



Zwischen DaZ-Kompetenz und Performanz

Zur Relevanz situationsspezifischer Fähigkeiten und zum Stand ihrer Ausbildung bei Lehrkräften aller Fächer in der Domäne DaZ

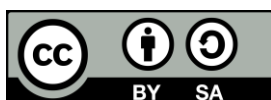
Sarah-Larissa Hecker^{1,*},
Stephanie Falkenstern¹ & Svenja Lemmrich²

¹ Universität Bielefeld, ² Leuphana Universität Lüneburg

* Kontakt: Universität Bielefeld,
Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld
sarah-larissa.hecker@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Bei der Transformation von Kompetenz in Performanz, also dem tatsächlichen 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.

Schlagerwörter: Lehrer*innen, Wahrnehmung, DaZ, Kompetenz



1 Einleitung

Im Hinblick auf die Chancengleichheit für alle Schüler*innen ist es von immer größerem bildungspolitischen Interesse, dass universitäre Lerngelegenheiten für (angehende) Lehrer*innen in der Domäne *DaZ*¹ (Deutsch als Zweitsprache) nicht nur deren Kompetenz verbessern, sondern dass sich diese dann auch im tatsächlichen Unterrichtsverhalten, der Performanz, zeigt (Meaney, Trinick & Fairhall, 2012; Fürstenau & Niedrig, 2011). Doch wie wird die in akademischen Lehrveranstaltungen von (angehenden) Lehrkräften erworbene Kompetenz zur Basis des tatsächlichen Handelns im Fachunterricht? Das *PID*-Modell von Blömeke, Gustafsson und Shavelson (2015) geht davon aus, dass die sogenannten *situationsspezifischen Fähigkeiten* bei der Transformation von Kompetenz in die Performanz eine besondere, vermittelnde Rolle spielen. Ob bzw. welche universitäre(n) und außeruniversitäre(n) Lerngelegenheiten im Bereich DaZ dazu führen, dass die situationsspezifischen Fähigkeiten angehender und praktizierender Lehrkräfte ausgebildet werden, steht im Fokus dieses Beitrags.

Ziel von universitären DaZ-Lehrveranstaltungen ist etwa die Vermittlung einer meist als generisch begriffenen Kompetenz, die Lehrkräfte aller Fächer zu einem sprach- und vielfaltssensiblen Unterricht befähigen soll, von dem *alle* Schüler*innen profitieren (Köker, 2018). Das theoretische und empirisch geprüfte *DaZKom-Modell* (Deutsch-als-Zweitsprache-Kompetenz-Modell; Köker et al., 2015) modelliert und definiert die Bestandteile dieser Kompetenz im Hinblick auf generische Anforderungen von sprach- und vielfaltssensiblen Fachunterricht, die jeweils kontextspezifisch variieren können. Inhaltlich wird die DaZ-Kompetenz in den Dimensionen *Fachregister*, *Mehrsprachigkeit* und *Didaktik* dargestellt, die in Subdimensionen weiter ausdifferenziert werden (ausführlich Ohm, 2018). Generisch bedeutsames Wissen über die Funktionen von Sprache für fachliche Lernprozesse etwa bildet im DaZKom-Modell die Dimension *Fachregister* ab, während sich die Dimension *Mehrsprachigkeit* u.a. auf generische Anforderungen des Fachunterrichts wie den „Umgang mit Heterogenität“ bezieht. Es wird davon ausgegangen, dass sich im Unterrichtshandeln stets alle drei im Modell analytisch getrennten Kompetenzdimensionen in situationsspezifisch unterschiedlicher Gewichtung zeigen (Hammer et al., 2015).

Veranstaltungen zu DaZ werden erst seit vergleichsweise kurzer Zeit in die Lehramtsausbildung integriert (Baumann, 2017). Zudem agiert das Fach als Querschnittsdisziplin, deren Inhalte *zusätzlich* zu fachbezogenen, fachdidaktischen und pädagogischen Themen in meist geringem Umfang studiert oder im Rahmen von Lehrer*innenfortbildungen vermittelt werden (Baumann, 2017). Dies macht die Position von Lehrveranstaltungen im Bereich DaZ meist zu einer besonderen. Dennoch wirken sie: Es konnte bereits mehrfach durch empirische Studien auf Basis des DaZKom-Modells und des gleichnamigen Tests gezeigt werden, dass das Absolvieren universitärer Lerngelegenheiten im Bereich DaZ mit einer höheren DaZ-Kompetenz von Studierenden zusammenhängt (z.B. Ehmke & Lemmrich, 2018; Hammer et al., 2015). Ob absolvierte DaZ-Lerngelegenheiten jedoch auch zur Ausbildung von sogenannten situationsspezifischen Fähigkeiten in der Domäne DaZ führen, wurde bislang nicht untersucht.

Hinweise darauf sollten nun in der vorliegenden Studie mithilfe eines videobasierten Testinstruments gewonnen werden. Dieses will die situationsspezifischen Fähigkeiten von angehenden und praktizierenden Lehrkräften (N=151) anhand von mündlichen spontanen Reaktionen auf offene Fragen zu DaZ-relevanten Unterrichtssituationen erfassen (Hecker, Falkenstern, Lemmrich & Ehmke, 2020).² Inhaltliche Basis der Konzeption des Instruments ist das o.g. DaZKom-Modell, entlang dessen Dimensionen die

1 DaZ als Bestimmungswort in Wortbildungen bzw. in alleinstehender Form meint im Folgenden „im Sinne der inhaltlichen Dimensionen des DaZKom-Modells“.

2 Das Testinstrument entstammt dem Projekt „DaZKom-Video: Performanznahe Messung von Deutsch-als-Zweitsprache-Kompetenz bei (angehenden) Lehrkräften“. Das Projekt ist BMBF-gefördert und Teil

Videosituationen ausgewählt wurden; methodisch basiert es auf dem o.g. PID-Modell (Kap. 2). Die universitären und außeruniversitären Lerngelegenheiten (DaZ-Seminare, Berufserfahrung) werden mithilfe eines im Instrument integrierten Fragebogens erfasst (Kap. 3) und Korrelationen zu den situationsspezifischen Fähigkeiten berechnet (Kap. 4), die dann in Kapitel 5 diskutiert werden. Der Beitrag schließt mit Vorschlägen für eine Lehrkräftebildung, die situationsspezifische Fähigkeiten im Bereich DaZ gezielt schult (Kap. 6).

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Was sind die sogenannten situationsspezifischen Fähigkeiten?

Bei der Transformation von (DaZ-)Kompetenz in die Performanz bei Lehrkräften im Blömeckeschen PID-Modell spielen die analytisch getrennten situationsspezifischen Fähigkeiten präzise Wahrnehmung (P), Interpretation (I) und Handlungsentscheidung (D) eine vermittelnde Rolle (Blömeke et al., 2015). Das bedeutet, gemeinsam agieren die Fähigkeiten im Modell als Verbindungsglied: Über P, I und D in einer konkreten Situation prägt sich die Disposition in der Performanz aus, also im tatsächlich beobachtbaren Verhalten. Die Autor*innen des Modells begreifen und nutzen den Begriff der Disposition als gleichbedeutend mit dem Begriff der Kompetenz nach Weinert (2001): Die Disposition bzw. Kompetenz umfasst kognitive, motivationale sowie affektive Fähigkeiten, die im Hinblick auf kontextuelle Anforderungen organisiert sind (Blömeke et al., 2015, S. 11).³ Die sog. situationsspezifischen Fähigkeiten können als Verbindungsglied laut Modell nicht nur im Hinblick auf die ihnen zugrunde liegende Disposition interpretiert werden, sondern die Komponenten gelten zugleich als Indikatoren der Performanz.

Das PID-Modell steht weitgehend im Einklang mit Ergebnissen der Kognitionspsychologie und der Expertiseforschung. Blömeke, Gustafsson & Shavelson modellieren Wahrnehmungs- und Entscheidungsprozesse, die auch dort als bedeutsam begriffen, geschult und getestet worden sind (Bromme, 2014; Hommel, Müsseler, Aschersleben & Prinz, 2001; van Es & Sherin, 2002). Einigkeit besteht auch darüber, dass die Wahrnehmung der relevanten Merkmale einer (Unterrichts-)Situation eine wichtige Brücke zwischen dem erworbenen domänenspezifischen Wissen (ein Teil von Blömeckes Disposition) und der Performanz im Klassenzimmer darstellt (bspw. Star & Strickland, 2008; Krumm, Lievens, Hüffmeier, Lipnevich, Bendels & Hertel, 2015). Zudem gilt die kompetente Wahrnehmung in der Expertiseforschung seit langem als wesentliche Voraussetzung für das erfolgreiche Handeln im Unterricht (Berliner, 1992; van Es & Sherin, 2002). Bereits mehrfach konnte ein Zusammenhang zwischen den situationsspezifischen Fähigkeiten und der Performanz belegt werden: Eine geschulte Wahrnehmung etwa hängt entscheidend mit kompetentem Unterrichtshandeln (Hamre et al., 2012) sowie besseren Lernleistungen von Schüler*innen zusammen (Kersting, Givvin, Thompson, Santagata & Stigler, 2012).

Welche Merkmale einer Situation als auffällig hervortreten und wahrgenommen werden, ist von dem Zusammenspiel sowie der Organisation der Bestandteile der Disposition abhängig: Eine Rolle spielen die Motivation sowie Erwartungen, die wiederum abhängig sind von kontextspezifischen Zielen, Aufgabenstellungen und Einstellungen sowie dem Vorhandensein von mentalen Modellen, Regeln und Schemata, die es erlauben, die Reize einzuordnen (Stamouli, Schmid & Gruber, 2010). Die Wahrnehmung entwickelt und verändert sich mit zunehmender Erfahrung mit ähnlichen Situationen und

des Clusters KoKoHs II (FKZ: 01PK16001A). Antragsteller*innen sind Barbara Koch-Priewe, Anne Köcker, Timo Ehmke und Udo Ohm.

