

Neuweg, Georg Hans

Kontextualisierte Kompetenzmessung. Eine Bilanz zu aktuellen Konzeptionen und forschungsmethodischen Zugängen

Zeitschrift für Pädagogik 61 (2015) 3, S. 377-383



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Neuweg, Georg Hans: Kontextualisierte Kompetenzmessung. Eine Bilanz zu aktuellen Konzeptionen und forschungsmethodischen Zugängen - In: Zeitschrift für Pädagogik 61 (2015) 3, S. 377-383 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-153680

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 3

Mai/Juni 2015

■ *Thementeil*

Kontextualisierte Erfassung von Lehrerkompetenzen

■ *Essay*

Bildungsforschung im Kontext gesellschaftlicher Praxis. Über (soziale) Bedingungen der Möglichkeit, Bildungspraxis durch Bildungsforschung zu beeinflussen

■ *Allgemeiner Teil*

Large Scale Assessments und die Bildung Erwachsener: Erträge, Grenzen und Potenziale der Forschung

Heimann, Schulz oder Klafki? Eine quantitative Studie zur Einschätzung der Praktikabilität allgemeindidaktischer Planungsmodelle

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Kontextualisierte Erfassung von Lehrerkompetenzen

Johannes König

Kontextualisierte Erfassung von Lehrerkompetenzen.

Einführung in den Thementeil 305

Sigrid Blömeke/Johannes König/Ute Suhl/Jessica Hoth/

Martina Döhrmann

Wie situationsbezogen ist die Kompetenz von Lehrkräften?

Zur Generalisierbarkeit der Ergebnisse von videobasierten Performanztests 310

Andreas Busse/Gabriele Kaiser

Wissen und Fähigkeiten in Fachdidaktik und Pädagogik:

Zur Natur der professionellen Kompetenz von Lehrkräften 328

Kathleen Stürmer/Tina Seidel/Olga Kunina-Habenicht

Unterricht wissensbasiert beobachten – Unterschiede und

erklärende Faktoren bei Referendaren zum Berufseinstieg 345

Sarah Forster-Heinzer/Fritz Oser

Wer setzt das Maß? Eine kritische Auseinandersetzung

mit dem Advokatorischen Ansatz 361

Georg Hans Neuweg

Kontextualisierte Kompetenzmessung – Eine Bilanz

zu aktuellen Konzeptionen und forschungsmethodischen Zugängen 377

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Kontextualisierte Erfassung

von Lehrerkompetenzen“ 384

Essay

Helmut Heid

Bildungsforschung im Kontext gesellschaftlicher Praxis.

Über (soziale) Bedingungen der Möglichkeit, Bildungspraxis

durch Bildungsforschung zu beeinflussen 390

Allgemeiner Teil

Josef Schrader

Large Scale Assessments und die Bildung Erwachsener:

Erträge, Grenzen und Potenziale der Forschung 410

Stephan Wernke/Jochen Werner/Klaus Zierer

Heimann, Schulz oder Klafki? Eine quantitative Studie zur Einschätzung

der Praktikabilität allgemeindidaktischer Planungsmodelle 429

Besprechungen

Heinz-Elmar Tenorth

Johannes Drerup: Paternalismus, Perfektionismus

und die Grenzen der Freiheit 452

Verónica Oelsner

Phillip Dylan Thomas Knobloch: Pädagogik in Argentinien.

Eine Untersuchung im Kontext Lateinamerikas mit Methoden

der Vergleichenden Erziehungswissenschaft 455

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 459

Impressum U3

Table of Contents

Topic: Contextualized Assessment of Teacher Competences

Johannes König

Contextualized Assessment of Teacher Competences. An introduction 305

Sigrid Blömeke/Johannes König/Ute Suhl/Jessica Hoth/Martina Döhrmann

To What Extent Is Teacher Competence Situation-Related?

