

Empirische Ergebnisse zur professionellen Kompetenz von Politiklehrer/-innen

Weißeno, Georg; Weschenfelder, Eva; Oberle, Monika

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Weißeno, G., Weschenfelder, E., & Oberle, M. (2013). Empirische Ergebnisse zur professionellen Kompetenz von Politiklehrer/-innen. In K.-P. Hufer, & D. Richter (Hrsg.), *Politische Bildung als Profession: Verständnisse und Forschungen; Perspektiven politischer Bildung* (S. 187-202). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-53505-4>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-ND Lizenz (Namensnennung-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/3.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-ND Licence (Attribution-NoDerivatives). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/3.0>

Klaus-Peter Hufer
Dagmar Richter (Hrsg.)

Politische Bildung als Profession

Verständnisse und Forschungen

Perspektiven politischer Bildung

Prof. Dr. Georg Weißeno, geb. 1951

*Professur für Politikwissenschaft und ihre Didaktik an der
Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.
Arbeitsschwerpunkte: Empirische Lehr-Lern-Forschung
in der Domäne Politik, Theorie und
Didaktik der politischen Bildung,
Kompetenzmodellierung.*



Dr. Eva Weschenfelder, geb. 1984

*Diplom-Sozialwissenschaftlerin,
seit 2009 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der
Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.
Forschungsschwerpunkte: Empirische Forschung
in der Politikdidaktik, Lehrerkompetenzforschung.*



Prof. Dr. Monika Oberle, geb. 1973

*Professorin für Politikwissenschaft/
Didaktik der Politik an der
Georg-August-Universität Göttingen.
Arbeitsschwerpunkt: Empirische Erforschung
von Lehr-Lern-Prozessen der politischen Bildung
mit besonderem Interesse an der politischen Europabildung.*



Georg Weißeno, Eva Weschenfelder & Monika Oberle

Empirische Ergebnisse zur professionellen Kompetenz von Politiklehrer/-innen

Anlass

Im deutschsprachigen Kontext ist die Forschung zum Lehrberuf sowie insbesondere zu den Politiklehrer/-innen bisher nicht sehr weit entwickelt. Es gibt kaum gesicherten Kenntnisstand. Dies steht in einem gewissen Widerspruch zu den pädagogischen Annahmen und Diskussionen, die den Lehrer/-innen wichtige Funktionen der Unterrichtsorganisation und -gestaltung, der Diagnose von Schülerleistungen, der Beratung von Eltern und Schüler/-innen, der Förderung von Schüler/-innen, des/r Experten/-in usw. zuschreiben. Bislang gibt es kaum Wissen zu der Lehrmotivation, zur Leistungsbereitschaft, zu den Fähigkeiten und lehr-lernbezogenen Überzeugungen, zum Professionswissen usw. von Politiklehrer/-innen. Keine Erkenntnisse liegen bisher zum Einfluss der Politiklehrer/-innen auf den Lernerfolg der Schüler/-innen vor. Mithin gibt es ein großes Forschungsdefizit festzustellen, das auch darauf beruht, dass sich die

Politikdidaktik bisher kaum Gedanken zu einem fachspezifischen Kompetenzmodell für Lehrer/-innen gemacht hat. Insofern bestehen hier nicht nur Forschungs-, sondern auch Theoriedefizite.

In diesem Beitrag werden ausgewählte Ergebnisse der systematischen Politiklehrerforschung dargestellt. Hierzu werden neben theoretischen Überlegungen insbesondere aktuelle Ergebnisse zur professionellen Kompetenz erläutert. In der Folge der empirischen Bildungsforschung zeigt sich hinsichtlich des Umfangs und Niveaus auch in der Politikdidaktik ein Wachstumsschub. Die älteren politikdidaktischen Befunde werden hier nicht in der Breite vorgestellt (hierzu z.B. Weißeno, 2012; Weschenfelder, 2013). Der Beitrag konzentriert sich auf den Zwischenstand der Ergebnisse des Forschungsverbundes Karlsruhe-Göttingen. In den nächsten Jahren ist mit einer weiteren Zunahme an neuen Ergebnissen und Erkenntnissen zu rechnen.

Modell der professionellen Kompetenz von Politiklehrer/-innen

In der Politikdidaktik wurde in der Vergangenheit überwiegend zur Professionalisierung als Prozess der Verberuflichung geschrieben, während aktuell die Professionalität als das Handeln der Politiklehrer/-innen im Vordergrund steht. Da das Handeln der Politiklehrer/-innen im Unterricht nicht allein von fachbezogenen, sondern auch von sonstigen pädagogischen Fähigkeiten abhängig ist, steht die Entwicklung eines fachbezogenen Modells der Lehrerkompetenzen vor der Schwierigkeit, einerseits fachliche Aspekte wie z.B. Wissen, andererseits aber auch die zahlreichen sonstigen Aspekte, die in der allgemeinen Lehrerforschung berücksichtigt werden, aufzunehmen und fachspezifisch zu wenden. Die Politikdidaktik ist mit der Politikwissenschaft und der allgemeinen pädagogisch-psychologischen Lehrerforschung verbunden. Das Zusammendenken, Auswählen und Strukturieren dieser beiden Bezugsdisziplinen mit Blick auf die Lehrer/-innen und Schüler/-innen ist Aufgabe der Politikdidaktik.