3 Das Modell ist ein Integrationsversuch des holistischen und des analytischen Kompetenzverständnisses (Blömeke et al., 2015, S. 7). Ersteres rekonstruiert, vereinfacht ausgedrückt, auf Basis der Performanz die zugrundeliegende Kompetenz; letzteres erfasst dagegen Bestandteile der Disposition, die als relevant für die Performanz begriffen werden (Blömeke et al., 2015, S. 7).

unterscheidet sich etwa zwischen berufserfahrenen Lehrkräften und Anfänger*innen stark, wie mehrere Studien zeigen konnten (Dreyfus & Dreyfus, 1989; Berliner, 1992; Chi, 2006; Cortina, Miller, McKenzie & Epstein, 2015). Denn im Laufe der Zeit werden die Verbindungen zwischen den relevanten Elementen auf Grund der häufigen Aktivierung verstärkt und die mentalen Modelle immer besser vernetzt (bspw. Rumelhart, Smolensky, McClelland & Hinton, 1988; König, 2015). Gemeinsam beeinflussen diese Faktoren als sich entwickelnde Disposition die kontext- bzw. situationsspezifische Informationsverarbeitung und die Interpretation des Wahrgenommenen (Endsley, 2006). Neue situations- und aufgabenbedingt relevante Gegebenheiten können dann schneller erkannt, gespeichert und mit den bereits vorhandenen Bestandteilen der Disposition in Verbindung gebracht werden, die dann zu Handlungsentscheidungen und schließlich zur Umsetzung in der Situation (Performanz) führen (Wahl, 2002; Dreyfus & Dreyfus, 1989; Bromme, 2014). Es finden also komplexe Wechselwirkungsprozesse zwischen den im PID-Modell postulierten Bestandteilen statt, wobei die sogenannten situationsspezifischen Fähigkeiten von großer Relevanz sind.

Für die Professionalisierung/Weiterbildung speziell von bereits berufserfahrenen Lehrkräften sind diese Prozesse jedoch auch potenziell hinderlich bei der Transformation von DaZ-Kompetenz als Teil der Disposition in Performanz, wie nachfolgend gezeigt wird.

2.2 Warum könnte die Ausbildung situationsspezifischer Fähigkeiten im Bereich DaZ bei Lehrkräften besonders relevant sein?

Wie oben bereits erwähnt, stellt DaZ (bis auf wenige Ausnahmen) kein eigenes Unterrichtsfach dar und konkurriert daher als Querschnittsthema naturgemäß mit fachwissenschaftlichen Anteilen, der Fachdidaktik sowie den erziehungs- bzw. bildungswissenschaftlichen Studienanteilen – sowohl im Studium, als auch dann, wenn es um die Wahrnehmung einer Unterrichtssituation geht. Möglicherweise rücken DaZ-relevante Aspekte aufgrund dieser Konkurrenzsituation leicht in den Hintergrund. Denn bei einer Vielzahl von Situationscharakteristika, die je nach Erwartung, Ziel oder Aufgabenstellung relevant werden können, geraten vielleicht erst einmal nur die Aspekte in den Vordergrund, die bereits in der eigenen (Schul-)Erfahrung wichtig waren (ähnlich Krammer & Reusser, 2005). Gestützt werden diese Annahmen durch Fallstudien zu Absolvent*innen von Modulen im Bereich DaZ, die nach Absolvieren des Praxissemesters in NRW befragt wurden (Ohm & Zörner, 2019). Ein Ergebnis der Interviews war, dass offenbar während des Praktikums die möglicherweise DaZ-relevanten Aspekte erst zweitrangig nach „isoliert-fachliche[n]“ oder pädagogischen Inhalten wahrgenommen wurden, und zwar erst dann, wenn diese besonders prominent, also salient, wurden und somit andere Situationsmerkmale deutlich überlagerten (Ohm & Zörner, 2019, S. 149). DaZ-bezogene Herausforderungen, die in komplexen Unterrichtssituationen als handlungsrelevant betrachtet werden könnten, konkurrieren in der Wahrnehmung also offenbar mit pädagogischen und fachdidaktischen Aspekten.

DaZ-Kompetenz wird im Rahmen von immer mehr universitären Lehrveranstaltungen für Lehramtsstudierende bzw. in Weiterbildungsveranstaltungen für berufserfahrene Lehrkräfte gefördert (Baumann, 2017). Dieses (auch politische) Interesse an der DaZ-spezifischen Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften ist allerdings vergleichsweise neu, und sowohl Umfang als auch Freiwilligkeit der Angebote unterscheiden sich stark zwischen den Bundesländern (vgl. Baumann, 2017, S. 9). Insgesamt erfolgt die Qualifizierung im Bereich DaZ, wenn überhaupt, meist „im Schnellverfahren“ (Köker, 2018, S. 60). Mehrere Studien konnten dennoch bereits belegen, dass das Absolvieren akademischer Lerngelegenheiten im Bereich DaZ zu mehr DaZ-Kompetenz bei Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen führt (vgl. u.a. die Prä-Post-Studien von Paetsch, Darsow, Wagner, Hammer & Ehmke, 2019; Schroedler & Stangen, 2019; Berkel-Otto, Böttger, Fischer, Vasylyeva, Hammer & Niederhaus, 2020). Allerdings wurde in den genannten

Studien auch offenkundig, dass die meisten Testpersonen zwar nach entsprechenden DaZ-Lerngelegenheiten besser, aber immer noch schwach abschnitten. Nur ein jeweils geringer Anteil erreichte den in einem Standardsetting (Gültekin-Karakoç et al., 2016) definierten Regelstandard. Ob dieses (damit sowohl dank als auch trotz Lerngelegenheiten) erreichte niedrige Kompetenzlevel es den Lehramtsstudierenden überhaupt ermöglicht, situationsspezifisch wahrzunehmen und zu reagieren, ist bislang noch ungeklärt (vgl. ähnlich Kulgemeyer et al., 2020).⁴

Bekannt ist jedoch nach Ergebnissen der Expertiseforschung zur situationsspezifischen Fähigkeit der Wahrnehmung, dass Noviz*innen eher die salientesten Merkmale einer Situation fokussieren (Horn & Masunaga, 2006). Salient ist, auf was aufgrund von Erwartung oder Aufgabenstellungen besonders geachtet wird. Daher ist diese Wahrnehmung nicht voraussetzungslos: Schoenfeld (2011) etwa geht davon aus, dass bereits bekannt wirkende Situationen als Prototypen wahrgenommen werden, für deren Umgang bereits Regeln und Schemata, „Chunks“, existieren. Diese erleichtern spontanes, effizientes Reagieren zwar. Allerdings befürchtet Sturm (2010), dass sie auch dazu führen, dass Lehrkräfte „mit Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern agieren, die institutionell, also durch das Feld Schule, geprägt sind und in gewisser Weise träge gegenüber Veränderung sind“ (Sturm, 2010, S. 92). Da die Domäne DaZ erst seit kurzem und nur in einigen Bundesländern Bestandteil der Lehrkräfteausbildung ist, dürften bei Studierenden eher solche Wahrnehmungen dominant sein, die sie durch jahrelange Erfahrungen im Erleben von Schule (v.a. als Schüler*innen oder in Praktika) erworben haben, also eine eher traditionell geformte „Brille“. In dieser Zeit erlebten sie vermutlich eher seltener eine DaZ-kompetente Performanz bei ihren Lehrer*innen. Diese Erfahrung hätte ihnen jedoch möglicherweise die Wahrnehmung DaZ-relevanter Merkmale erleichtert, sodass sie selbst in ihrer beginnenden Unterrichtspraxis bereits auf eigene DaZ-bezogene Regeln und Schemata zurückgreifen könnten.

Berufserfahrene Lehrkräfte dürften hiervon auf ähnliche Weise betroffen sein. Auch Lehrkräftefortbildungen im Bereich DaZ werden meist auf freiwilliger Basis absolviert, sodass zu erwarten ist, dass nicht allzu viele praktizierende Lehrkräfte über DaZ-Kompetenz verfügen. Die Umstände lassen die Annahme zu, dass von einem Mangel an in diesem Sinne DaZ-ausgebildeten praktizierenden Lehrkräften auszugehen ist. Und ähnlich wie die Studierenden tragen vermutlich alle praktizierenden Lehrkräfte eine bestimmte „Brille“, dank derer sie in Unterrichtssituationen vornehmlich die ihnen gut bekannten Merkmale wahrnehmen und dann auch bekannte, bereits mit den vorhandenen situationsspezifischen Fähigkeiten verknüpfte Regeln und Schemata zur Basis der Performanz machen (Gruber & Rehrl, 2005).