On the generalizability of the results of video-based performance tests 310

Andreas Busse/Gabriele Kaiser

Knowledge and Skills in Subject-Related Didactics and Pedagogics –

On the nature of the professional competence of teachers 328

Kathleen Stürmer/Tina Seidel/Olga Kunina-Habenicht

Knowledge-Based Classroom Observation – Differences between
trainee teachers at the start of their professional career

and explanatory factors 345

Sarah Forster-Heinzer/Fritz Oser

Who Sets the Benchmark? A critical discussion of the advocacy approach ... 361

Georg Hans Neuweg

Contextualized Competence Measurement – Taking stock

of current conceptions and research-methodological approaches 377

Deutscher Bildungsserver

Tips of links relating to the topic of “Contextualized Assessment

of Teacher Competences” 384

Contributions

Helmut Heid

Educational Research in the Context of Social Practice –

On the (social) conditions for the possibility of influencing

the educational practice through educational research 390

Josef Schrader

Large-Scale Assessments and the Education of Adults:

Results, limits, and potentials of research 410

Stephan Wernke/Jochen Werner/Klaus Zierer

Heimann, Schulz, or Klafki? – A quantitative study on the assessment of the practicability of general didactical planning models	429
Book Reviews	452
New Books	459
Impressum	U3

Georg Hans Neuweg

Kontextualisierte Kompetenzmessung

Eine Bilanz zu aktuellen Konzeptionen und forschungsmethodischen Zugängen

Zusammenfassung: Der Beitrag erörtert einige der zentralen Herausforderungen, vor die sich das noch junge Forschungsfeld kontextualisierter Kompetenzmessung gestellt sieht. Besondere Aufmerksamkeit wird der Problematik der Gewinnung von Expertenurteilen und den Validitätsgrenzen der bisher angewandten Messprozeduren gewidmet.

Schlagnworte: Lehrerwissen, Kompetenzmessung, videobasierte Messung, Expertenforschung, implizites Wissen

Die Beiträge des vorliegenden Thementeils dokumentieren exemplarisch Anstrengungen einer kontextualisierten Kompetenzmessung durch den Einsatz mehr oder weniger authentischer Videoclips. Auf mindestens zwei Ebenen versprechen kontextualisierte Messverfahren¹ Fortschritte:

- Sie liefern anforderungsnähere Variablen für die Vorhersage des Unterrichtsverhaltens der Lehrkräfte. Während Wissenstests Gefahr laufen, träges Wissen zu belohnen und implizites Wissen gar nicht zu erfassen, erfordert die Bewältigung berufsnaher Performanzsituationen die Mobilisierung professioneller Könnerschaft (Neuweg, 2004, 2015).
- Eine direkt am berufserfolgskritischen Können ansetzende Kompetenzmessung kann wichtige Beiträge zur empirischen Erhellung des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrerbildung liefern, weil in der Folge systematisch der Varianzaufklärungsanteil deklarativen Ausbildungswissens herausgearbeitet werden kann.

Eine Bilanz über den bisherigen Forschungsertrag ist gleichwohl schwierig. Zum einen: An der Beschaffenheit der Vignetten und der Items in Verbindung mit den Expertenurteilen entscheidet sich, was gemessen wird. Die Komplexität der Messverfahren erschwert jedoch schon aus Raumgründen eine im Detail nachvollziehbare und vollständige Darstellung. Eine Bezugnahme verschiedener Forschergruppen aufeinander wird damit problematisch, weil unklar ist, wieweit man im Einzelfall wirklich vom Gleichen

¹ Es kommen dafür auch Papier-und-Bleistift-Tests infrage. Während etwa das pädagogische Wissen in MT21 und bei TEDS-M bzw. LEK und das fachdidaktische Wissen bei TEDS-LT vergleichsweise ausbildungsnah erfasst worden sind, sind die im Rahmen von COACTIV, MT21 und TEDS-M entwickelten Verfahren zur Messung von PCK stärker kontextualisiert.