In der Pädagogik werden die strukturtheoretischen Ansätze (Helsper, 2011), in der Psychologie der Persönlichkeitsansatz (Mayr, 2011) und die kompetenztheoretischen Ansätze unter Rückgriff auf das Experten-Paradigma (Krauss, 2011) unterschieden. Das Forschungsprogramm „Professionelle Kompetenz von Politiklehrer/-innen“ (PKP) (Karlsruhe-Göttingen) verfolgt einen kompetenztheoretischen Ansatz in Anlehnung an die Expertiseforschung (Baumert & Kunter 2006; Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008). Auf dieser Basis können die Kompetenzen fachspezifisch ausdifferenziert und begründet werden. Es geht darum, Struktur, Ausprägungen und Zusammenhänge professioneller Lehrer-

kompetenz für das Fach Politik in einem Modell zu beschreiben (Abb. 1). Es beschränkt sich auf die Person des/r Lehrenden. Die Handlungskompetenz im Unterricht, im System Schule, in der Schulentwicklung wie auch die Wirkung auf die Schülerkompetenzen müssen noch genauer untersucht werden. Das Modell beschäftigt sich weder mit Aspekten der Persönlichkeitsbildung und -entwicklung noch beansprucht es, die Gesamtheit der möglichen Aspekte abzubilden.

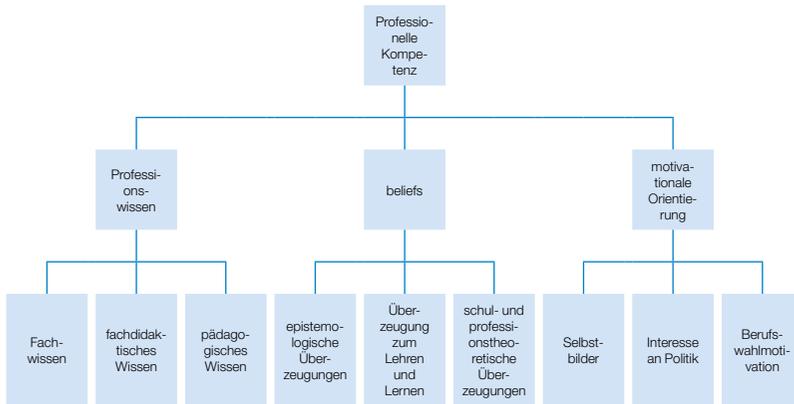


Abb. 1: Modell professioneller Handlungskompetenz von Politiklehrer/-innen

Kompetenz und Kompetenzdiagnostik bilden die Basis für die Entwicklung dieses in Anlehnung an Baumert & Kunter (2006) sowie Blömeke, Kaiser & Lehmann (2008) entwickelten fachbezogenen generischen Strukturmodells (Baumert & Kunter, 2011, S. 31). Verstanden wird im allgemeinen Modell von Baumert und Kunter professionelle Handlungskompetenz als „Zusammenspiel von

- spezifischem, erfahrungsgesättigtem, deklarativem und prozeduralem Wissen (Kompetenzen im engeren Sinn: Wissen und Können);
- professionellen Werten, Überzeugungen, subjektiven Theorien, normativen Präferenzen und Zielen;
- motivationalen Orientierungen sowie
- metakognitiven Fähigkeiten und Fähigkeiten professioneller Selbstregulation“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 481; Baumert & Kunter, 2011, S. 33).

Die Politikdidaktik kann an die Strukturierung der allgemeinen professionellen Kompetenz anknüpfen. Auch Politiklehrer/-innen benötigen Wissen in den

drei Bereichen und werden im Handeln durch Überzeugungen, Motivation und Selbstregulation in ihrer jeweiligen fachspezifischen Ausprägung beeinflusst. Wesentliche Elemente des allgemeinen Modells sind für das fachspezifische übernommen worden.

Ein Element der professionellen Kompetenz von Politiklehrkräften stellt in dem Modell das professionelle Wissen dar. Shulmans (1986, 1987) Wissenstaxonomie ist in der kognitionspsychologischen Lehrerforschung ein einflussreicher Ansatz zur Klassifizierung professionellen Wissens. Seine theoretisch-begriffliche Aufgliederung in Fachwissen (*content knowledge*), fachdidaktisches (*pedagogical content knowledge*) und pädagogisches Wissen (*pedagogical knowledge*) hat sich weitgehend durchgesetzt (vgl. auch Baumert & Kunter, 2006, S. 497; Bromme, 1992; Krauss et al., 2004). Shulman (1986) betont besonders die Inhalte des Faches und richtet sich gegen eine allgemeine, fachlich unspezifische Unterrichtsforschung, in der zentrale Fragen zu Aspekten der Lehrertätigkeit nicht gestellt werden. Dabei geht es nicht darum, die Bedeutung pädagogischer Fähigkeiten zu negieren, sondern vielmehr darum, auch die Bedeutung inhaltlicher Aspekte zu betonen (vgl. ebd., S. 6ff.).

Den Lehrerberuf und das Unterrichten versteht Shulman (1986) als professionelle Tätigkeit, in der Wissen, Fähigkeiten, Verstehen und Verfahrensweisen, Ethos, Dispositionen und kollektive Verantwortung sowie Mittel, um diese darzustellen und zu kommunizieren, zusammenspielen. Die erfolgreiche Ausübung der Lehrertätigkeit wird als die Fähigkeit beschrieben, Wissen, Fähigkeiten und günstige Überzeugungen im Rahmen des Unterrichts in Handlungen zu transformieren und den Schülerinnen und Schülern verständlich zugänglich zu machen. Um eine praktische und verständliche Basis für die Professionalisierung der Lehrertätigkeit zu schaffen, konkretisiert er die dafür erforderliche Wissensbasis. Die theoretische Rahmung ist nötig, um die Komplexität der professionellen Kompetenz analysieren zu können (vgl. ebd., S. 4ff.).