Wenn nur wenige Lehrkräfte DaZ-Kompetenzen besitzen, könnte es zudem sein, dass die Lehramtsstudierenden bzw. Berufsanfänger*innen nur selten Gelegenheit haben, auf DaZ-kompetente Lehrpersonen zu treffen. Dies könnte Konsequenzen haben. Denn werden die DaZ-relevanten Merkmale einer Situation schon als Noviz*innen in der Flut der Unterrichtsereignisse nicht salient und wird diese Salienz auch nicht durch Fachleiter*innen oder Kolleg*innen expliziert, dürfte es ihnen auch später als Berufstätige schwerer fallen, entsprechende Aspekte wahrzunehmen und als handlungsrelevant zu betrachten. Dazu passt, dass Langzeitstudien nahelegen, dass die einmal ausgebildeten Routinen praktizierender Lehrkräfte schwer veränderbar sind (Wahl, 2009). Der geringe Umfang der universitären DaZ-Angebote, die Unterschiede in der Einbindung, die Konkurrenz zu traditionellen Bestandteilen der Lehrkräftebildung und die Komplexität von Unterrichtssituationen könnten sich in der Paarung mit bereits vorhandenen Wahrnehmungs-

4 Da sich am Umfang der Lerngelegenheiten von Lehramtsstudierenden seitdem kaum etwas geändert hat, ist nicht davon auszugehen, dass sich das Kompetenzniveau der Studierenden besonders verbessert haben kann (vgl. allerdings zum komplexen individuellen Angebot-Nutzungs-Verhältnis bei Lerngelegenheiten und ihren Absolvent*innen bspw. Kunina-Habenicht et al., 2013).

routinen aus der eigenen Schulzeit sowie der geringen Zahl von DaZ-kompetenten Vorbildern in der Schule als Hindernis erweisen und möglicherweise die Transformation der DaZ-Kompetenz in die Performanz erschweren.

Wie nun die für die Transformation so relevanten situationsspezifischen Fähigkeiten von Lehramtsstudierenden und berufserfahrenen Lehrkräften in Aus- und Weiterbildung eigens gefördert werden könnten, wird nachfolgend dargestellt.

2.3 Wie werden situationsspezifische Fähigkeiten innerhalb der Lehrer*innenausbildung gezielt geschult?

Zahlreiche aktuelle Forschungsvorhaben in verschiedenen Domänen konzentrieren sich bereits auf die gezielte Ausbildung der sogenannten *professionellen (Unterrichts-)Wahrnehmung* bei Lehramtsstudierenden, aber auch in Weiterbildungen bereits praktizierender Lehrkräfte (bspw. Roth, Garnier, Chen, Lemmens, Schwille & Wickler, 2011). Das Konzept⁵ (van Es & Sherin, 2002; Seidel, Blomberg & Stürmer, 2010) geht auf Goodwins *Professional Vision* (1994) zurück und ist ein Ausgangspunkt der Förderung der situationsspezifischen Fähigkeiten (angehender) Lehrkräfte mithilfe von Videovignetten. Videosituationen als Fallbeispiele innerhalb der Lehramtsausbildung gelten als besonders realitätsnah und können die Komplexität des Unterrichts auch aufgrund einer hohen Informationsdichte zumindest ansatzweise abbilden (Krammer & Reusser, 2005). Mithilfe von Videos könnte das zu erwerbende Wissen also bereits früh an tatsächliche Unterrichtssituationen gebunden sowie zur Basis von Situationswahrnehmung werden.

Bislang werden Unterrichtsvideos erfolgreich insbesondere zur Schulung situationspezifischer Fähigkeiten bzw. der Unterrichtswahrnehmung im Bereich des Classroom Managements (Kramer, König, Kaiser, Ligtvoet & Blömeke, 2017), im Bereich der Diagnostik (Seidel & Prenzel, 2007) oder in Fachdomänen (Star & Strickland, 2008; Sunder, Todorova & Möller, 2016) eingesetzt; die Wirksamkeit der Videos für die Ausbildung situationspezifischer Fähigkeiten wurde mehrfach belegt (bspw. Gold, Förster & Holodynski, 2013).

Unabhängig vom Einsatz von Videosituationen in der Lehre liegen auch bereits Erkenntnisse dazu vor, ob die Schulung von Bestandteilen der Disposition die situationspezifischen Fähigkeiten verbessert. Einen Zusammenhang zwischen der präzisen Wahrnehmung der Fehler von Schüler*innen in Mathematikunterrichtssituationen und dem in der Lehrer*innenausbildung erworbenen Wissen als Teil der Disposition konnten Blömeke et al. (2015) belegen, während Stürmer et al. (2012) einen positiven Effekt von universitären Lerngelegenheiten auf die professionelle Unterrichtswahrnehmung zeigen konnten.

Aus diesen und anderen Studien abseits der Domäne DaZ ist demnach bekannt, dass Lerngelegenheiten, insbesondere auch solche, die videografierte Unterrichtssituationen nutzen, nicht nur Bestandteile der Disposition, sondern auch die situationsspezifischen Fähigkeiten schulen und beides miteinander verknüpfen können.

2.4 Gibt es Hinweise darauf, dass DaZ-Lerngelegenheiten bereits gezielt situationsspezifische Fähigkeiten schulen?

Zwar werden situationsspezifische Fähigkeiten angehender und praktizierender Lehrkräfte mittlerweile in vielen Bereichen mithilfe von Videos geschult; die Domäne DaZ gehört jedoch bislang kaum dazu. Mit Foppen und Beckmann (2019) findet sich erst ein aktueller Beitrag über eine Seminarkonzeption, die sich die Schulung der professionellen Unterrichtswahrnehmung im Bereich DaZ anhand von videografierten Unterrichtssitua-

⁵ Darunter fallen die selektive Wahrnehmung (*noticing*) sowie das wissensbasierte Entscheidungstreffen (*knowledge-based reasoning*). Beide Komponenten sind vergleichbar mit dem präzisen Wahrnehmen (P) und der Handlungsentscheidung (D) bei Blömeke et al. (2015).

tionen als Ziel setzt. Mehrere Studien anderer Standorte beschreiben weitere Möglichkeiten, innerhalb der Lehre im Bereich DaZ in Lehramtsausbildung oder Fortbildungen eine Nähe zu Anforderungen unterrichtlichen Handelns in komplexen Unterrichtssituationen herzustellen (etwa Simulationsübungen oder Micro-Teaching-Angebote; vgl. Berkel-Otto & Stander-Dulisch, in Vorbereitung; Döll, Hägi-Mead & Settineri, 2017). Ob diese dazu führen, dass das auf diese Weise bereits situationsgebunden vermittelte Wissen auch Basis situationspezifischer Fähigkeiten werden kann, ist bislang noch nicht empirisch geprüft worden. Zwar berichteten neben den genannten mehrere weitere Universitätsstandorte bereits über die Konzeption bzw. Evaluation ihrer Lehrveranstaltungen im Bereich DaZ in der Lehrer*innenbildung (bspw. mehrere Beiträge in Becker-Mrotzek, Rosenberg, Schroeder & Witte, 2017) bzw. Fort- und Weiterbildung (Niederhaus & Schmidt, 2016; Benholz & Siems, 2016; Benz, 2019). Die Schulung oder Erfassung situationspezifischer Fähigkeiten wird dort jedoch nicht erwähnt, und auch Verbindungen zur Performanz, also dem tatsächlichen Unterrichtshandeln, wurden nicht hergestellt.

Einzig die Ergebnisse einer kürzlich durchgeführten, oben bereits erwähnten qualitativen Studie, die ebenfalls von dem auf dem DaZKom-Modell basierenden DaZ-Begriff ausgeht, können als erste vorsichtige Hinweise auf den Erfolg der Ausgestaltung der wenigen DaZ-Lerngelegenheiten im Hinblick auf die Verknüpfung mit situationspezifischen Fähigkeiten gelten. Die Studie (Ohm & Zörner, 2019) rekonstruierte die Relevanz von akademischen DaZ-Lerngelegenheiten für den Umgang mit Unterrichtssituationen in der Praxis im Rahmen von Interviews und fand eine erst retrospektive Aktivierung der für erlebte Situationen relevant gewesenen Inhalte, die zuvor in akademischen Lerngelegenheiten erworben worden waren. Dies könnte als erster Hinweis darauf gewertet werden, dass die akademischen Lerngelegenheiten der Studierenden das vermittelte Wissen nicht genügend mit situationspezifischen Fähigkeiten verknüpfen bzw. die erreichte DaZ-Kompetenz nicht zur Basis der Wahrnehmung der Unterrichtssituation werden konnte(n). Ob die noch immer insgesamt heterogenen und häufig optionalen Lerngelegenheiten im Bereich DaZ Studierende und praktizierende Lehrkräfte also befähigen können, nicht nur DaZ-Kompetenz, sondern auch darauf basierende situationspezifische Fähigkeiten auszubilden, ist bislang noch ungeklärt.

2.5 Fragestellungen

Die Ergebnisse zu den nachfolgend präsentierten Fragestellungen sollen als erste Hinweise darauf interpretiert werden, ob bestimmte DaZ-Lerngelegenheiten innerhalb der Ausbildung der angehenden und der berufserfahrenen Lehrkräfte dazu geführt haben, dass die situationspezifischen Fähigkeiten als Verbindungsglied zwischen DaZ-Kompetenz und Performanz ausgebildet werden konnten. Da bereits davon ausgegangen werden kann, dass Lerngelegenheiten im Bereich DaZ bei Studierenden zu einer verbesserten Disposition führen (vgl. oben zitierte Studien), sind dies Fragen, die für die Lehrkräfteprofessionalisierung im Bereich DaZ besonders relevant sind. Erreichen die Testpersonen nur niedrige Punktzahlen in den situationspezifischen Fähigkeiten, wären die Prozesse, die für die Transformation der Kompetenz in die Performanz im Bereich DaZ notwendig sind, vermutlich nicht entsprechend ausgebildet genug. Wenn dies trotz einer großen Anzahl von Lerngelegenheiten der Fall wäre, könnte dies auch als Hinweis darauf interpretiert werden, dass die Lerngelegenheiten situationspezifische Fähigkeiten offenbar nicht gezielt bzw. erfolgreich geschult haben.

Antworten zu folgenden Fragestellungen sind dafür relevant:

- (1) Wie ist der Ausbildungsstand (DaZ-Lerngelegenheiten, Berufserfahrung) im Bereich DaZ bei den angehenden und praktizierenden Lehrkräften in der vorliegenden Stichprobe?