spricht. Die dringend erforderliche intensive Diskussion der Augenscheinvaliditäten² ist ebenso erschwert wie eine integrative Interpretation der Gesamtbefundlage.³

Zum anderen: Anders als das Ausbildungswissen lassen sich Kompetenzen nicht ohne Weiteres in Bereiche untergliedern; im Gegenteil wird angenommen, dass gerade für Experten Integrationsleistungen sowie Verdichtungen und Umstrukturierungen der Wissensbasis charakteristisch sind (Neuweg, 2014). Nicht nur mit der Entwicklung der Messinstrumente, sondern auch mit der Aufklärung der Dimensionalität berufspraktischer Kompetenz betritt man daher Neuland: Man weiß noch nicht, was man eigentlich messen soll, und man weiß noch nicht, womit. Weil man aber nicht gleichzeitig die Konstruktvalidität der Items an Kompetenzstrukturmodellen und die Modelle an den Daten prüfen kann, bleibt oft unklar, ob man durch eine Untersuchung eher etwas über die Welt oder eher über die Messinstrumente erfahren hat.⁴

Als besondere Herausforderung zeichnet sich ab, dass die Lehrerforschung im deutschen Sprachraum gewohnt ist, Lehrerprofessionalität vom Wissen her zu denken. Deutlich entschiedener als zum Beispiel die Lehrerforschung im anglo-amerikanischen Sprachraum geht sie davon aus, (1.) dass „Kompetenz“ nicht einfach *knowing how* (Ryle, 1949) als die von außen rekonstruierbare Logik effektiven und von einer Expertengemeinschaft als professionell anerkannten Handelns bezeichnet, sondern kognitive Strukturen und insofern Wissensbestände (vgl. zu dieser Unterscheidung Bromme, 1992); (2.) dass diese Wissensbestände innere Erzeugungsgrundlage für kompetentes Lehrerhandeln sind, welches dann die Lernprozesse von Schülern beeinflusst; (3.) dass die kognitiven Strukturen angehender Lehrer über die Nutzung von Lerngelegenheiten zur Aneignung expliziten Professionswissens in der Ausbildung beeinflusst werden können (vgl. bspw. König et al., 2014, S. 77; Stürmer, Seidel & Kunina-Habenicht, in diesem Heft); (4.) dass der Aufbau von „theorie-praxisintegrierten Wissensbeständen“ (Stürmer, Seidel & Kunina-Habenicht, in diesem Heft) angesichts einer defizitären Praxis und der Überlegenheit kodifizierten Professionswissens auch geboten und so

2 Wie schwierig es etwa ist, das Herangehen von Schülern an eine Aufgabe zu beschreiben (vgl. die an Bruner orientierte Aufgabe im Rahmen der Schachtelvignette bei Blömeke, König, Suhl, Hoth & Döhrmann, in diesem Heft), ob dabei eher ausbildungs- oder eher anforderungsnahen Anforderungen gestellt werden und inwieweit es sich dabei tatsächlich um eine fachdidaktische Anforderung handelt, kann beispielsweise ohne Kenntnis des Kodierhandbuchs nicht beurteilt werden.

3 Wie ernst dieses Problem angesichts des Materialreichtums und der Vielfalt der Messverfahren ist, zeigt beispielhaft ein Vergleich der recht verschiedenen Zugänge bei TEDS-FU einerseits und bei Kersting, Givvin, Thompson, Santagata und Stigler (2012) andererseits.

4 Das Problem kann an den Arbeiten von Blömeke et al. und Busse & Kaiser in diesem Heft exemplarisch studiert werden. So sind beispielsweise Befunde, die auf „Situationsabhängigkeit“ hindeuten, kaum eindeutig zu interpretieren: Sind die Probanden schlicht nicht virtuos (und insofern nicht kompetent) genug? Ist das unterlegte Kompetenzstrukturkonzept anzupassen? Waren die Expertennormen in einem oder mehreren Fällen nicht valide? In dieser Situation wird sogar empirisch zweifelhaft, was im Kompetenzkonzept schon rein begrifflich enthalten ist: dass Menschen mit höherer Kompetenz nämlich transsituativ kompetenter handeln.

hin (5.) eine Aufklärung der Praxis durch die Wissenschaft ebenso wünschenswert wie möglich ist (vgl. kritisch dazu Radtke, 2004).

