

Professionelles Wissen angehender Politiklehrkräfte

Weschenfelder, Eva; Weißeno, Georg; Oberle, Monika

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Weschenfelder, E., Weißeno, G., & Oberle, M. (2014). Professionelles Wissen angehender Politiklehrkräfte. In B. Ziegler (Hrsg.), *Vorstellungen, Konzepte und Kompetenzen von Lehrpersonen der politischen Bildung* (S. 138-153). Zürich: Rüegger. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-71053-4>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-SA Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-SA Licence (Attribution-NonCommercial-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

Professionelles Wissen angehender Politiklehrkräfte

Eva Weschenfelder, Georg Weissenö, Monika Oberle

1 Anlass und Ziel der Studie

Die Fähigkeiten und Fertigkeiten von Lehrkräften stellen in dem komplexen Bedingungs- und Wirkungsgefüge, das Bildungsprozesse kennzeichnet, einen Einflussfaktor dar, der sich auf Unterrichtsqualität und Lernerfolge auswirken kann (vgl. Helmke 2009; Hermann 2003). Um die beruflichen Anforderungen des Unterrichtens bewältigen zu können, benötigen Lehrerinnen und Lehrer professionelle Kompetenz (vgl. Baumert/Kunter 2006). Das gilt auch für Politiklehrerinnen und -lehrer, die in Deutschland nach dem Studium zusätzlich in Lehrerseminaren ausgebildet werden. Professionelles Wissen stellt eine Kompetenzdimension dar, die für einen erfolgreichen Unterricht benötigt wird. Für fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen kann angenommen werden, dass es sich auf die Gestaltung des Unterrichts und die Vermittlung fachbezogener Kompetenzen auswirkt. Während das professionelle Wissen angehender und praktizierender Lehrkräfte bereits in verschiedenen Domänen systematisch erforscht wird, fehlen bislang solche Untersuchungen in der Politikdidaktik. Es ist relativ wenig dazu bekannt, was angehende Politiklehrerinnen und -lehrer wissen, wie sie ihre Kenntnisse einschätzen und durch welche Variablen Wissen und Selbsteinschätzung beeinflusst werden. Das Forschungsprogramm «Professionelle Kompetenz von (angehenden) Politiklehrerinnen und -lehrern» (PKP) stellt sich diesem Desiderat, indem es Kompetenzen im Rahmen eines kognitionspsychologischen Modells fachspezifisch modelliert und analysiert.

Die vorliegende Teilstudie hat zum Ziel, das politikwissenschaftliche und politikdidaktische Wissen angehender Politiklehrkräfte und die eigene Einschätzung hinsichtlich des Abschneidens in den Wissenstests am Ende ihrer Ausbildungszeit zu untersuchen. Dazu sollen reliable und valide Messinstrumente entwickelt werden, die es ermöglichen, die interessierenden Kompetenzfacetten auf ihre Ausprägungen und Zusammenhänge hin zu prüfen und zu anderen Variablen in Bezug zu setzen. Von besonderem Interesse sind dabei mögliche Unterschiede zwischen Schulformen sowie zwischen angehenden Lehrerinnen und Lehrern. Die Teilstudie ermöglicht erste Einblicke in die Struktur des fachbezogenen Wissens zukünftiger Politiklehrkräfte und kann helfen, diese evidenzbasiert zu diskutieren.

2 Theoretischer Hintergrund

In einem kompetenztheoretischen Ansatz wird die Kernaufgabe von Lehrkräften in der Initiierung fachbezogener Lernprozesse bestimmt (vgl. Baumert/Kunter 2006; Terhart 2011). Im Mittelpunkt stehen die Planung, Inszenierung und Durchführung von Unterricht und die dafür erforderlichen Kompetenzen. Um die Kompetenzen, die (zukünftige) Politiklehrkräfte für das erfolgreiche Unterrichten benötigen, zu bestimmen und zu strukturieren, wird auf das generische Strukturmodell von Baumert und Kunter (2006, 2011) zurückgegriffen. Es gilt für Lehrerinnen und Lehrer aller Fächer und bedarf einer fachspezifischen Konkretisierung durch die jeweilige Fachdidaktik. Das Modell verbindet kognitionspsychologische Annahmen und Erkenntnisse der Expertiseforschung (z. B. Bromme 1992; Shulman 1986; Berliner 2001) mit Weinerts (2001) psychologischem Kompetenzbegriff. Da pädagogisches Handeln unter unstandardisierbaren Bedingungen stattfindet, ist ein breites technologisches Repertoire kognitiver und motivationaler Fähigkeiten erforderlich, das ein flexibles und situationsgerechtes Handeln ermöglicht (vgl. Baumert / Kunter 2006: 477). Die für (angehende) Lehrkräfte relevanten Kompetenzen werden daher als Zusammenspiel professionellen Wissens, handlungsleitender Überzeugungen, motivationaler Merkmale und selbstregulativer Fähigkeiten konzipiert (vgl. Baumert / Kunter 2006; Krauss 2011). Die Expertiseforschung verweist auf die Domänenspezifität der Expertise (vgl. Bromme 1992; Krauss et al. 2008).