- (2) Welche Ergebnisse erzielen Lehramtsstudierende und praktizierende Lehrkräfte in den situationsspezifischen Fähigkeiten *Wahrnehmung (P)* und *Handlungsreaktion*⁶ (*H*)?
- (3) Lassen sich jeweils Korrelationen zwischen *P* und *H* und den von den Proband*innen absolvierten akademischen und außeruniversitären DaZ-Lerngelegenheiten feststellen?

Insgesamt wird davon ausgegangen, dass diejenigen Proband*innen aus beiden Gruppen im Mittel mehr Punkte in beiden situationsspezifischen Fähigkeiten erzielen können, die mehr DaZ-relevante Lerngelegenheiten absolviert haben. Denn dank dieser ist laut Vorgängerstudien mit einer erhöhten DaZ-Kompetenz zu rechnen, auf der situationsspezifische Fähigkeiten laut PID-Modell basieren (s.o.). Zweitens ist zu vermuten, dass Studierende mehr Lerngelegenheiten absolviert haben und auch mehr Punkte erzielen können, da DaZ bei ihnen immer häufiger ein verpflichtender Bestandteil der Ausbildung ist und ihre Wahrnehmungsroutinen weniger langjährig und ausgeprägt sein dürften. Erwartet wird drittens, dass Berufserfahrung nicht dabei helfen kann, eine hohe Punktzahl in der situationsspezifischen Fähigkeit der Wahrnehmung zu erreichen, gerade weil die Lehrkräfte bereits viel Erfahrung mit ähnlichen Unterrichtssituationen gesammelt haben und daher besonders ausgeprägte *nicht*-DaZ-relevante Schemata und Skripts besitzen dürften. Bei beiden Gruppen könnten in den Antworten zu *P* und *H* also statt DaZ-relevanter Aspekte solche auftreten, die schon in der eigenen Schulzeit oder in der langjährigen Berufspraxis salient geworden sind. Konkurrenz mit fachlichen, pädagogischen oder fachdidaktischen Punkten könnte zudem die Wahrnehmung DaZ-relevanter Merkmale erschweren. Die Qualität der Handlungsreaktionen dagegen könnte von möglichen Überschneidungen mit fachdidaktischen oder pädagogischen Methoden, also vom Querschnittscharakter der Domäne, eventuell profitieren.

3 Methode

3.1 Das Testinstrument

Im DaZKom-Video-Projekt werden die sogenannten situationsspezifischen Fähigkeiten *P* und *H* (in Anlehnung an Blömeke et al., 2015) angehender und praktizierender Lehrkräfte mithilfe mündlicher Reaktionen auf Videos, die Unterrichtssituationen simulieren, möglichst performanznah erhoben. Die Konzeption des Instruments folgt dabei inhaltlich dem *DaZKom*-Modell (Köker et al., 2015), dessen Dimensionen die Videosituationen zugeordnet wurden. Die Passung zu den drei Dimensionen und die DaZ-Relevanz aller Videovignetten sowie der zugehörigen Items wurden mittels Expert*innen-Rating ($N=3$) bestätigt (Lemmrich et al., 2019). Zusätzlich beinhaltet das Instrument einen ausführlichen Multiple-Choice-Fragebogen (Ehmke & Lemmrich, 2018), unter anderem zum beruflichen Hintergrund der Proband*innen inklusive ihrer Berufserfahrung in Jahren sowie zu ihren DaZ-Lerngelegenheiten. Die interne Konsistenz der Skala der DaZ-Lerngelegenheiten, die sich aus den Subskalen *DaZ-relevante Themen in Aus-, Fort- oder Weiterbildung* (16 Items, $\alpha=0,91$) und *DaZ-relevante Aktivitäten in Aus-, Fort- oder Weiterbildung* (8 Items, $\alpha=0,83$) zusammensetzt, beträgt Cronbachs $\alpha=0,76$ (vgl. Ehmke & Lemmrich, 2018). Die Lerngelegenheiten werden im Multiple-Choice-Fragebogen in fünfstufigen Likert-Skalen abgefragt (*Das Thema XY wurde* „gar nicht“, „in einer Sit-

⁶ Die spontane Handlungsreaktion (*H*), die im DaZKom-Video-Test erfasst wird, unterscheidet sich im Merkmal „Spontaneität“ von Komponente *D* (*Decision-Making*) bei Blömeke et al. und wird daher abgrenzend mit *H* bezeichnet. Warum es sinnvoll sein kann, zu dieser Unterscheidung bei der Erfassung der situationsspezifischen Fähigkeiten berufserfahrener Lehrkräfte zu kommen, wird in Nimz, Hecker & Köker (2018) sowie in Hecker et al. (2020) ausführlich dargelegt.

zung“ bis hin zu „in mehreren Lehrveranstaltungen“ *thematisiert*). Zwischen diesen Variablen und den Ergebnissen zu den situationspezifischen Fähigkeiten *P* und *H* werden Korrelationen berechnet.

3.2 Informationen zu Stichprobe, Datenerhebung und Auswertung

Zugrunde gelegt werden für die folgenden Darstellungen Ergebnisse aus der Pilotierungsstudie des DaZKom-Video-Projekts (2018/19) mit $N=184$ Proband*innen, davon $n=33$ Wissenschaftler*innen, Linguistikstudierende, Sozialpädagog*innen und $n=151$ Personen mit Lehramtsbezug: angehende ($n=84$) sowie praktizierende Lehrkräfte ($n=67$)⁷ aus Berlin, Hamburg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen. Die Teilnahme war freiwillig. Die praktizierenden Lehrkräfte waren im Schnitt 43,27 Jahre alt ($SD=10$); das Durchschnittsalter der Studierenden betrug 24,23 Jahre ($SD=3,7$). Die Studien- bzw. Unterrichtsfächer variierten stark. Die meisten unterrichteten/studierten Deutsch (65 %), Englisch (19 %), Mathematik (18,5 %), Sport (18 %) oder Geschichte (15 %). Alle anderen möglichen Studien- bzw. Unterrichtsfächer waren mit je unter 15 Prozent ebenfalls vertreten. Auch bezüglich der Schulformen war die Stichprobe recht heterogen. Die meisten der Studierenden ($n=49$) studierten auf Gymnasiallehramt; dort unterrichteten $n=12$ Lehrkräfte. An einer Grundschule lehrten $n=23$ der Lehrkräfte; $n=15$ Studierende studierten das korrespondierende Lehramt. Weitere $n=23$ Testpersonen planten, an einer (integrierten) Gesamtschule oder einer Stadtteilschule zu unterrichten, oder taten dies bereits.

In standardisierten Datenerhebungen wurden 16 Videovignetten samt je zwei offenen Items auf Tablet-PCs gezeigt. Erfragt wurden *Wahrnehmung (P)* („Was nehmen Sie wahr?“) und *Handlungsreaktion (H)* („Sie sind die Lehrkraft in diesem Video. Wie reagieren Sie wörtlich?“/„Wie würden Sie als Lehrkraft in dieser Situation handeln?“). Die Teilnehmer*innen waren angehalten, mündlich und spontan auf die Fragen zu reagieren, um die Unmittelbarkeit der Teilprozesse des Lehrer*innenhandelns in realen Situationen bestmöglich zu imitieren (Hecker et al., 2020).⁸ Zu Beginn des Tests wurde jeweils eine Beispielvignette inklusive -antwort zu beiden Fragetypen (*P* und *H*) vorgeführt, um die Testpersonen an das Format zu gewöhnen. Pro Proband*in folgten acht der sechzehn 30-sekündigen bis dreiminütigen Videovignetten, die authentische Situationen aus dem Fachunterricht der Sek. I (Mathematik, Deutsch, Naturwissenschaften) zeigten. Insgesamt dauerte jeder Test etwa 60 Minuten.

Die mündlichen Antworten der Teilnehmer*innen wurden über Headsets eingesprochen und mithilfe eines je itemspezifischen Kodierleitfadens ausgewertet, der auf Basis von Expert*innen-Interviews in einem mehrstufigen Entwicklungsprozess konzipiert wurde (Hecker & Nimz, 2020). Die Expert*innen absolvierten dabei denselben Test wie die späteren Teilnehmer*innen und gaben mündliche Antworten auf die oben präsentierten offenen Fragen zu den Videos. Diese wurden qualitativ-inhaltsanalytisch ausgewertet und bildeten die Basis des Leitfadens. Zu jeder Punktzahl (0 (keine situationspezifischen DaZ-relevanten Aspekte), 1 (teilweise richtig) oder 2 (richtig)) findet sich im Leitfaden eine genaue Beschreibung samt Ankerbeispielen aus der Prä-Pilotierungsstudie ($N=134$; Hecker et al., 2020). Dabei wird durchschnittlich eine zufriedenstellende Kodierübereinstimmung von $PÜ \bar{O}=88,84$ (Cohens Kappa $\kappa=0,76$) erreicht.⁹

Die psychometrische Qualität des Testinstruments in der Pilotierungsstudie ist noch nicht optimal. Die EAP-Reliabilität (eindimensional skaliert) beträgt $\alpha=0,62$, und die

⁷ In Kapitel 4 werden nur die $n=151$ Lehramtsstudierenden und praktizierenden Lehrkräfte betrachtet.

⁸ In der Prä-Pilotierungsstudie des Instruments wurden dennoch Hinweise darauf gefunden, dass die Erfassung der Komponente der Wahrnehmung (*P*) einem Verbalisierungsproblem unterliegen könnte (Hecker et al., 2020).