Professionelles Wissen von Politiklehrkräften

Qualitative Studien in der Politikdidaktik bedienen sich vor allem der Unterrichtsanalyse und Interviews, um Erkenntnisse über subjektive Theorien und Einstellungen von Politiklehrer/-innen zu erlangen. Zum objektiven fachbezogenen Wissen können sie keine Aussagen machen und konnten deshalb hier nicht herangezogen werden. Dies gilt im Prinzip ähnlich für ältere quantitative Studien, die noch nicht mit Skalen arbeiten und messtheoretischen Ansprüchen genügen. Meistens wiesen alle Studien auf Defizite bei den Politiklehrer/-innen

hin, ohne auf belastbaren reliablen und validen Daten zu beruhen. Insofern war auf diesem Feld ein theoriegeleiteter Neuanfang erforderlich. Die im Folgenden referierten Daten geben keinen Anlass zu einer Lehrerschelte, sondern spiegeln Zusammenhänge von Kompetenzfacetten und verbesserungsbedürftige Aspekte wider. Sie geben Anhaltspunkte für die Lehrerbildung und zukünftige Forschung zur Interdependenz von Schüler/-innen und Lehrer/-innen.

Im Folgenden werden deshalb ausschließlich Ergebnisse aus dem PKP-Forschungsprogramm vorgestellt. Die umfassendste Darstellung des Projekts und der Ergebnisse zum professionellen Wissen und den Überzeugungen von Politiklehrer/-innen ($n = 332$) hat Weschenfelder (2013) vorgelegt. Die Test-scores zum fachbezogenen Wissen können Objektivität und Reliabilität beanspruchen, erfüllen aber auch die Inhalts- und die Konstruktvalidität. Die Studie hat gezeigt, dass es sich bei politikwissenschaftlichem und politikdidaktischem Professionswissen nicht um ein gemeinsames Konstrukt handelt, sondern um unterscheidbare Dimensionen, die positiv zusammenhängen. Ein dreidimensionales Modell, das politikdidaktisches Wissen in Wissen um normative fachdidaktische Konzeptionen und Diskurse und in ein stärker unterrichtsbezogenes Wissen um Fehlkonzepte, Fördermöglichkeiten und den Aufbau von Konzepten bei Schülerinnen und Schülern unterscheidet, bildet die Daten dabei am besten ab. Die Unterscheidung in verschiedene Wissensfacetten, v.a. in eine fachwissenschaftliche und eine fachdidaktische Wissenskomponente, geht mit kognitionspsychologischen Annahmen zur Organisation von fachspezifischem Wissen einher (vgl. Bromme, 1992; Shulman, 1986).

Bei den befragten Politiklehrer/-innen korrelieren das Fachwissen und das unterrichtsbezogene fachdidaktische Wissen in dieser Studie stark, während die beiden fachdidaktischen Wissensfacetten akzeptabel korrelieren. Das Ergebnis der Studie überrascht zunächst. Es könnte ein erster Hinweis darauf sein, dass das unterrichtsbezogene fachdidaktische Wissen, also das Erkennen von Fehlkonzepten und das Wissen um Konzeptaufbau und Fördermöglichkeiten, möglicherweise ein konsistenteres Konstrukt darstellt als das zu den normativen Propositionen aus dem Bereich der Politikdidaktik.

Politiklehrer/-innen des Gymnasiums schneiden in dieser Studie sowohl beim fachwissenschaftlichen als auch bei den fachdidaktischen Tests besser ab als die Lehrer/-innen der Sek. I, wobei die Unterschiede in den fachdidaktischen Wissensfacetten geringer ausfallen. Gymnasiallehrerinnen haben ein geringeres professionelles Wissen als ihre männlichen Kollegen. Bei Sek. I-Lehrer/-innen zeigt sich dieser Zusammenhang aber nicht. Die schulformspezifischen Unter-

schiede bleiben unter Kontrolle der Abiturnote bestehen. Zwar scheinen Abiturientinnen und Abiturienten mit besserer Abiturnote häufiger ein Studium für das Gymnasiallehramt zu wählen, vergleicht man aber diejenigen mit gleichen Eingangsvoraussetzungen, nimmt der Einfluss der Schulart kaum ab. Gymnasiallehrer/-innen erreichen also dennoch höhere Werte in den Wissenstests. Das deutet darauf hin, dass nicht die Eingangsselektivität, sondern die Ausbildung über das spätere Wissensniveau entscheidet (vgl. Krauss et al., 2011, S. 153).

Die Studie zeigt bei Studierenden, Referendar/-innen und Lehrer/-innen die erwartete Entwicklung der drei Wissensfacetten. Studierende erreichen die geringsten Kompetenzwerte in den Tests, Politiklehrer/-innen die höchsten. Der Unterschied, der unterrichtenden Lehrer/-innen in allen drei Wissensfacetten die höchsten Kompetenzwerte bescheinigt, könnte möglicherweise auf eine Weiterentwicklung und Festigung des Wissens im Beruf hindeuten. Die Effektstärken deuten aber auf eher geringe Unterschiede hin. Überraschend ist der Befund, dass Studierende für das Lehramt in der Sek. I in den drei Wissenstests besser abschneiden als Referendar/-innen und Lehrkräfte. Möglicherweise könnte das ein Hinweis auf eine verbesserte Ausbildung dieser Gruppe sein.

Weschenfelder, Weißeno & Oberle (2013) haben das professionelle Wissen von Referendar/-innen in einer Studie untersucht. Im Rahmen der Studie wurden 266 Referendar/-innen des Faches Politik befragt. Wie bei den Lehrer/-innen kann hier die Struktur der Daten am besten durch die oben beschriebene dreidimensionale Struktur wiedergegeben werden. In einem Pfadmodell zeigen sich hinsichtlich des Geschlechts wiederum negative Effekte. Referendarinnen beantworten etwas weniger Items richtig als ihre männlichen Kollegen. Die Schulform wirkt sich lediglich auf das Fachwissen direkt aus. Referendar/-innen an gymnasialen Schulformen schneiden hinsichtlich des erhobenen politikwissenschaftlichen Wissens etwas besser ab. Auch im fachdidaktischen Teil erreichen Referendar/-innen an Gymnasien höhere Kompetenzwerte als ihre Kolleginnen und Kollegen an nicht-gymnasialen Schulformen.