Folgerichtig will man daher den Prozess der Transformation einer als mental gedachten Kompetenz in einen äußeren Vorgang der Performanz verstehen (vgl. bspw. Blömeke et al., in diesem Heft). Es interessieren nicht primär Handlungs-, sondern Denkprozesse (Interpretieren, Erklären, Vorhersagen, Entscheiden) (Blömeke et al., in diesem Heft; Seidel & Stürmer, 2014; Stürmer et al., in diesem Heft). Können wird als Wissensanwendungsvorgang studiert, die Videoclips gelten als „prompts“ to elicit teacher knowledge“ (Seidel & Stürmer, 2014, S. 4), da annahmegemäß „mentale Repräsentationen“ über die Handlungsgüte entscheiden (S. 7).

Diese (als solche gar nicht immer bewusste) paradigmatische Verankerung ist folgenreich. So wird zum Beispiel kaum begründungsbedürftig, dass die (notabene: an Schülerleistungszuwächsen nicht validierten) Expertennormen, mit denen die Antworten der Probanden verglichen werden, in hohem Maße der fachdidaktischen und pädagogisch-psychologischen Forschung und nicht vorrangig der von Shulman (2004) beschworenen „wisdom of practice“ entnommen werden. Bei TEDS-FU wird die Typizität der Vignetten abgesichert durch ein Review, das „master teachers“ sowie Experten mit „outstanding university experience“ vorgenommen haben (König et al., 2014, S. 81); die Soll-Antworten werden durch „eine 26köpfige Expertengruppe, je zur Hälfte aus Wissenschaft und Praxis“, sowie durch in ihrer Genese nicht näher beschriebene Kodierhandbücher bestimmt (Blömeke et al., in diesem Heft). Für den „Observer“ wird berichtet, dass angehende Lehrer die Authentizität der Vignetten abgesichert hätten (Seidel & Stürmer, 2014, S. 11); die Expertennorm kommt von „three expert researchers – each with 100 to 400 hours of experience in observing classroom situations“ (S. 14). Auch Forster-Heinzer & Oser (in diesem Heft), vom Paradigma der Integration von Wissen und Können vergleichsweise sehr weit entfernt, konsultieren für die Normierung Erziehungswissenschaftler.

Ob die Annahme einer sich aus dem Theoriewissen durch Prozeduralisierung und Integration mehr oder weniger bruchlos entwickelnden berufspraktischen Kompetenz aber überhaupt richtig ist, und der Aufbau von Expertise als Prozess zunehmender Nutzung theoretischen Wissens im Lauf der Berufsbiografie verstanden werden kann (Seidel, Blomberg & Stürmer, 2010, S. 298), ist zweifelhaft (Neuweg, 2014). Es ist bemerkenswert, dass zu den angegebenen theoretischen Referenzpunkten auch Quellen gehören, die von ausgeprägten Unterschieden zwischen deklarativem Wissen und professionellen, erfahrungsgesättigten Wahrnehmungs- und Handlungsschemata ausgehen. Das gilt für Shulman, der nicht nur PCK eher als situierendes Können denn als Bestand an Wissen beschrieben, sondern dem propositionalen Wissen auch „case knowledge“ und „strategic knowledge“ zur Seite gestellt hat. Es gilt für Bromme, dem daran gelegen war, „das Phänomen der Diskrepanz von kognitivem Wissen und Können zu beschreiben“, denn: „Das beobachtbare Handeln von Experten ist offensichtlich reicher als das Wissen (im kognitiven Sinne), das ihm zugrunde liegt“ (Bromme, 1992, S. 138). Es gilt für van Es & Sherin (2008), die nicht nur auf den Differenztheoretiker Schön (1983) Bezug nehmen, sondern auch auf die gegen die Vorstellung, Praxis sei die Magd der Theorie, an-