⁹ Aus diesem Vorgehen folgt, dass die Antworten der DaZ-Expert*innen den Fokus und die Norm bei allen nachfolgenden Auswertungen setzen. Bepunktet wird lediglich die DaZ-relevante (also nicht die pädagogisch- oder fachdidaktisch-relevante) Wahrnehmung bzw. Handlungsreaktion; ein Maximum von 2 Pkt. pro Item ist möglich (Hecker et al., 2020).

Trennschärfe der Items ist überwiegend zufriedenstellend ($M=0,43$; $SD=0,11$). Jedoch überlappen die mittlere Itemschwierigkeit ($M=0,88$; $SD=0,78$) und die Personenfähigkeit ($M=0,00$; $SD=1,08$) noch zu wenig – ein Hinweis darauf, dass die Items noch zu schwer bzw. die Personenfähigkeiten zu gering sind (ausführliche Informationen in Lemmrich et al., 2020).¹⁰ Die nachfolgend berichteten Ergebnisse zu den situationsspezifischen Fähigkeiten sind daher vor allem als Tendenzen zu werten.

4 Ergebnisse

4.1 Ausbildungsstand der Stichprobe

Lediglich zwei Personen aus der vorliegenden Stichprobe ($N=151$ angehende und praktizierende Lehrkräfte) gaben an, überhaupt keine DaZ-Lerngelegenheiten absolviert zu haben. Dies ist insofern erwartungskonform, als alle Testpersonen freiwillig an der Studie teilnahmen und insofern ein gewisses Grundinteresse und damit einhergehend erste Erfahrungen mit dem Themenkomplex vorausgesetzt werden konnten. Um dennoch die Unterschiede innerhalb der Stichprobe erfassen zu können, wurden zwischen dem höchsten und dem niedrigsten von Einzelpersonen innerhalb der Stichprobe erzielten Wert auf der Skala der Lerngelegenheiten fünf gleichabständige Stufen definiert (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Anzahl DaZ-Lerngelegenheiten bei Studierenden und Lehrkräften

	<i>Studierende</i>	<i>Lehrkräfte</i>	<i>Gesamt</i>
<i>Anzahl LGs*</i> 0	7	20	27
1	26	26	52
2	42	13	55
3	7	6	13
4	2	2	4
<i>Gesamt</i>	<i>84</i>	<i>67</i>	<i>151</i>

Anmerkung: *0=gar keine oder kaum DaZ-relevante akademische Lerngelegenheiten, 1=wenige, 2=durchschnittlich viele, 3=viele, 4=sehr viele absolvierte akademische DaZ-Lerngelegenheiten.

Im Mittel erreichten die Studierenden ($n=84$) knapp Stufe 2 ($M=1,6$ ($SD=0,84$)), die Lehrkräfte ($n=67$) dagegen Stufe 1 ($M=1,16$ ($SD=1,05$)). Nur jeweils etwa 10 Prozent der Studierenden sowie der Lehrkräfte hatten im Vergleich zu den anderen viele oder sehr viele Lerngelegenheiten absolviert. Durchschnittlich viele Lerngelegenheiten absolvierten mit $n=42$ die Hälfte der Studierenden, mit $n=13$ aber nur etwa jede fünfte Lehrkraft. Siebzig Prozent der praktizierenden Lehrkräfte hatte gar keine, kaum oder wenige Lerngelegenheiten im DaZ-Bereich absolviert. Bei den Studierenden traf dies noch auf 40 Prozent zu.

Die Mehrheit der Testpersonen hatte bereits mit DaZ-Lernenden gearbeitet ($n=113$ der Testpersonen, davon $n=57$ Lehramtsstudierende). Im Besitz einer Zusatzqualifikation im Bereich DaZ waren $n=41$ Personen, davon $n=22$ praktizierende Lehrkräfte.

Alle $n=84$ Studierenden gaben an, über keinerlei Berufserfahrung zu verfügen. Die Berufserfahrung der Lehrkräfte betrug bei $n=16$ Personen bis zu fünf Jahre. Weitere jeweils $n=20$ Lehrer*innen hatten 5–14 Jahre bzw. 14–24 Jahre als Lehrer*in gearbeitet, und $n=11$ Personen blickten bereits auf mehr als 25 Jahre Berufserfahrung zurück.

¹⁰ Die Auswertung einer Normierungsstudie mit 300 praktizierenden und angehenden Lehrkräften und einem leicht angepassten Testinstrument steht noch aus (Stand: März 2020).

4.2 *P* und *H* bei angehenden und praktizierenden Lehrkräften

Insgesamt sind die situationspezifischen Fähigkeiten Wahrnehmung und Handlungsreaktion in der gesamten Stichprobe recht niedrig ausgeprägt. Erreicht werden konnten je 16 Punkte in *P* und in *H*. In der im Mittel erzielten Punktzahl unterscheiden sich die beiden Gruppen nicht signifikant, weder in den Items zu *P* ($p=0,88$) noch in den Items zu *H* ($p=0,11$). Auffällig ist, dass angehende wie praktizierende Lehrkräfte im Mittel in den Items zur Wahrnehmung weniger Punkte erreichten als in denen zu Handlungsreaktionen: Studierende erzielten im Mittel $M=2,82$ Punkte ($SD=1,94$) in *P* und etwas höhere Werte in *H* ($M=3,13$ ($SD=2,44$)). Bei den praktizierenden Lehrkräften ist dieser Unterschied noch eindeutiger: Sie erzielten im Mittel beinahe einen gesamten Punkt mehr in den Items zu *H* ($M=3,84$ ($SD=2,79$)) als in denen zur Wahrnehmung ($M=2,87$ ($SD=2,62$)).¹¹

4.3 Korrelationen von *P* und *H* mit den absolvierten Lerngelegenheiten

Bei den Lehramtsstudierenden ($n=84$) korreliert die Gesamtskala der akademischen DaZ-Lerngelegenheiten signifikant mit der in beiden situationspezifischen Fähigkeiten (Items zu *P* und *H* kombiniert) erreichten Punktzahl ($r=0,313^{**12}$). Dabei klärt die Gesamtskala der Lerngelegenheiten 14,1 Prozent der Varianz in der in den situationspezifischen Fähigkeiten erreichten Punktzahl auf; es liegt also bei den Lehramtsstudierenden eine mittlere (Cohen, 1988) Varianzaufklärung vor ($F(1,79)=12,914$, $p=0,001$). Ein statistischer Zusammenhang zwischen der erzielten Punktzahl in *P* und *H* und außeruniversitären Lerngelegenheiten zeigt sich nicht. Wenn die Ergebnisse der Studierenden zu den situationspezifischen Fähigkeiten Wahrnehmung und Handlungsreaktion (*H*) jeweils getrennt betrachtet werden, korreliert die Punktzahl der Lehramtsstudierenden in den Items zur Wahrnehmung ($r=0,239^*$) sowie zur Handlungsreaktion ($r=0,235^*$) jeweils gering und signifikant mit der Gesamtskala der akademischen DaZ-Lerngelegenheiten.

Bei der Gruppe der bereits praktizierenden Lehrkräfte ($n=67$) dagegen korreliert die Punktzahl in den situationspezifischen Fähigkeiten weder signifikant mit der Skala der Lerngelegenheiten noch mit der Berufserfahrung, der Erfahrung mit DaZ-Lernenden oder einer Zusatzqualifikation im Bereich DaZ. Werden die Ergebnisse zu den Items zur Wahrnehmung getrennt erfasst, ergibt sich ebenfalls keine statistisch signifikante Korrelation mit den genannten Variablen. Die Punktzahl in den Items zur Handlungsreaktion allein korreliert lediglich mit einer Subskala der absolvierten akademischen Lerngelegenheiten (*DaZ-relevante Aktivitäten*; umfasst u.a. Analyse von Lernendensprachen, Erstellen von Unterrichtsentwürfen; $r=0,251^*$). Nach DaZKom-Modelldimensionen (*Fachregister*, *Mehrsprachigkeit*, *Didaktik*) differenziert betrachtet kann die Skala der akademischen DaZ-Lerngelegenheiten allein bei den Antworten zu Items der Dimension *Didaktik* zudem 8,9 Prozent der Varianz in den Ergebnissen aufklären ($F(1,56)=5,472$, $p<0,05$).

Insgesamt scheinen die akademischen DaZ-Lerngelegenheiten die Wahrnehmung DaZ-relevanter Charakteristika in Unterrichtssituationen nur wenig zu unterstützen. So konnte die Gruppe der Lehramtsstudierenden offenbar trotz umfangreicherer universitärer DaZ-Lerngelegenheiten (s. Kap. 4.1) nicht mehr DaZ-relevante Merkmale nennen als die weniger gut DaZ-ausgebildete Gruppe der Lehrkräfte. Werden die Testpersonen differenziert nach der Anzahl der Jahre ihrer Berufserfahrung in Subgruppen betrachtet (vgl. Abb. 1 auf der folgenden Seite), erreichte die Subgruppe mit 14–24 Jahren Berufserfahrung und den meisten DaZ-Lerngelegenheiten sogar einen niedrigeren Wert in der Wahrnehmung als die Studierenden ($n=84$). Dagegen erzielten die berufserfahrensten

¹¹ Die vergleichsweise hohen Werte bei den Standardabweichungen unterstreichen die Heterogenität in den Gruppen, die gruppenübergreifende Zusammenhänge vermutlich erschwert auftreten lässt.

¹² ** Signifikanzniveau liegt bei .01; * Signifikanzniveau liegt bei .05.

Lehrkräfte den höchsten Wert in den Items zu *P*, obwohl sie im Vergleich kaum akademische Lerngelegenheiten absolviert hatten.