Die Interpretation der hier vorgestellten Auswahl aus den umfangreichen Befunden der beiden Studien wirft einige Fragen auf. Die Befunde der deskriptiven Analysen und der Modellierungen im Rahmen von Strukturgleichungsmodellen haben die Relevanz dafür aufgezeigt, für Lehrkräfte der Sek. I und des Gymnasiums getrennte Analysen durchzuführen. Die Befunde könnten ein Hinweis darauf sein, dass bei Gymnasiallehrkräften eher das Fachwissen im Vordergrund steht. Bei Sek. I-Lehrkräften sind die fachdidaktischen Wissensfacetten stärker aufeinander bezogen. Denkbar wäre, dass an Grund-, Haupt- und Realschulen

aufgrund der anderen Schülerpopulation Fachwissen nicht im selben Ausmaß benötigt wird wie an Gymnasien. Dies kann aber auch auf Effekte der Ausbildung hindeuten, wonach aufgrund der höheren fachdidaktischen Studienanteile eine stärkere Vernetzung der Wissensfacetten angenommen werden kann.

Bemerkenswert an den Ergebnissen der beiden Studien ist, dass Gymnasiallehrer/-innen nicht nur im unterrichtsbezogenen fachdidaktischen Wissen, also im Erkennen von Präkonzepten, der Nutzung von Fördermöglichkeiten und dem Aufbau von Konzepten im Politikunterricht, höhere Kompetenzwerte erreichen. Sie scheinen auch im politikdidaktischen Wissen, das sich auf Konzeptionen und Diskurse der Politikdidaktik bezieht, tendenziell ein höheres Wissen aufzuweisen. Ein hohes Fachwissen bei Gymnasiallehrkräften geht immer mit einem hohen fachdidaktischen Wissen einher, während bei geringem Fachwissen keine hohen Werte im fachdidaktischen Wissen erreicht werden. Für Sek. I-Lehrkräfte kann hier weniger von einer Schutzfunktion des Fachwissens ausgegangen werden, da auch bei relativ hohem Fachwissen bei einem Teil der Befragten nur niedrige Kompetenzwerte im fachdidaktischen Wissen erreicht werden. Die Befunde aus der Validierung der Messinstrumente, bei der die Leistungen der Politiklehrer/-innen mit denen von Referendar/-innen verglichen wurden, zeigen, dass die Unterschiede bereits in der Ausbildung zu bestehen scheinen. Die Ergebnisse für die Zusammenhänge der fachspezifischen Wissensfacetten deuten also darauf hin, dass der Einfluss des Fachwissens von der Fachdidaktik berücksichtigt werden sollte, zumal er auch theoretisch plausibel ist.

Überzeugungen von Politiklehrkräften

Nicht allein zum Professionswissen, auch zur Kompetenzfacette Überzeugungen gibt es inzwischen reliable Ergebnisse. Im PKP-Forschungsprogramm werden z.B. epistemologische und lehr-lerntheoretische Überzeugungen untersucht. Die Überzeugungen, die allgemeiner oder fachbezogener Natur sind, geben Struktur, Sicherheit und Orientierung. Für epistemologische Überzeugungen wird erwartet, dass diese eine Filterfunktion innehaben, durch die besonders solche Informationen aufgenommen werden, die sich in das bestehende Überzeugungssystem einpassen lassen (vgl. Baer et al., 2001; Blömeke, 2007; Fried, 2003). Nach dem Modell von Hofer wird bei Weschenfelder (2013) angenommen, dass sie sich direkt auf Wissen oder indirekt vermittelt über Interesse und Lernstrategien auf Wissen auswirken (vgl. Hofer, 2001). Besonders für epistemologische Überzeugungen wird aber davon ausgegangen, dass sie relativ änderungsresistent sind, v.a. solange sie nicht mit entsprechenden Erfahrungen verknüpft werden können (vgl. Richardson, 1996).

In der Studie von Weschenfelder (2013) wirken sich epistemologische Überzeugungen bei den befragten Politiklehrer/-innen auf das fachbezogene Interesse und Wissen aus. Allerdings üben bei den befragten Politiklehrer/-innen nicht alle Subdimensionen einen Einfluss aus. Zudem scheinen sich in den beiden Gruppen unterschiedliche Variablen auf das fachbezogene Interesse und Wissen auszuwirken. Sowohl bei Gymnasiallehrer/-innen als auch bei Sek. I-Lehrkräften wirken sich absolutistische Überzeugungen negativ auf Fachwissen, fachdidaktisches und unterrichtsbezogenes fachdidaktisches Wissen aus. Politiklehrer/-innen, die von einer relativen Sicherheit wissenschaftlichen Wissens ausgehen, weisen tendenziell ein geringeres Professionswissen auf. In beiden Gruppen wirken sich formale Überzeugungen zur Struktur politischen Wissens positiv auf das Fachinteresse aus. Bei Sek. I-Lehrer/-innen zeigt sich zusätzlich ein positiver Effekt auf das unterrichtsbezogene fachdidaktische Wissen. Die Skalen *conceptual change* und anthropologische Konstante der Begabung wirken sich in beiden Gruppen nicht auf Fachinteresse und Professionswissen aus.

