxmann Verlag.
- Kaiser, G., Busse, A., Hoth, J., König, J., & Blömeke, S. (2015) About the Complexities of Video-Based Assessments: Theoretical and Methodological Approaches to Overcoming Shortcomings of Research on Teachers' Competence. *Int. Journal of Science and Mathematics Education*, 13(2), 369–387. <https://doi.org/10.1007/s10763-015-9616-7>
- Kirchhoff, P. (2017) FALKO-E: Fachspezifisches professionelles Wissen von Englischlehrkräften: Entwicklung und Validierung eines domänenspezifischen Testinstruments. In S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann et al. (Hrsg.), *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik: mit neuen Daten aus der COACTIV-Studie* (S. 113–153) Münster, New York: Waxmann.
- Köker, A., Rosenbrock-Agyei, S., Ohm, U., Carlson, S. A., Ehmke, T., Hammer, S., et al. (2015) DaZKom - Ein Modell von Lehrerkompetenz im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte* (S. 177–205) Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Köker, A. (2018) Zur Relevanz (bildungs-)sprachlicher Förderung in Schule und Fachunterricht. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm, & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 39–57). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Köker, A. (2018) Zur Relevanz der Ausbildung von Kompetenzen von Lehrkräften im Bereich DaZ. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 57–71) Münster, New York: Waxmann.
- Kraus, A. (2015) *Anforderungen an eine Wissenschaft für die Lehrer(innen)bildung: Wissenschaftstheoretische Überlegungen zur praxisorientierten Lehrer(innen)bildung*. Münster: Waxmann.
- Krauss, S., Lindl, A., Schilcher, A., Fricke, M., Göhring, A., Hofmann, B., et al. (Hrsg.) (2017) *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen: Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik: mit neuen Daten aus der COACTIV-Studie*. Münster, New York: Waxmann.

- Kunina-Habenicht, O., Schulze-Stocker, F., Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Förster, D., et al. (2013) Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 1–23.
- Kunter, M., Klusmann, U., & Baumert, J. (2009) Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Das COACTIV-Modell. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 153–165) Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Münster: Waxmann Verlag.
- Lindmeier, A. M., Heinze, A., & Reiss, K. (2013) Eine Machbarkeitsstudie zur Operationalisierung aktionsbezogener Kompetenz von Mathematiklehrkräften mit videobasierten Maßen. *J Math Didakt*, 34(1), 99–119. <https://doi.org/10.1007/s13138-012-0046-6>
- Lohse-Bossenz, H., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Seidel, T., & Kunter, M. (2018) Wie fach(un)abhängig ist bildungswissenschaftliches Wissen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(5), 991–1019. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0817-z>
- Maak, D., & Ricart Brede, J. (Hrsg.) (2019) *Wissen, Können, Wollen – sollen?!*: (Angehende) *LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit*. Mehrsprachigkeit: Bd. 46. Münster: Waxmann.
- Meuser, M., & Nagel, U. (2009) Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (3., grundlegend überarbeitete Auflage) (S. 33–61) Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neuweg, G. H. (1999) Erfahrungslernen in der Lehrerinnenbildung: Potenziale und Grenzen im Lichte des Dreyfus-Modells. *Erziehung und Unterricht*, 5(6), 363–372.
- Neuweg, G. H. (2005/2015) Der Tacit Knowing View - Konturen eines Forschungsprogramms, *Das Schweigen der Könner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen* (S. 113–132) s.l.: Waxmann Verlag.
- Neuweg, G. H. (2006/2015) Das Schweigen der Könner, *Das Schweigen der Könner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen* (S. 19–42) s.l.: Waxmann Verlag.

- Neuweg, G. H. (2010/2015) Der Tacit Knowing View - eine Diskussion zentraler Einwände, *Das Schweigen der Könner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen* (S. 133–150) s.l.: Waxmann Verlag.
- Neuweg, G. H. (2011) Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration“ in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 22(43), 33–45.
- Neuweg, G. H. (2014) Das Wissen der Wissensvermittler: Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage) (S. 583–614) Münster, New York: Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2015a) *Das Schweigen der Könner: Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen*. s.l.: Waxmann Verlag.
- Neuweg, G. H. (2015b) Kontextualisierte Kompetenzmessung: Eine Bilanz zu aktuellen Konzeptionen und forschungsmethodischen Zugängen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(3), 377–383.
- Niederhaus, C., & Schmidt, E. (2016) Lehrerinnen und Lehrer für das Unterrichten neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler qualifizieren. Zur Qualifizierungsreihe für Lehrkräfte neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler des Instituts für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache der Universität Duisburg-Essen. In C. Benholz, F. Magnus & C. Niederhaus (Hrsg.), *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler. Eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis* (S. 261–281) Münster: Waxmann.
- Nimz, K., Hecker, S.-L., & Köker, A. (2018) Videobasierte Messung von DaZ-Kompetenz bei Lehrkräften. In C. Caruso, J. Hofmann, A. Rohde & K. Schick (Hrsg.), *Sprache im Unterricht. Ansätze, Konzepte, Methoden* (S. 439–452) Trier: WVT.
- Oelkers, J. (1984) Theorie und Praxis? Eine Analyse grundlegender Modellvorstellungen pädagogischer Wirksamkeit. *Neue Sammlung Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft*, 24(1), 19–39.
- Ohm, U. (2018) Das Modell von DaZ-Kompetenz bei angehenden Lehrkräften. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 73–93) Münster, New York: Waxmann.
- Ohm, U., & Zörner, A. (2019) Gelegenheiten Forschenden Lernens im Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache im Praxissemester: Theoretische Modellierung und empirische Analysen auf der Basis narrativer Interviews. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2(2), 124–154. <https://doi.org/10.4119/hlz-2450>