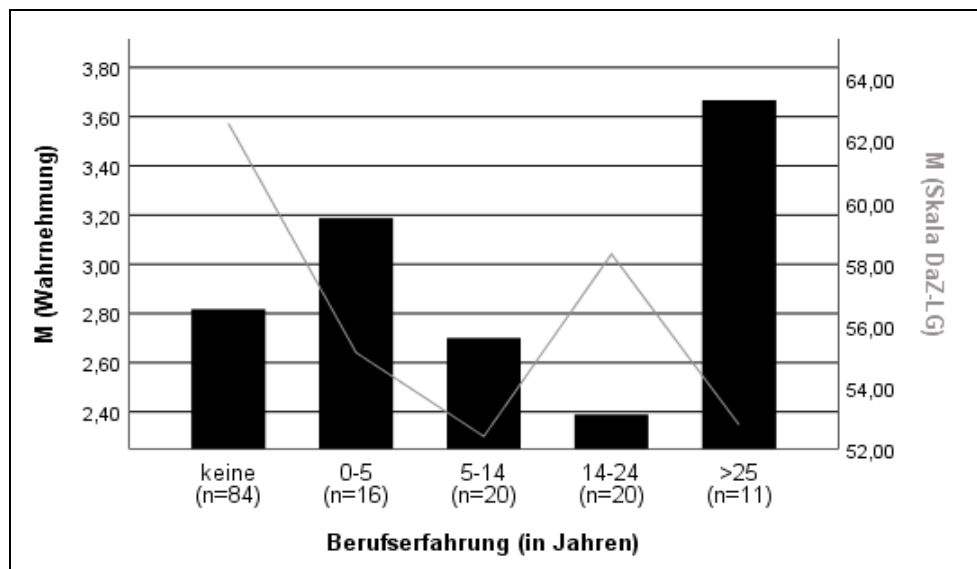


Abbildung 1: Punktzahl in den Items zu Wahrnehmung, Berufserfahrung und akademischen DaZ-Lerngelegenheiten; Anmerkung: M=Mittelwert; LG = Lerngelegenheiten

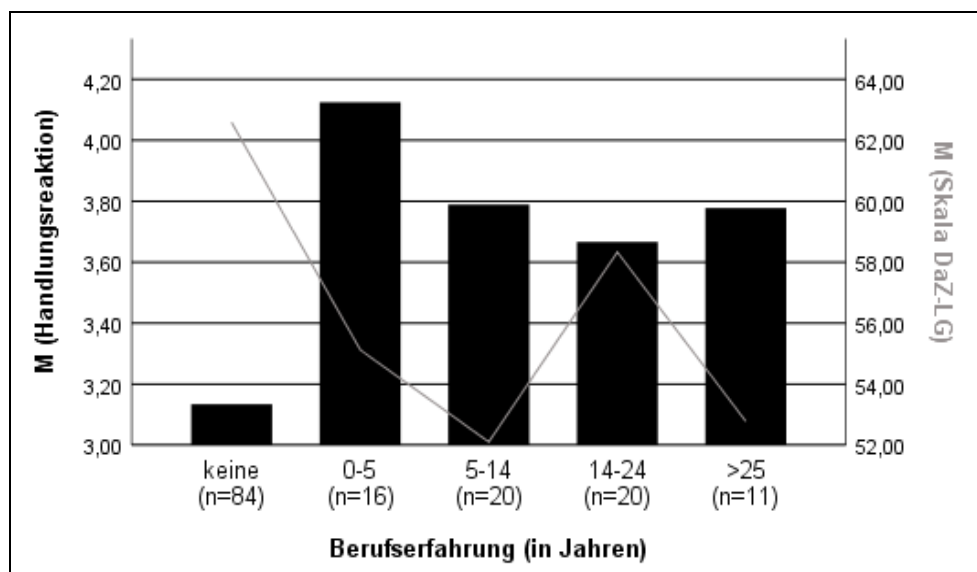


Abbildung 2: Punktzahl in den Items zu Handlungsreaktion, Berufserfahrung und akademischen DaZ-Lerngelegenheiten; Anmerkung: M=Mittelwert, LG=Lerngelegenheiten

Betrachtet man dagegen die Grafik (Abb. 2) zu den Items zur Handlungsreaktion, fällt nochmals auf: Die Studierenden (n=84) erzielten im Mittel am wenigsten Punkte, obwohl sie die meisten DaZ-Lerngelegenheiten absolviert hatten. Berufserfahrung, so legt es die Grafik nahe, scheint dagegen die Lehrkräfte unabhängig von der Anzahl absolvierter DaZ-Lerngelegenheiten dabei zu unterstützen, die DaZ-relevante situationsspezifische Fähigkeit *H* auszubilden. Aber erst mit größeren Gruppengrößen könnte diese Vermutung ebenso wie die übrigen in diesem Abschnitt präsentierten Ergebnisse empirisch besser belegt werden.

5 Diskussion

Die Lehrkräftebildung im Bereich DaZ existiert erst seit kurzer Zeit, ist nicht flächendeckend verpflichtend und umfasst, wenn überhaupt, meist nur wenige Leistungspunkte. Hinweise darauf, dass in den zahlenmäßig wenigen DaZ-Lerngelegenheiten auf die gezielte Schulung der situationsspezifischen Fähigkeiten gesetzt wird, gibt es kaum. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen möglicherweise eine Folge hiervon: Es besteht ein klarer Professionalisierungsbedarf in den laut oben ausgeführten Forschungsannahmen relevanten, zwischen Disposition und Performanz vermittelnden situationsspezifischen Fähigkeiten. Denn diese sind in dieser Studie sowohl bei den praktizierenden als auch bei den angehenden Lehrkräften recht gering ausgeprägt: die Wahrnehmung, erwartungsgemäß, noch etwas schwächer als die Handlungsreaktion. Trotz ihrer Heterogenität bezüglich akademischer und außeruniversitärer DaZ-Lerngelegenheiten erzielten beide Gruppen bei der Erfassung von *P* und *H* also sehr ähnliche Ergebnisse.

Die Zusammenhänge mit den DaZ-Lerngelegenheiten stellen sich bei den Studierenden dabei allerdings anders dar als bei den Lehrkräften. Bei den Studierenden, die, erwartungsgemäß, mehr akademische Lerngelegenheiten absolviert hatten als die Lehrkräfte, zeigte sich ein signifikanter statistischer Zusammenhang zwischen ihren DaZ-Lerngelegenheiten und den situationsspezifischen Fähigkeiten. Dies bedeutet: Die DaZ-Lerngelegenheiten der Studierenden scheinen zur Ausbildung der DaZ-situationsspezifischen Fähigkeiten – auf einem niedrigen Niveau – geführt zu haben. Vorgängerstudien zur DaZ-Kompetenz von Studierenden erzielten bereits ähnliche Ergebnisse: Ein statistischer Zusammenhang zwischen DaZ-Kompetenz und absolvierten Lerngelegenheiten wurde mehrfach gezeigt; die Kompetenz verblieb aber meist trotz der Lerngelegenheiten auf einem niedrigen Niveau (s. Kap. 2). Die qualitative und/oder quantitative Verbesserung der DaZ-Lerngelegenheiten könnte diese Resultate möglicherweise optimieren.

Die Interpretation der Ergebnisse der Lehrkräfte in dieser Studie ist komplexer. Viele von ihnen hatten im Vergleich zum Durchschnitt der Stichprobe wenige akademische DaZ-Lerngelegenheiten absolviert – obwohl eine Selbstselektion stattfand, also vermutlich besonders interessierte und motivierte Lehrpersonen teilnahmen. Dass sie dennoch ähnlich abschnitten wie die besser DaZ-ausgebildeten Studierenden, lässt sich möglicherweise teilweise auf ihre Berufserfahrung zurückführen. Deren Rolle ist statistisch zwar hier nicht messbar. Grafisch aber zeigt sich (vgl. Abb. 2), dass die Berufserfahrung die Lehrkräfte bei ihren Handlungsreaktionen, nicht jedoch bei der Wahrnehmung, unabhängig von DaZ-Lerngelegenheiten, unterstützte. Ebenfalls allein die Handlungsreaktionen profitierten offenbar auch, gewissermaßen erwartungsgemäß, von Lerngelegenheiten zu *DaZ-relevanten Aktivitäten*. Die akademischen DaZ-Lerngelegenheiten der Lehrkräfte insgesamt konnten zudem zur Beantwortung von Items beitragen, die der Dimension *Didaktik* zugeordnet wurden.

Eine mögliche Erklärung für diese Ergebnisse ist, dass die Lehrkräfte dank ihrer Berufserfahrung besonders in Items zur Dimension Didaktik und in den Handlungsreaktionen Anknüpfungspunkte an bereits vorhandene didaktische Routinen und Methodenkenntnisse aus den eigenen Unterrichtsfächern finden konnten. Auch das in Lerngelegenheiten zu *DaZ-relevanten Aktivitäten* vermittelte Wissen hatte möglicherweise Querschnittscharakter und konnte vielleicht mit dem (fach-)didaktischen oder pädagogischen Vorwissen bzw. vorhandenen Vorerfahrungen der Lehrer*innen verknüpft werden, sodass es in den videografierten Unterrichtssituationen leichter abrufbar war. Diese Anknüpfungspunkte könnten identifiziert werden, um sie expliziter in Aus- und Fortbildungen nutzen zu können (dazu Falkenstern & Hecker, in Vorbereitung). Denn insbesondere die Ergebnisse der Studierenden sprechen dafür, dass sie etwaige Anknüpfungspunkte weniger gut in ihren Handlungsreaktionen verwendeten; schließlich erreichten die Lehrkräfte in den entsprechenden Items im Mittel mehr Punkte als die besser DaZ-ausgebildeten Studierenden.