Professionelles Wissen stellt dem Ansatz nach eine Teilkompetenz dar, deren erfolgreiche Umsetzung in Handlungen die Verknüpfung mit weiteren Kompetenzbereichen erfordert (vgl. Blömeke 2006; Bromme 1992; Shulman 1986). Unter Rekurs auf das generische Strukturmodell und durch die Verknüpfung mit einer politikdidaktischen Perspektive können die Kompetenzen von (angehenden) Politiklehrerinnen und -lehrern fachspezifisch bestimmt und ausdifferenziert werden. In diesem Beitrag werden fachbezogenes professionelles Wissen, seine Einschätzung und fachliches Interesse näher betrachtet. Das PKP-Forschungsprogramm konzentriert sich auf das explizite Wissen (angehender) Politiklehrerinnen und -lehrer und seine Struktur. Es wird kognitionspsychologischen Modellen nach in verschiedene Wissensfacetten untergliedert und beschrieben. Im deutschsprachigen Raum sind die Taxonomien von Shulman (1986) und Bromme (1992) besonders einflussreich. Die theoretische Beschreibung des Wissens und die begriffliche Aufgliederung in Wissenstaxonomien können helfen, die Merkmale professionellen Wissens zu verstehen und differenziert zu analysieren.

In der Lehrerkompetenzforschung hat sich Shulmans (1986, 1987) theoretisch-begriffliche Aufgliederung in Fachwissen (*content knowledge*), fachdidaktisches Wissen (*pedagogical content knowledge*) und pädagogisches Wissen (*pedagogical knowledge*) weitgehend durchgesetzt (vgl. u. a. Krauss et al. 2008; Blömeke et al. 2008; Borowski et al. 2010). Die erfolgreiche Ausübung der Lehrertätigkeit beruht auf der adäquaten Umsetzung von Wissen und Fähigkeiten in entsprechende Handlungen und besteht darin, den Schülerinnen und Schülern Inhalte verständlich zu machen (vgl. Shulman, 1986). Fachwissen wird im Fachstudium erworben und bezieht sich auf zentrale Aussagen, akzeptierte Konzepte und Denkweisen einer Domäne und auf ihre Begründung (vgl. Bromme, 1992; Shulman, 1986). In der fachdidaktischen Wissensfacette werden Fachinhalte unter der Perspektive ihrer Lehr- und Lernbarkeit betrachtet. Es sind Fragen danach zentral, wie Fachinhalte organisiert sind, wie sie dargeboten und wie sie gewichtet werden können (vgl. Bromme 1992; Bromme / Haag 2004). Das pädagogische Wissen stellt die allgemeinen Rahmenbedingungen für eine gehaltvolle Gestaltung von Lernumgebungen (vgl. Krauss et al. 2008).

Die ACT (*Adaptive Control of Thought*)-Theorie beschreibt die Entstehung von Handlungswissen, das aus deklarativem Wissen entsteht, im Zuge seiner Prozeduralisierung aber nicht mehr explizit abrufbar sein muss (vgl. Anderson 1987, 2007). Deklaratives Wissen wird primär in der Ausbildung erworben und mit reflektierter Praxiserfahrung verknüpft. In der Regel kann erst nach der Ausbildung erfolgreicher Prozeduren der Automatisierungsgrad gesteigert werden (vgl. Anderson 2007). Prozedurales Wissen entsteht durch situative Unterrichtserfahrungen, in denen es reflektiert und verdichtet wird (vgl. Leuchter et al. 2006). Wissenschaftliches Wissen ist v. a. deshalb wichtig, weil es eine reflexive Breite, die Einordnung von Handlungen und Situationen in übergeordnete Zusammenhänge und die Nutzung alternativer Strategien und Handlungen in ungewohnten Situationen ermöglicht (vgl. Neuweg 2002). Die Anwendung des Wissens ist an den Handlungskontext gebunden und erfolgt im Unterricht kontextspezifisch, fallbezogen und flexibel (vgl. Neuweg 2011). Lehrkräfte können bei unterschiedlichen didaktischen Zugangsweisen gleich erfolgreich sein, was den individualisierten Charakter professionellen Wissens deutlich macht (vgl. Bromme 2008: 163).