Bei Sek. I-Lehrerinnen und -Lehrern wirken anders als bei den Gymnasiallehrkräften neben absolutistischen auch formale, relativistische und postrelativistische Überzeugungen direkt auf die verschiedenen Wissensfacetten. Relativistische und postrelativistische Überzeugungen bei Sek. I-Lehrer/-innen zeigen in dieser Studie einen Einfluss auf die Wissensfacetten. Die Befunde in dieser Studie könnten darauf hindeuten, dass die Wissensaufnahme bei Gymnasiallehrer/-innen weniger von ihren epistemologischen Überzeugungen gesteuert wird als bei Politiklehrer/-innen an nicht-gymnasialen Schulformen. Relativistische Überzeugungen wirken sich bei Sek. I-Lehrer/-innen negativ auf das Fachwissen aus. Lehrkräfte, die die Subjektivität von Wissen betonen, ohne seine Objektivität adäquat zu erfassen, erreichen deutlich geringere Kompetenzwerte im fachwissenschaftlichen Wissen. Möglicherweise nutzen die Personen, die die Objektivität von Wissen nicht anerkennen, weniger elaborierte Lernstrategien. Die Aufklärung möglicher Zusammenhänge obliegt zukünftiger Forschung. Postrelativistische Überzeugungen scheinen ein höheres fachdidaktisches Wissen und Interesse zu bedingen. Die befragten Sek. I-Lehrer/-innen, die gleichermaßen gültige Auffassungen anerkennen und davon ausgehen, dass diese mehr oder weniger gut begründet sein können, weisen ein höheres fachdidaktisches Wissen auf.

Neben epistemologischen Überzeugungen werden in der Studie auch Überzeugungen zum Lehren und Lernen untersucht. Die Lehrer/-innen unterscheiden sich im Hinblick darauf, welche Überzeugungen sie zu Möglichkei-

ten des eigenen Unterrichts haben. Überzeugungen zum Lehren und Lernen setzen sich aus den Subfacetten ‚konstruktivistische und transmissive Überzeugungen zum Lehren und Lernen‘, ‚unterrichtsmethodische Präferenzen‘, ‚Klassenführung‘ und ‚Zielvorstellungen für den Politikunterricht‘ zusammen. Transmissive und konstruktivistische Überzeugungen lassen sich in einem gemeinsamen Modell abbilden. Politiklehrer/-innen mit transmissiven Überzeugungen zum Lehren und Lernen zeigen eine Präferenz für lehrerzentrierte Lehrmethoden, bei denen die Lehrkräfte eher den aktiven Part einnehmen und der Überzeugung sind, dass Schüler/-innen am besten aus den Erklärungen und Darstellungen der Lehrerin bzw. des Lehrers lernen. Konstruktivistische Überzeugungen folgen der Vorstellung, dass Schüler/-innen politische Phänomene am besten verstehen, wenn sie selbst Erklärungen und Deutungen entdecken oder entwickeln. Diese beiden Facetten korrelieren deutlich negativ, was darauf hindeutet, dass Lehrer/-innen mit konstruktiven Überzeugungen eher weniger transmissive Überzeugungen zeigen, sie aber nicht entweder transmissive oder konstruktive Überzeugungen haben müssen, sondern beiden Subdimensionen zustimmen können.

Politiklehrer/-innen mit transmissiven epistemologischen Überzeugungen scheinen auch eher transmissive Überzeugungen zum Lehren und Lernen zu haben, während diejenigen mit konstruktivistischen epistemologischen Überzeugungen eher konstruktivistische lehr-lernprozessbezogene Überzeugungen aufweisen. Dass epistemologische und lehr-lernprozessbezogene Überzeugungen mit demselben lerntheoretischen Hintergrund in einer Konstruktions- und einer Transmissionsorientierung charakteristisch zusammenfallen, lässt sich empirisch abbilden.

Den Annahmen des kognitiven Konstruktivismus folgend führt eine Mischung konstruktivistischer und instruktionaler Lernumgebungen und eine strukturierte und beratende Begleitung von Lernprozessen zu einer günstigen Unterrichtsgestaltung, so dass die „quasilogische“ Struktur (vgl. Voss et al., 2011, S. 249) lerntheoretischer Überzeugungen kein Widerspruch darstellen muss. Die stärkere Korrelation der lerntheoretischen Überzeugungssyndrome bei Gymnasiallehrer/-innen könnte darauf hindeuten, dass die Verknüpfung bei ihnen stärker ausgeprägt und konsistenter ist.

Interessant sind auch erste Ergebnisse zu den Zusammenhängen. Zwischen den Wissensfacetten, konstruktivistisch geprägten Überzeugungen und Argumentieren als Unterrichtsziel zeigen sich überwiegend moderat positive Zusammenhänge. Das fachspezifische Wissen korreliert tendenziell negativ mit

transmissiven Orientierungen und weist keine Zusammenhänge zu Selbstwirksamkeitserwartungen auf. Überraschend ist der negative Zusammenhang der Wissensfacetten mit relativistischen Überzeugungen. Relativistische Überzeugung, bei denen Wissen als subjektiv konstruiert und personenrelativ charakterisiert wird, ohne den Objektivitätsanspruch der Wirklichkeit adäquat zu berücksichtigen, geht mit geringerem fachspezifischen Wissen einher. Erklärt werden könnte der Befund mit Annahmen des kognitiven Konstruktivismus, nach dem Lernprozessen Ziele zugrunde gelegt werden und Aussagen bewertbar sein müssen (Anderson, Reder & Simon, 1998).

Diese Ergebnisse werden tendenziell auch in einer Studie bestätigt, die Referendar/-innen untersucht hat (Weißeno, Weschenfelder & Oberle, 2013). Referendar/-innen mit konstruktivistischen Orientierungen erreichen eher geringe Werte hinsichtlich transmissiver Orientierungen. Die Subdimensionen der Selbstwirksamkeitserwartungen hängen deutlich positiv zusammen mit kognitiv konstruktivistischen Überzeugungen zum Lehren und Lernen, zeigen aber keine Zusammenhänge zu transmissiven Überzeugungen. Referendar/-innen mit höheren Selbstwirksamkeitserwartungen und einem höheren Fachinteresse haben tendenziell auch eher kognitiv konstruktivistische Überzeugungen zum Lehren und Lernen. Während die Schulart und die Note im Abitur nicht mit den lerntheoretischen Überzeugungen zusammenzuhängen, zeigt sich für das Geschlecht ein positiver Zusammenhang. Das heißt, Referendarinnen scheinen kognitiv konstruktivistischen Überzeugungen etwas stärker zuzustimmen als ihre männlichen Kollegen.