Schwächer ausgeprägt als die Handlungsreaktion ist in beiden Gruppen die situationspezifische Fähigkeit der Wahrnehmung (*P*). Zwar fand sich dasselbe Ergebnis in einer Prä-Pilotierungsstudie der Autor*innen ebenfalls und wurde dort mit einer möglichen Verbalisierungsproblematik bei Lehrkräften, also methodischen Gründen, in Verbindung gebracht (Hecker et al., 2020). Jedoch ist auch eine Interpretation hinsichtlich der Eignung der Lerngelegenheiten der Testpersonen möglich. Denn bei den Lehrkräften hängt die verbalisierte Wahrnehmung, anders als bei den Studierenden, mit keinen ihrer akademischen oder außeruniversitären DaZ-Lerngelegenheiten zusammen. Dies könnte bedeuten, dass die DaZ-Lerngelegenheiten in vielen Fällen nicht ausreichend waren, um die Testpersonen in dieser Stichprobe DaZ-relevante Charakteristika in komplexen Unterrichtssituationen auf die Frage nach ihrer Wahrnehmung nennen zu lassen. Eine mögliche Erklärung hierfür ist, dass trotz DaZ-Lerngelegenheiten in den Situationen stichprobenübergreifend insbesondere Probleme in den Fokus gerieten, die schon in der eigenen Schulzeit der Testperson in den Fokus gerieten (Star & Strickland, 2008): also etwa Störungen oder geäußerte (sprachliche) Verständnisschwierigkeiten. Beim Wahrnehmen bzw. Wiedererkennen aus der eigenen Schulzeit oder aus Praktika bekannter Ereignisse kann schließlich nicht nur auf das (möglicherweise universitär erworbene) DaZ-Wissen zurückgegriffen werden, sondern auch auf die erfahrungsbasierten, in der eigenen Schulzeit bzw. in der eigenen Unterrichtspraxis häufig aktivierten Skripts, Schemata und Regeln. Neu erworbenes DaZ-Wissen expliziter an Situationen zu knüpfen, um vorhandene Skripte und Regeln zu erweitern bzw. gegebenenfalls zu ersetzen, gelingt offenbar in vielen Fällen anhand der aktuellen akademischen Lerngelegenheiten noch nicht.

6 Ausblick

Aus dem oben festgestellten Professionalisierungsbedarf der (angehenden) Lehrkräfte im Bereich DaZ sowie den Erklärungsversuchen ergeben sich Vorschläge für eine zielgerichtete Schulung situationsspezifischer Fähigkeiten in DaZ-Lehrveranstaltungen. Ihre Aufgabe könnte es sein, DaZ-Salienen, vermutlich erstmals, herzustellen. Eine vielversprechende Gelegenheit hierfür stellt etwa der Einsatz von Unterrichtsvideos in der Lehrkräfteaus- und -weiterbildung dar, der bislang offenbar noch kaum stattfindet. Durch entsprechende Wahrnehmungsaufgabenstellungen könnten vermeintlich irrelevante Aspekte in den auf den ersten Blick komplexesten Situationen im geschützten Rahmen eines Seminars möglicherweise erstmals mit Aufmerksamkeit versehen und als DaZ- und handlungsrelevant wahrgenommen werden (Wentura & Frings, 2013). Denn der postulierte Zusammenhang der Wahrnehmung mit Erwartungen (Endsley, 2006) erfordert es, dass Lehramtsanwärter*innen wie praktizierende Lehrkräfte grundsätzlich dazu befähigt werden zu *erwarten*, DaZ-relevante Aspekte in Situationen zu sehen zu bekommen. Erst saliente Merkmale böten dann die Gelegenheit, Zugriffsprozesse, beispielsweise auf universitär erworbenes Wissen, auszulösen und so die Entwicklung der Kompetenz, der situationsspezifischen Fähigkeiten sowie der Performanz im Sinne der Wechselwirkung über Einüben und Erproben anzustoßen (Heins & Zabka, 2019). Auf diese Weise würde in der späteren Unterrichtsrealität zudem ein Wiedererkennen unter Handlungs- und Zeitdruck vielleicht erst möglich, das laut Studienergebnissen (Ohm & Zörner, 2019) im Bereich DaZ erschwert stattfindet.

Auch Handlungsreaktionen, also etwa der situationsadäquate Einsatz DaZ-relevanter Methoden, könnten anhand der in Seminaren als DaZ-relevant identifizierten Unterrichtssituationen thematisiert werden. Lohnenswert wäre hier möglicherweise auch der Rückgriff auf bereits vorhandene pädagogische und fachdidaktische Bestandteile der Disposition, die gerade bei praktizierenden Lehrkräften vermutlich bereits mit Situationen verbunden sind. Die Lerngelegenheiten angehender und auch praktizierender Lehrkräfte gezielt mit Unterrichtssituationen zu verknüpfen, könnte mehr Lehrkräfte dazu

befähigen, DaZ-relevante Inhalte auch ohne eine große Anzahl ausgebildeter DaZ-Lehrpersonen, die als Mentor*innen und Vorbilder in Vergangenheit und Gegenwart wirken konnten und können, und trotz der im Vergleich zu „fachlichen“ Inhalten häufig angenommenen Nebensächlichkeit von DaZ-relevanten Aspekten in der eigenen Unterrichtspraxis als handlungsrelevant wahrzunehmen.

Die Studie hat einige Limitationen. Die hier betrachtete Stichprobe war vergleichsweise klein, und die Items im Instrument waren insgesamt noch zu schwer. Auch gibt es Hinweise auf ein Verbalisierungsproblem bei der Erfassung der Komponente der Wahrnehmung bei Lehrkräften (Hecker et al., 2020). Zudem wurden in dieser Studie die absolvierten Lerngelegenheiten quantitativ erfasst; Informationen zur individuellen Nutzung der Angebote könnten hier möglicherweise weiterführen (vgl. dazu Kunina-Habicht et al., 2013). Ergebnisse zu DaZ-Kompetenz könnten zudem mit den Ergebnissen zu den situationsspezifischen Fähigkeiten korreliert werden. Dies könnte zeigen, ob die DaZ-Kompetenz tatsächlich die Basis der situationsspezifischen Fähigkeiten ist, wie es das PID-Modell und die Expertiseforschung nahelegen. Weitere Studien sind also notwendig, um die hier angestellten Hypothesen zu überprüfen und empirisch weiter abzusichern. Dies gilt auch für die Überlegung, ob die universitäre Lehrer*innenbildung im Bereich DaZ mithilfe von Videosequenzen die situationsspezifischen Fähigkeiten ihrer Absolvent*innen tatsächlich verbessern könnte.

Literatur und Internetquellen

- 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.
- Becker-Mrotzek, M., Rosenberg, P., Schroeder, C., & Witte, A. (Hrsg.). (2017). *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- 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, 13. Beiheft) (S. 35–51). Münster & New York: Waxmann.
- Benz, J. (2019). *Deutsch als Zweitsprache lehren lernen: Eine Wirksamkeitsstudie zu Lehrerfortbildungen*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa (zugl. Dissertation).
- Berkel-Otto, L., Böttger, L., Fischer, N., Vasylyeva, T., Hammer, S., & Niederhaus, C. (2020). Weiterbildendes Studium „Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit“ an der Universität Paderborn. Ausgestaltung und Evaluation einer Professionalisierungsmaßnahme im Bereich Inklusion. *Journal für Psychologie*, 27 (2), 237–262. <https://doi.org/10.30820/0942-2285-2019-2-237>
- 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, CA: Jossey-Bass.
- 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>
- Bromme, R. (2014). *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Münster: Waxmann.
- Chi, M.T.H. (2006). Laboratory Methods for Assessing Experts' and Novices' Knowledge. In K.A. Ericsson (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* (S. 167–183). Cambridge, MA: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816796.010>

- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioural Sciences* (2. Aufl.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cortina, K.S., Miller, K.F., McKenzie, R., & Epstein, A. (2015). Where Low and High Inference Data Converge: Validation of CLASS Assessment of Mathematics Instruction Using Mobile Eye Tracking with Expert and Novice Teachers. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13 (2), 389–403. <https://doi.org/10.1007/s10763-014-9610-5>
- Döll, M., Hägi-Mead, S., & Settineri, 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.
- 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., & 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. 201–219). Münster: Waxmann.
- Endsley, M.R. (2006). Expertise and Situation Awareness. In K.A. Ericsson (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* (S. 633–653). Cambridge, MA: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816796.036>
- Foppen, L., & Beckmann, V. (2019). Bildungssprachförderung in allen Fächern – Eine Seminarkonzeption zur videobasierten Analyse und Reflexion von Unterrichtskommunikation in migrationsbedingt mehrsprachigen Schulklassen. In Y. Danilovich & D. Putjata (Hrsg.), *Sprachliche Vielfalt im Unterricht* (S. 199–217). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23254-2_11
- Fürstenau, S., & Niedrig, H. (2011). Die kultursociologische Perspektive Pierre Bourdieus: Schule als sprachlicher Markt. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit* (S. 69–87). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9_4
- Gold, B., Förster, S., & Holodynski, M. (2013). Evaluation eines videobasierten Trainingsseminars zur Förderung der professionellen Wahrnehmung von Klassenführung im Grundschulunterricht. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27 (3), 141–155. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000100>
- Goodwin, C. (1994). Professional Vision. *American Anthropologist*, 96 (3), 606–633. <https://doi.org/10.1525/aa.1994.96.3.02a00100>
- Gruber, H., & Rehrl, M. (2005). Praktikum statt Theorie? Eine Analyse relevanten Wissens zum Aufbau pädagogischer Handlungskompetenz. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 5 (1), 8–16.
- 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* (DDS – Die Deutsche Schule, 13. Beiheft) (S. 130–146). Münster: Waxmann.
- Hammer, S., Carlson, S.A., Ehmke, T., Koch-Priewe, B., Köker, A., Ohm, U., et al. (2015). Kompetenz von Lehramtsstudierenden in Deutsch als Zweitsprache: Validierung des GSL-Testinstruments. In S. Blömeke & O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Kompetenzen von Studierenden* (Zeitschrift für Pädagogik, 61. Beiheft) (S. 32–55). Weinheim et al.: Beltz Juventa.