schreibende Kampfschrift von Dreyfus & Dreyfus (1986). Und ob Goodwins Konzept einer „professional vision“ (Goodwin, 1994) wirklich die Fähigkeit zur Anwendung konzeptuellen Wissens (Stürmer et al., in diesem Heft) und zur Integration von Theorie und Praxis (Seidel & Stürmer, 2014, S. 3) beschreibt, ist zweifelhaft; man kann fragen, ob man aus seinem Text nicht eher lernen kann, dass sich ethnografisch informieren und von Experten lernen muss, wer professionelle Wahrnehmung verstehen will.

Was man die Probanden wie fragen und wer wie festlegen soll, was auf Videos überhaupt zu sehen und wie es zu interpretieren ist, muss daher aus einem mehrdimensionalen Theorierahmen heraus abgeleitet werden, der nicht nur den Stand der Unterrichtsforschung, sondern auch die an das Integrationsparadigma nicht einfach assimilierbaren Eingaben aus der Expertenforschung, der Kognitionspsychologie, der Wissenssoziologie und der Professionstheorie berücksichtigt. Die Expertennorm muss in dem Maße „bottom up“ (Oser, 2013) gewonnen werden, in dem die Interpretationsschemata, die berufserfahrene Personen über ihre Erfahrung legen, sich von den Kategorien des Ausbildungswissens unterscheiden. Bereits bei Bromme (1992, S. 140) findet sich die Mahnung, man solle bei der empirischen Erhebung von Expertenwissen die „natürlichen kategorialen Schnitte des Expertenwissens“ zu erhalten trachten. Instrumente – Kameraperspektiven und Bildausschnitte eingeschlossen – und Soll-Antworten müssten dann an „known-groups“, an Meisterlehrern⁵, deren Schüler besonders erfolgreich lernen, validiert werden, um herauszufinden, was kompetente Lehrkräfte tatsächlich sehen, deuten, tun (und gegebenenfalls rückfragen). Erst von einem solchen archimedischen Punkt aus ließe sich in der Folge beforschen, ob und in welchem Maße die Vermittlung expliziten Wissens den Aufbau expertenhaften Könnens dieses Zuschnitts zu fördern vermag.

Es gibt theoretische und empirische Hinweise darauf, dass das Problem der Gewinnung der Expertennorm mit steigendem Expertisegrad der Probanden immer kritischer wird. Das dem Handeln eingeschriebene implizite „Wissen“ liegt mit wachsender Erfahrung zunehmend quer zu den Kategorien des Ausbildungswissens (Bromme, 1992), Wahrnehmen, Interpretieren und Handeln verschmelzen zusehends zu einer Einheit und das im Novizenstadium (vielleicht) handlungsleitende Wissen wird sich in zunehmend kontextsensiblerem Denken und später dann in Mustererkennung auflösen (Neuweg, 2014). Nun streuen die Praxiserfahrungen der Teilnehmer an den in diesem Thementeil vorgestellten Untersuchungen sehr stark: Drittes Berufsjahr (TEDS-FU), Referendare (Observer), Lehrkräfte mit durchschnittlich beinahe siebzehnjähriger Unterrichtserfahrung (Professional Minds). Es fällt auf, dass auf die Diskussion der Frage verzichtet wird, wie sich Erfahrung auf kognitive Strukturen und Problembewältigungsmodi auswirkt und was daraus für die Beschaffenheit der Instrumente folgt. An dieser Stelle macht sich das Fehlen leistungsfähiger Kompetenzentwicklungsmodelle empfindlich bemerkbar.