- Oser, F., Heinzer, S., & Salzmann, P. (2010) Die Messung der Qualität von professionellen Kompetenzprofilen von Lehrpersonen mit Hilfe der Einschätzung von Filmvignetten: Chancen und Grenzen des advokatorischen Ansatzes. *Unterrichtswissenschaft*, 38(1), 5–28.
- Paetsch, J., Darsow, A., Wagner, F. S., Hammer, S., & Ehmke, T. (2019) Prädiktoren des Kompetenzzuwachses im Bereich Deutsch als Zweitsprache bei Lehramtsstudierenden. *Unterrichtswissenschaft*, 47(1), 51–77. <https://doi.org/10.1007/s42010-019-00038-7>
- Piwowar, V. (2013) *Konzeptualisierung, Erfassung und Entwicklung von Kompetenzen im Klassenmanagement*. Dissertation, Freie Universität. Berlin. https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/13331/Piwowar_Valentina.diss.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Zugriff im April 2019].
- Prediger, S. (2019) Investigating and promoting teachers' expertise for language-responsive mathematics teaching. *Mathematics Education Research Journal*, 31(4), 367–392. <https://doi.org/10.1007/s13394-019-00258-1>
- Rothland, M. (2020) Legenden der Lehrerbildung: Zur Diskussion einheitsstiftender Vermittlung von 'Theorie' und 'Praxis' im Studium. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(2), 270–287.
- Santagata, R., & Yeh, C. (2016) The role of perception, interpretation, and decision making in the development of beginning teachers' competence. *ZDM Mathematics Education*, 48, 153–165. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0737-9>
- Sallat, S., Spreer, M., & Glück, W.C. (2014) Sprache professionell fördern: kompetent-vernetz- innovativ. In dieselben (Hrsg.): Sprache professionell fördern. kompetent-vernetz- innovativ (S. 14–27). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Schleppegrell, M. J. (2010) Language in Mathematics Teaching and Learning. *Mathematics Teaching and Education* 10, 73–112.
- Schroedler, T., & Stangen, I. (2019) Zusammenhänge zwischen handlungsorientierten und thematischen Lerngelegenheiten und der DaZ-Kompetenz angehender Lehrkräfte. In T. Ehmke, P. Kuhl & M. Pietsch (Hrsg.), *Lehrer. Bildung. Gestalten. Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung* (S. 176–189). Basel, Weinheim: Beltz Juventa.
- Seidel, T., & Prenzel, M. (2007) Wie Lehrpersonen Unterricht wahrnehmen und einschätzen — Erfassung pädagogisch-psychologischer Kompetenzen mit Videosequenzen. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik* (S. 201–216). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90865-6_12
- Seidel, T. (2014) Angebots-Nutzungs-Modelle in der Unterrichtspsychologie. Integration von Struktur- und Prozessparadigma. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(6), 850–867.

- Seidel, T., & Stürmer, K. (2014) Modeling and Measuring the Structure of Professional Vision in Preservice Teachers. *American Educational Research Journal*. <https://doi.org/10.3102/0002831214531321>
- Seidel, T., Blomberg, G., & Stürmer, K. (2010) „Observer“: Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. In E. Klieme & Leutner, Detlev, Kenk, Martina (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes* (S. 296–306). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Shulman, L. S. (1986) Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher* (15), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Shulman, L. S. (1987) Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Stürmer, K., & Seidel, T. (2015) Assessing Professional Vision in Teacher Candidates. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 54–63. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000200>
- Stürmer, K., Seidel, T., Müller, K., Häusler, J., & S. Cortina, K. (2017) What is in the eye of preservice teachers while instructing? An eye-tracking study about attention processes in different teaching situations. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(S1), 75–92. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0731-9>
- Tenorth, H.-E. (2006) Professionalität im Lehrerberuf. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 580–597. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0169-y>
- Thoma, D., Tracy, R., Michel, M., & Ofner, D. (2012) *Schlussbericht des Vorhabens SprachKoPF: „Sprachliche Kompetenzen Pädagogischer Fachkräfte“* (Bundesministerium für Bildung und Forschung, Hrsg.) Berlin.
- Thompson, M., & Wiliam, D. (2007) *Tight but Loose: A Conceptual Framework for Scaling Up School Reforms*. AERA: Chicago.
- van Es, E. A., & Sherin, G. M. (2002) Learning to Notice: Scaffolding New Teachers Intepretations of Classroom Interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(4), 571–596.
- Vogelsang, C., & Reinhold, P. (2013) Zur Handlungsvalidität von Tests zum professionellen Wissen von Lehrkräften. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 19, 103–128.
- Wagner, F. S., & Paetsch, J. (2018) Bewertung der curricularen Validität des DaZKom-Testinstruments für die Deutsch-als-Zweitsprache-Module an Berliner Universitäten. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen*

angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache (S. 241–260) Münster, New York: Waxmann.

Wildfeuer, A. (2011) Praxis. In P. Kolmer, A., & Wildfeuer (Hrsg.), *Neues Handbuch philosophischer Grundbegriffe* (S. 1774–1804) Freiburg i. Br., München: Alber.

Zörner, A., & Erichsen, G. (2018) Methodische Zugänge zur performanznahen Messung von Deutsch als Zweitsprache Kompetenzen auf Expertinnen- und Expertenniveau. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 221–240) Münster, New York: Waxmann.

Anhang

A Kodierschema (Teilstudie 1)