Die Selbstwirksamkeitserwartung von Politiklehrer/-innen ist positiv mit konstruktivistischen Überzeugungen assoziiert (vgl. Oberle, Weschenfelder & Weißeno, 2013b). Diese Zusammenhänge zeigen sich auch für die einzelnen Facetten der übergeordneten Überzeugungsparadigmen. Auffallend ist hier u.a. die hohe positive Korrelation der Subfacette konstruktivistischen Lehrens und Lernens mit der insbesondere auf Probleme der Unterrichtsgestaltung bezogenen Selbstwirksamkeitserwartung, während die Zustimmung zu transmissivem Lehren und Lernen hier keinen signifikanten Zusammenhang aufweist. Deutlich fallen die Korrelationen mit den auf Klassenführung bezogenen *beliefs* aus: Während die Zustimmung zu einer präventiv-instruktionalen Klassenführung stark positiv mit den, wiederum insbesondere auf die Unterrichtsgestaltung bezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen korreliert ist, steht die Bejahung eines reaktiv-straftenden *Classroom-Managements* in einem negativen Zusammenhang mit den Selbstwirksamkeitserwartungen der Politiklehrer/-innen.

Diese Befunde ließen sich unterschiedlich interpretieren. Sie könnten einerseits darauf hinweisen, dass Lehrkräfte mit höheren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sich eher zutrauen, neue bzw. progressive Formen der Unterrichtsgestaltung einzusetzen. Andererseits könnte der Befund auch dadurch zu erklären sein, dass Lehrkräfte mit eher konstruktionsorientierten Einstellungen erfolgreicher unterrichten, was sich in einer entsprechend höheren Selbstwirksamkeitsüberzeugung niederschlägt. Plausibel wäre auch ein sich über die Zeit verstärkender *virtuous circle* beider Wirkungszusammenhänge. Weitere Studien mit entsprechenden Untersuchungsdesigns könnten hier Klärung bringen und Erkenntnisse für eine erfolgreiche Lehreraus- und -fortbildung liefern.

Motivation von Politiklehrkräften

Die Motivation von Lehrkräften gilt als bedeutsam für Ausdauer und Engagement im Beruf, für den Schutz vor Burnout und Depression sowie für die Auswahl bzw. Umsetzung fachdidaktischer Strategien. Allerdings wird davon ausgegangen, dass Motivation kein eindimensionales Konstrukt ist, sondern sich aus unterschiedlichen Merkmalen zusammensetzt, die mit anderen Persönlichkeitsmerkmalen und Kompetenzfacetten interagieren und das berufliche Verhalten beeinflussen (vgl. Eccles & Wigfield, 2002; Kunter, 2011). Motivation erhöht die Fähigkeit der Lehrkräfte, mit Widerständen umzugehen bzw. stärken ihre Ausdauer, angesichts auftretender Schwierigkeiten, die eigenen Bemühungen aufrecht zu erhalten (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Kunter, 2011). Motivation kann dabei als indirekt wirkende „Moderatorvariable“ (ebd., S. 272) aufgefasst werden, die das effektive Unterrichtsverhalten stützende Faktoren beeinflusst.

Die Studie von Oberle, Weschenfelder & Weißeno (2013a) modelliert die Berufswahlorientierung, Fachinteresse und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bei allen drei befragten Gruppen. Angehende und praktizierende Politiklehrkräfte geben überwiegend intrinsische Motive für ihre Berufswahl an. Dabei werden sowohl der gesellschaftliche Nutzen des Lehrerberufs als auch die Freude im Umgang mit Kindern und Jugendlichen als Gründe angegeben, den Beruf der/des Politiklehrers/-in ergreifen zu wollen bzw. ergriffen zu haben. Extrinsische Motive werden dabei insgesamt nicht verneint, scheinen jedoch eine geringere Rolle zu spielen. Angehende und praktizierende Lehrerinnen unterscheiden sich in ihren intrinsischen Berufswahlmotiven nicht signifikant von männlichen Kollegen, stimmen allerdings extrinsischen Motiven etwas weniger zu. Während die extrinsischen Berufswahlmotive nicht mit dem politischen Interesse assoziiert sind, sind beide Facetten der intrinsischen Berufswahlmotivation positiv mit dem Fachinteresse korreliert.

Die Einschätzung, im Beruf auftretende Probleme bewältigen zu können, unterscheidet sich also nicht systematisch zwischen (angehenden) Lehrkräften an Gymnasien und anderen Schularten. Frauen äußern eine geringere generelle berufliche Selbstwirksamkeitsüberzeugung (SWÜ), schätzen ihre Fähigkeit, mit Problemen der Unterrichtsgestaltung und der Schülerförderung umzugehen, jedoch tendenziell ebenso positiv ein wie die (angehenden) Lehrer. Lehrkräfte unterscheiden sich zwar von Studierenden und Referendar/-innen nicht signifikant in ihrer generellen beruflichen SWÜ, äußern jedoch, insbesondere im Vergleich zu Studierenden, eine geringere SWÜ hinsichtlich des Umgangs mit Schüler/-innen und, schwach signifikant, der Bewältigung von Problemen der Unterrichtsgestaltung. Insbesondere die intrinsischen Berufswahlmotive, und hier besonders der Wunsch mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten, stehen in einem positiven Zusammenhang mit den SWÜ. Besonders die Erwartung, Probleme bei der Unterrichtsdurchführung erfolgreich bewältigen zu können, ist mit einer intrinsisch motivierten Berufswahl positiv assoziiert. (Angehende) Politiklehrer/-innen fühlen sich ihren beruflichen Problemen insgesamt überwiegend gewachsen. Dies gilt gleichermaßen für Gymnasium und andere Schulformen. Insgesamt stellen dies gute Bedingungen für Engagement, Gesundheit und Lehrerfolg der Fachlehrkräfte dar. Den Ursachen für Überforderungsgefühle, die manche der befragten angehenden und praktizierenden Politiklehrer/-innen äußern, sollte allerdings weiter nachgegangen werden.