5 Am Rande sei bemerkt, dass es äußerst schwierig ist, solche zu identifizieren: Lehrerhandeln ist polytelisch, Aussagen über „sinnvolle“ Ziele sind immer normativ, die Zurechnung von Effekten auf das Lehrerhandeln ist schwierig, die Wirkungen treten zeitverzögert auf.

Folgt man dem Dreyfus-Modell und dem Konzept der „kategorialen Wahrnehmung“ bei Bromme (1992), dann kann etwa „professionelle Unterrichtswahrnehmung“ bestenfalls bis zur Stufe 3 – einer Spekulation von Berliner (1994) entsprechend heißt das: bis etwa zum 4. Berufsjahr – als Anwendung bildungswissenschaftlichen Wissens konzipiert und über die Trias von Beschreiben, Erklären und Vorhersagen gefasst werden. Ab Stufe 4 und speziell auf der Expertenstufe 5 präsentieren sich Wahrnehmen, Interpretieren, Prognostizieren und das „Sehen“ einer Handlungsaufforderung so häufig als mentale Einheit, dass die Bearbeitung der von den Forschern bereitgestellten Items zu einer Übung im Rationalisieren werden kann (Nisbett & Wilson, 1977). Auch die Trennbarkeit von „noticing“ und „interpreting“ wird mit wachsender Erfahrung abnehmen und die Gütekriterien von „perceptual accuracy“ oder „precise perception“ (König et al., 2014, S. 78) werden durch „holistic perception“ bzw. „pattern recognition“ (Neuweg, 2004, S. 263 ff.) zu ersetzen sein.

In jedem Falle wird interessant sein zu beobachten, in welchem Maße es gelingt, die Messverfahren noch stärker an den Anspruchscharakter realer Performanzsituationen heranzurücken. Es ist einerseits offenkundig, dass hier noch Spielraum besteht, andererseits ist mit möglicherweise unverrückbaren Grenzen zu rechnen:

- Nicht nur die Wahrnehmungs-, Interpretations- und Handlungsleistungen der Probanden, sondern auch ihre Orientierungsleistungen und ihre Aufmerksamkeitssteuerung sind von Interesse. Expertise besteht nicht nur darin, „das Richtige“ in einem von anderen gewählten Bildausschnitt zu sehen, sondern auch darin, *auf* das Richtige zu sehen. Wer Motive wählt und über Kameraperspektiven entscheidet, erledigt einen großen Teil der Arbeit des Experten stellvertretend.
- Expertise zeichnet sich durch hohe Kontextsensitivität aus; das aus der Sicht des Experten Richtige ist hochgradig von der Fallkonstellation abhängig. Daher ist zu erwarten, dass kompetente Personen auf die Frage, was sie in einer (verbal oder videografisch repräsentierten) Situation täten, bisweilen antworten, dies komme darauf an. Kann man im Reizmaterial bereits abbilden, worauf es ankommt? Relativ zur realen Anforderungssituation sind auch Videovignetten empfindlich dekontextualisiert. Realsituationen haben eine Geschichte (der Lehrer kennt bspw. seine Schüler und seine Klasse aus der Vergangenheit und er weiß, wie eine Situation entstanden ist); sie sind in einen weiten Gegenwartskontext eingebettet; und sie haben eine Zukunft, die der Akteur in Form von Zielen vorwegnimmt, in deren Lichte er wiederum die Situation bewertet. Die Befassung mit einer Vignette dagegen erfolgt geschichtslos, ohne Bezug zu (insbesondere längerfristigen) Zielen und ohne die Möglichkeit, den Blick auf einen erweiterten deutungsrelevanten Kontext zu richten. Interessant könnte daher nicht nur sein, breitere Handlungsepisoden zu wählen und möglichst umfassende Informationen zum Kontext beizustellen; sehr lohnend könnte auch sein zu erfassen, welche Zusatzinformationen der Proband erbittet, um eine Situation interpretieren oder eine Handlungsalternative wählen zu können.
- Vermutlich stoßen Verfahren, die den Betrachter nicht zum Akteur machen, letztlich an sehr vielfältige Grenzen. Zum Ersten ist Handeln in situ Handeln unter Druck