- Hamre, B., Pianta, R., Burchinal, M., Field, S., LoCasale-Crouch, J., Downer, J., et al. (2012). A Course on Effective Teacher-Child Interactions: Effects on Teacher Beliefs, Knowledge, and Observed Practice. *American Educational Research Journal*, 59 (1), 88–123. <https://doi.org/10.3102/0002831211434596>
- Hecker, S.-L., & Nimz, K. (2020). Expertinnen-Ratings zur Deutsch-als-Zweitsprache-Kompetenz von Lehrkräften: Eine Vorstudie zur Konzipierung eines videobasierenden Testinstruments. In J. Stiller, C. Laschke, T. Nesyba & U. Salaschek (Hrsg.), *Berlin-Brandenburger Beiträge zur Bildungsforschung 2020* (S. 39–64). Berlin: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b10876>
- 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*. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00268-1>
- Heins, J., & Zabka, T. (2019). Mentale Prozesse bei der Unterrichtsbeobachtung. Theoretische Klärungen und ein Fallbeispiel zum Literaturunterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65 (6), 904–925.
- Hommel, B., Müseler, J., Aschersleben, G., & Prinz, W. (2001). The Theory of Event Coding (TEC): A Framework for Perception and Action Planning. *Behavioral and Brain Sciences*, 24 (5), 849–878. <https://doi.org/10.1017/S0140525X01000103>
- Horn, J., & Masunaga, H. (2006). A Merging Theory of Expertise and Intelligence. In K.A. Ericsson (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* (S. 587–611). Cambridge, MA: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816796.034>
- Kersting, N.B., Givvin, K.B., Thompson, B.J., Santagata, R., & Stigler, J.W. (2012). Measuring Usable Knowledge: Teachers' Analyses of Mathematics Classroom Videos Predict Teaching Quality and Student Learning. *American Educational Research Journal*, 49 (3), 568–589. <https://doi.org/10.3102/0002831212437853>
- 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: 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.
- König, J. (2015). Measuring Classroom Management Expertise (CME) of Teachers: A Video-based Assessment Approach and Statistical Results. *Cogent Education*, 2 (1), 991178. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2014.991178>
- Kramer, C., König, J., Kaiser, G., Ligtvoet, R., & Blömeke, S. (2017). Der Einsatz von Unterrichtsvideos in der universitären Ausbildung: Zur Wirksamkeit video- und transkriptgestützter Seminare zur Klassenführung auf pädagogisches Wissen und situationsspezifische Fähigkeiten angehender Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20 (S1), 137–164. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0732-8>
- Krammer, K., & Reusser, K. (2005). Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 23 (1), 35–50.
- Krumm, S., Lievens, F., Hüffmeier, J., Lipnevich, A.A., Bendels, H., & Hertel, G. (2015). How “Situational” Is Judgment in Situational Judgment Tests? *The Journal of Applied Psychology*, 100 (2), 399–416. <https://doi.org/10.1037/a0037674>

- Kulgemeyer, C., Borowski, A., Buschhüter, D., Enkrott, P., Kempin, M., Reinhold, P., et al. (2020). Professional Knowledge Affects Action-related Skills: The Development of Preservice Physics Teachers' Explaining Skills during a Field Experience. *Journal of Research in Science Teaching*, 1–29. <https://doi.org/10.1002/tea.21632>
- 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.
- Lemmrich, S., Hecker, S.-L., Klein, S., Ehmke, T., Koch-Priewe, B., Köker, A., et al. (2020). Linguistically Responsive Teaching in Multilingual Classrooms. Development of a Performance-Oriented Test to Assess Teachers' Competence. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, H.A. Pant, M. Toepp & C. Lautenbach (Hrsg.), *Student Learning in German Higher Education* (S. 125–140). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27886-1_7
- Lemmrich, S., Hecker, S.-L., Klein, S., Ehmke, T., Köker, A., Koch-Priewe, B., et al. (2019). Performanznahe und videobasierte Messung von DaZ-Kompetenz bei Lehrkräften. Skalierung und dimensionale Struktur des Testinstruments. In T. Ehmke, P. Kuhl & M. Pietsch (Hrsg.), *Lehrer. Bildung. Gestalten. Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung* (S. 188–202). Weinheim: Beltz.
- Meaney, T., Trinick, T., & Fairhall, U. (2012). *Collaborating to Meet Language Challenges in Indigenous Mathematics Classrooms*. Dordrecht: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-1994-1>
- 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: Sprachvermittlungen) (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.
- 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: 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>
- 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>
- Roth, K., Garnier, H., Chen, C., Lemmens, M., Schwille, K., & Wickler, N. (2011). Videobased Lesson Analysis: Effective Science PD for Teacher and Student Learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 48 (2), 117–148. <https://doi.org/10.1002/tea.20408>
- Rumelhart, D.E., Smolensky, P., McClelland, J.L., & Hinton, G.E. (1988). Schemata and Sequential Thought Processes in PDP Models. In A. Collins & E.E. Smith (Hrsg.), *Readings in Cognitive Science. A Perspective from Psychology and Artificial Intelligence* (S. 224–249). Amsterdam: Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-1-4832-1446-7.50020-0>

- Schoenfeld, A.H. (2011). Noticing Matters. A Lot. Now What? In M.G. Sherin, V.R. Jacobs & R.A. Philipp (Hrsg.), *Mathematics Teacher Noticing. Seeing through Teachers' Eyes* (S. 223–238). New York: Routledge.
- 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). Weinheim: Beltz.
- Seidel, T., Blomberg, G., & Stürmer, K. (2010). „Observer“: Validierung eines video-basierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. In E. Klieme, D. Leutner & M. Kenk (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes* (S. 296–306). Weinheim: Beltz.
- 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. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90865-6_12
- Stamouli, E., Schmid, C., & Gruber, H. (2010). Expertiseerwerb: Jagt die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung einem Phantom hinterher? In F.H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 107–124). Münster: Waxmann.
- Star, J.R., & Strickland, S.K. (2008). Learning to Observe: Using Video to Improve Pre-service Mathematics Teachers' Ability to Notice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11 (2), 107–125. <https://doi.org/10.1007/s10857-007-9063-7>
- Sturm, T. (2010). Heterogenitätskonstruktionen durch Lehrende: Zur Bedeutung des Habituskonzepts für die Lehrerfortbildung. In F.H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 89–106). Münster: Waxmann.
- Stürmer, K., Könings, K.D., & Seidel, T. (2012). Declarative Knowledge and Professional Vision in Teacher Education. *British Journal of Educational Psychology*, 83 (3), 467–483. <https://doi.org/10.1111/j.20448279.2012.02075.x>
- Sunder, C., Todorova, M., & Möller, K. (2016). Kann die professionelle Unterrichtswahrnehmung von Sachunterrichtsstudierenden trainiert werden? – Konzeption und Erprobung einer Intervention mit Videos aus dem naturwissenschaftlichen Grundschulunterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 22 (1), 1–12. <https://doi.org/10.1007/s40573-015-0037-5>
- Van Es, E.A., & Sherin, G.M. (2002). Learning to Notice: Scaffolding New Teachers' Interpretations of Classroom Interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10 (4), 571–596.
- Wahl, D. (2002). Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (2), 227–241.
- Wahl, D. (2009). Wie kommen Lehrer/innen vom Wissen zum Handeln? In T. Bohl & H. Kiper (Hrsg.), *Lernen aus Evaluationsergebnissen. Verbesserungen planen und implementieren* (S. 155–167). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weinert, F.E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Wentura, D., & Frings, C. (2013). Aufmerksamkeit. In D. Wentura & C. Frings (Hrsg.), *Kognitive Psychologie* (S. 83–99). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93125-8_4

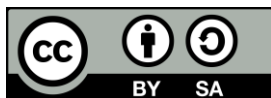
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

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

Eingereicht: 18.03.2020 / Angenommen: 16.07.2020 / Online verfügbar: 03.08.2020

ISSN: 2625–0675



© Die Autor*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Between *DaZ*-Competence and Performance. Why We Should Train Our Subject Teachers' Situation-specific Skills in the Domain of Linguistically Responsive Teaching

Abstract: According to research assumptions, the so-called situation-specific skills play a key part in the transformation of competence into performance, i.e. the actual teaching behavior (Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015). The starting point of the paper is the question of whether and which academic and non-academic learning opportunities in the field of linguistically responsive teaching (DaZ) may enable pre- and in-service subject teachers to acquire situation-specific skills in the domain. In order to determine the relevance of situation-specific skills, the special circumstances of the training of subject teachers and its design in the field of linguistically-responsive teaching are considered, as are research findings from the expertise paradigm. Subsequently, results from an empirical study with N=151 prospective and in-service teachers serve as an indication of the extent to which their DaZ-learning opportunities were suitable for developing situation-specific skills. Data was collected using a video-based test instrument, which included a questionnaire on DaZ-learning opportunities. The correlations between the results on situation-specific skills and learning opportunities show that the skills in question are rather low across the sample. However, there is also some preliminary evidence that certain learning opportunities have been able to promote the training of the skills at a low level. The results of the pre- and in-service teachers are classified with reference to the conditions of their training. Finally, the use of videos is suggested as an opportunity for a teacher training that specifically trains situation-specific skills.

Keywords: teachers, perception, linguistically responsive teaching, competence