Das politische Interesse erhöht sich in dieser vergleichenden Studie, analog zur altersabhängigen Interessensentwicklung in der Gesamtbevölkerung, mit zunehmendem Alter der angehenden und praktizierenden Lehrkräfte (Oberle, Weschenfelder & Weißeno, 2013a). Dass Lehrkräfte unter Kontrolle ihres Alters mit leichter Signifikanz ein etwas geringeres politisches Interesse äußern, ist ein schwer interpretierbarer Befund. Das Geschlecht hat unter Kontrolle der übrigen erhobenen Prädiktoren einen signifikanten Einfluss auf das politische Interesse, und zwar einen für Frauen negativ ausgeprägten: In allen drei Gruppen geben Frauen ein geringeres Interesse an Politik an als ihre männlichen Kollegen. Der Geschlechterunterschied bleibt also trotz des mit zunehmendem Alter in beiden Geschlechtergruppen ansteigenden politischen Interesses erhalten. Angehende und praktizierende Gymnasiallehrkräfte äußern ein größeres Interesse an Politik als die Fachlehrkräfte anderer Schularten.

Das Fachinteresse beeinflusst das Fachwissen von Referendar/-innen statistisch signifikant (Weißeno, Weschenfelder & Oberle, 2013). Der Befund geht mit Annahmen der Motivationspsychologie einher, nach denen ein höheres Fachinteresse zu höheren Leistungen führen kann. Beim fachdidaktischen Wissen

zeigt sich für das Geschlecht ein negativer Einfluss auf die Einschätzung richtig beantworteter Items im fachdidaktischen Wissenstest sowie des Fachinteresses und ein geringer Einfluss auf das fachdidaktische Wissen. Das höhere Interesse der Politikreferendar/-innen an Gymnasien geht mit Befunden einher, nach denen ein Studium für Gymnasiallehrer/innen eher aus fachlichem Interesse aufgenommen wird, während einem Sek. I-Studium meist eher pädagogische Motive zugrunde liegen (Retelsdorf & Möller, 2012).

Gefragt wurde auch danach, wie die Referendar/-innen ihren Wissensstand nach der Lösung der Items selbst einschätzen (Weschenfelder, Weißeno & Oberle, 2013). Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass es Referendar/-innen des Fachs nicht leicht fällt, ihren tatsächlichen Wissensstand einzuschätzen. Möglichweise erfolgt die Einschätzung des Wissens hier relativ losgelöst vom tatsächlichen Wissen. Denkbar wäre auch, dass es sich v.a. bei fachdidaktischem Wissen eher um implizite Wissensanteile handelt, die schwerer einzuschätzen sind oder bei der Beantwortung der Items größere Unsicherheit besteht. Überraschend sind die geschlechtsspezifischen Effekte auf Interesse, Wissen und Selbsteinschätzung. Referendarinnen geben ein etwas geringeres Interesse an Politik an, erreichen etwas geringere Werte in den Wissenstests und schätzen die Anzahl richtig beantworteter Items seltener hoch ein. Die Effekte fallen moderat aus. Sie überraschen dennoch, da es sich bei Referendar/-innen des Faches um eine selbstselektierte Gruppe (Retelsdorf & Möller, 2012) handelt, für die keine geschlechtsspezifischen Unterschiede erwartet wurden. Die schlechtere Einschätzung der Anzahl richtig beantworteter Items entspricht Befunden, nach denen sich Frauen in Leistungssituationen häufig schlechter einschätzen als Männer (vgl. Sieverding, 2003).

Ausblick

Im Rahmen dieses Beitrags konnten nur sehr wenige Befunde vorgestellt werden. Sie verdeutlichen aber bereits die Vielzahl der Aspekte, die es bei der Lehrerprofessionalität zu berücksichtigen gilt. Sie werden in dem Forschungsverbund erstmals systematisch für Politiklehrer/-innen ausgewertet. Es ist ein Fortschritt, dass in der Politikdidaktik immer mehr systematisch gewonnene Ergebnisse vorliegen, so dass sich die politikdidaktische Theoriebildung anstatt auf Einzelbeobachtungen auf valide und reliable Befunde stützen kann. Ein realistischeres Bild von den Möglichkeiten des Politikunterrichts kann sich nur durch eine theoriegeleitete Forschung entwickeln. "Only when science of education develops that sorts truth from fancy—as it is beginning to develop

now—will dramatic improvements in educational practice be seen” (Anderson, Reder & Simon, 1998, S. 255).

Die aktuell vorliegenden Studien haben einige Überraschungen hinsichtlich des Fachinteresses der Frauen, des Zusammenhangs politikdidaktischer Wissensfacetten, der Überzeugungen ergeben. Diese Fragen sollten in der Ausbildung und in Fortbildungen thematisiert werden, damit sich Veränderungen von Überzeugungsstrukturen und politikdidaktischer Handlungskompetenz entwickeln können.

In der Bildungsforschung zeigt sich, dass die höchsten Leistungen bei einer Mischung kognitiv-konstruktiver und transmissiver Überzeugungen von Lehrkräften entstehen. Dies ist für die Politikdidaktik deshalb wichtig, weil es zukünftig zu unterscheiden gilt zwischen dem hier zugrundeliegenden kognitiven Konstruktivismus und dem radikalen Konstruktivismus, der die Möglichkeit von wahren Wissen radikal in Frage stellt und beim Lernprozess der Schüler/-innen allein auf deren individuelle Perspektive abhebt. Die kognitiv-konstruktivistische und die radikal-konstruktivistische Perspektive stimmen zwar darin überein, dass man verstehen sollte, wie die Schüler/-innen denken, und dass man an den Präkonzepten der Schüler/-innen anknüpfen sollte; jedoch ist das Ziel des Unterrichtens unterschiedlich.