(Wahl, 1991). Es ist zum Zweiten ein Handeln, in dem der Akteur, weil er involviert und eben nicht nur Beobachter ist, Emotionen hat. Zum Dritten verändert der Akteur durch sein Eingreifen die Situation; Expertise besteht in hohem Maße darin, „on-the-spot“-Experimente auszuführen und mit dem „back-talk“ der Situation umzugehen (Schön, 1987). Und zu allem Überfluss: Womöglich kann man nicht einmal das Wahrnehmen unabhängig vom Handeln studieren, wenn die Situationsauffassung derer, die hauptberuflich handeln müssen, immer schon auf Ziele hinorganisiert, durch Handlungserfahrung geformt und außerhalb realer Handlungsnotwendigkeiten kaum stimulierbar ist.

Literatur

- Berliner, D. (1994). Teacher Expertise. In B. Moon & A. Shelton Mayes (Hrsg.), *Teaching and Learning in the Secondary School* (S. 107–113). London: Routledge.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York: The Free Press.
- Goodwin, Ch. (1994). Professional Vision. *American Anthropologist*, 96(3), 606–633.
- Kersting, N., 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(39), 568–589.
- König, J., Blömeke, S., Klein, P., Suhl, U., Busse, A., & Kaiser, G. (2014). Is teachers' general pedagogical knowledge a premise for noticing and interpreting classroom situations? A video-based assessment approach. *Teaching and Teacher Education*, 38, 76–88.
- Neueweg, G. H. (2004). *Könnerschaft und implizites Wissen* (3. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Neueweg, 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., vollst. überarb. u. erw. Aufl., S. 583–614). Münster: Waxmann.
- Neueweg, G. H. (2015). *Das Schweigen der Könner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen*. Münster: Waxmann.
- Nisbett, R. E., & Wilson, T. D. (1977). Telling More Than We Can Know. Verbal Reports on Mental Processes. *Psychological Review*, 84(3), 231–259.
- Oser, F. (2013). Kompetenzen der Lehrenden und Auszubildenden: Ein Ressourcenmodell. In F. Oser, T. Bauder, P. Salzmann & S. Heinzer (Hrsg.), *Ohne Kompetenz keine Qualität. Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen* (S. 29–65). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Radtke, F.-O. (2004). Der Eigensinn pädagogischer Professionalität jenseits von Innovationshoffnungen und Effizienzerwartungen. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 99–149). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ryle, G. (1949). *The Concept of Mind*. London: Hutchinson.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Seidel, T., Blomberg, G., & Stürmer, K. (2010). „Oberserver“ – Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. Projekt OBSERVE. In E. Klieme, D. Leutner & M. Kenk (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung* (S. 296–306). Weinheim/Basel: Beltz.
- Seidel, T., & Stürmer, K. (2014). Modeling and Measuring the Structure of Professional Vision in Preservice Teachers. *American Educational Research Journal*, OnlineFirst Version of Record, Apr. 21, 2014.
- Shulman, L. S. (2004). *The Wisdom of Practice. Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2008). Mathematics teachers' „learning to notice“ in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 24, 244–276.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Abstract: Assessing teacher knowledge in more or less authentic contexts is a still relatively young field of research. In this article, some key challenges for video-based assessment approaches are discussed. Particular focus is kept on the problem of how to gain expert norms and on the potentials and limits of enhancing the validity of the measurement procedures hitherto applied.

Keywords: Teacher Knowledge, Skills Measurement, Video-Based Assessment, Study of Expertise, Tacit Knowing

Anschrift des Autors

a. Univ.-Prof. Dr. Georg Hans Neuweg, Johannes Kepler Universität Linz,
Institut für Pädagogik und Psychologie, Altenberger Straße 69, 4040 Linz, Österreich
E-Mail: georg.neuweg@jku.at