Die Leistungen im politikdidaktischen Wissen müssen weiter untersucht werden. Hierzu ist es wichtig, die Gegenstände politikdidaktischer Theorie zu überarbeiten und sich mehr mit dem unterrichtsbezogenen fachdidaktischen Wissen zu beschäftigen. Gerade bei Letzterem zeigen sich überraschend positive Ergebnisse. Dem Fachinteresse und dem Interesse für das Unterrichten kommt große Bedeutung zu, da Fachlehrer/-innen über entsprechenden Lehrereнтуhusiasmus verfügen sollten, um überzeugen zu können und sich dauerhaft in ihrem Beruf zu engagieren. Aufklärung der Studierenden über die Vielzahl der genannten Faktoren ist angesagt. Im Rahmen des PKP-Forschungsprogramms haben sich zahlreiche Anknüpfungspunkte und Forschungsfragen für die Politikdidaktik ergeben. Der Anschluss weiterer Untersuchungen ist dringend erforderlich. Aber die Ergebnisse können schon jetzt dazu beitragen, in der Politikdidaktik zukünftig evidenzbasiert über die Lehrerbildung nachzudenken.

Literatur

Anderson, J.R., Reder, L.M. & Simon, H.A. (1998). Radical constructivism and cognitive psychology. In D. Ravitch (Hrsg.), *Brookings Papers on Education Policy* (S. 227–278). Washington, DC: Brookings Institute Press.

- Baer, M., Beck, E., Brühwiler, C., Guldemann, T., Niedermann, R. & Zutavern, M. (2001). Unterrichts lernen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19, 62–81.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.
- Blömeke, S. (2007). Messung der professionellen Kompetenz zukünftiger Lehrkräfte. In C. Schratz & M. Kraler (Hrsg.), *Ausbildungsqualität und Kompetenz im Lehrerberuf* (S. 191–208). Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung, 4. Wien: LIT.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.) (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare*. Münster: Waxmann.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern u.a.: Huber.
- Eccles, J. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132.
- Fried, L. (2003). Dimensionen pädagogischer Professionalität. Lehrerausbildungsforschung in internationaler Sicht. In D. Jahreis & D. Lemmermöhle (Hrsg.), *Professionalisierung der Lehrerbildung. Perspektiven und Ansätze in internationalen Kontexten. Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 7, 7–31. Weinheim: Juventa.
- Helsper, W. (2011). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch zur Forschung zum Lehrerberuf* (S. 149–170). Münster: Waxmann.
- Hofer, B. K. (2001). Personal epistemology research: implications for learning and teaching. *Journal of Educational Psychology Review*, 13, 353–383.
- Krauss, S., Kunter, M., Brunner, M., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M., Jordan, A. & Löwen, K. (2004). COACTIV: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz. In J. Prenzel & M. Doll (Hrsg.), *Die Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung* (S. 31–53). Münster: Waxmann.
- Krauss, S. (2011). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch zur Forschung zum Lehrerberuf* (S. 171–191). Münster: Waxmann.
- Krauss, S., Blum, W., Brunner, M., Neubrand, M., Baumert, J., Kunter, M., Besser, M. & Elsner, J. (2011). Konzeptualisierung und Testkonstruktion zum fachbezogenen Professionswissen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften* (S. 135–161). Münster u.a.: Waxmann.
- Kunter, M. (2011). Motivation als Teil der professionellen Kompetenz – Forschungsbefunde zum Enthusiasmus von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 259–275). Münster: Waxmann.

Mayr, J. (2011). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrerforschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 125–148). Münster: Waxmann.

Oberle, M., Weschenfelder, E. & Weißeno, G. (2013a). Motivationale Orientierungen angehender und praktizierender Politiklehrkräfte. In A. Besand (Hrsg.), *Lehrer- und Schülerforschung in der politischen Bildung* (S. 55–66). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Oberle, M., Weschenfelder, E. & Weißeno, G. (2013b). Lernbezogene beliefs von Politiklehrkräften in Deutschland. In B. Ziegler & R. Kübler (Hrsg.), *Politikdidaktik empirisch* (eingereicht). Zürich: Rüegger.

Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula, T. Buttery & E. Guyton (Hrsg.), *Handbook of Research in Teacher Education* (S. 102–119). New York: Macmillan.

Retelsdorf, J. & Möller, J. (2012). Grundschule oder Gymnasium? Zur Motivation ein Lehramt zu studieren. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26, 5–17.

Shulman, L.S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14.

Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1–22.

Sieverding, M. (2003). Frauen unterschätzen sich: Selbstbeurteilungs-Biases in einer simulierten Bewerbungssituation. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 34, 147–160.

Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M. & Hachfeld, A. (2011). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 235–257). Münster: Waxmann.

Weißeno, G. (2012). Quantitative politikdidaktische Forschung in Deutschland. In D. Allenspach & B. Ziegler (Hrsg.), *Forschungstrends in der politischen Bildung* (S. 111–126). Zürich: Rüegger.

Weißeno, G., Weschenfelder, E. & Oberle, M. (2013). Konstruktivistische und transmissive Überzeugungen von Referendar/-innen. In A. Besand (Hrsg.), *Lehrer- und Schülerforschung in der politischen Bildung* (S. 68–77). Schwalbach/Ts.: Wochenschau

Weschenfelder, E. (im Druck). Professionelles Wissen und Überzeugungen von Politiklehrerinnen und Politiklehrern.

Weschenfelder, E., Weißeno, G. & Oberle, M. (2013). Professionelles Wissen angehender deutscher Politiklehrkräfte. In B. Ziegler & R. Kübler (Hrsg.), *Politikdidaktik empirisch* (eingereicht). Zürich: Rüegger.