Die Wissenstaxonomien beschreiben das Wissen von Lehrkräften im Allgemeinen. Was unter fachwissenschaftlichem oder fachdidaktischem Wissen genau zu verstehen ist, kann nur fachspezifisch eingeschätzt und bestimmt werden (vgl. Krauss et al. 2008). Unstrittig dürfte sein, dass Politiklehrerinnen und -lehrer fachwissenschaftliches und -didaktisches Wissen benötigen.

Darüber, welches politikwissenschaftliche und didaktische Wissen zu erfolgreichem Politikunterricht führen kann, besteht weniger Einigkeit. Theoretische Annahmen und gesicherte Erkenntnisse zu den Wissensfacetten fehlen in der Politikdidaktik bislang. Das unklare Profil des Schulfaches Politik, das durch wechselnde Inhalte gekennzeichnet ist (vgl. Eck / Weissenro 2009), macht es schwierig, Inhalte für die Strukturierung der Domäne und die Konkretisierung eines für Politiklehrerinnen und -lehrer relevanten Wissens zu bestimmen. Die empirische Abbildung fachspezifischen Wissens erfordert allerdings klare Konstrukte.

Da es zu dem von Politiklehrerinnen und -lehrern zu beherrschenden Fachwissen bislang keinen Vorschlag aus der Politikdidaktik gibt, wird hier auf die Empfehlungen der DVPW (Deutsche Vereinigung für Politische Wissenschaft) für ein Kerncurriculum politikwissenschaftlicher Studiengänge zurückgegriffen (vgl. DVPW 2003). Die festgelegten Kernbereiche umfassen die Bereiche politische Theorie, Methoden, Innenpolitik und politisches System der Bundesrepublik Deutschland, politische Systeme im Vergleich sowie internationale Beziehungen und Außenpolitik. Ähnliche Studieninhalte finden sich auch in dem Vorschlag von Massing und Sarcinelli (2007). Auf ihren Vorschlag wird bei der Bestimmung fachdidaktischer Wissens Elemente zurückgegriffen. Politikdidaktisches Wissen bewegt sich auf den drei Ebenen der Ziel- und Inhaltsklärung, der Lehr-Lern-Forschung und der Organisation von Lehr- und Lernprozessen (vgl. Massing 2007; Weissenro et al. 2010).

Neben dem Wissen im objektiven Sinn dürfte auch subjektives Wissen, also die Einschätzung des eigenen fachspezifischen Wissens, eine bedeutsame Komponente professioneller Kompetenz darstellen. Anders als objektives Wissen bezieht es sich auf die Einschätzung des eigenen Wissensstandes und muss nicht den Kriterien diskursiver Rechtfertigung entsprechen bzw. verifizierbar sein (vgl. Oberle 2012). Für Lehrkräfte sind keine systematischen Untersuchungen zur Einschätzung des eigenen Wissens und seiner Auswirkungen bekannt. Die adäquate Einschätzung eigener Kompetenzen und des Wissens als ein Aspekt dürfte aber u. a. eine Voraussetzung für selbstregulative Kompetenzaspekte, die persönliche Weiterentwicklung und die Reflexion von Lehr-Lernprozessen darstellen.

Auch das Interesse am Fach als Komponente motivationaler Merkmale stellt ein bedeutsames Element professioneller Lehrerkompetenz dar. Fachinteresse wird in der Motivationstheorie verstanden als «dauerhaftes, dispositionales Merkmal (...), das sich in der Auseinandersetzung mit einem Gegenstandsbereich (z. B. Schulfach) entwickelt und als mehr oder weniger starke Wertschätzung dieses Bereichs zum Ausdruck kommt» (Schiefele 2009:

163–164). Das Sachinteresse erhöht die Aufmerksamkeit für den Gegenstand und die Aufnahme von Informationen, wodurch es sich positiv auf die Fachleistung auswirken sollte (vgl. ebd.). Das Erwartungs-mal-Wert-Modell von Eccles (z. B. Eccles 1983; Wigfield/Eccles 1992, nach Daniels, 2008) modelliert die Zusammenhänge zwischen Leistung, Interesse und wahrgenommener Kompetenz. Es wird angenommen, dass die Leistung durch das schulische Selbstkonzept, das auch das Interesse beeinflusst, durch das Fachinteresse selbst und die Einschätzung der eigenen Fähigkeit beeinflusst wird. Gleichfalls wird erwartet, dass vorausgehende Leistungen wiederum das nachfolgende Interesse und Selbstkonzept beeinflussen (Daniels 2008: 120). Dadurch können sich die Variablen wechselseitig beeinflussen (Köller, 2000).

3 Fragestellungen, Design & Instrumente der Teilstudie

Die zentralen Fragestellungen der Teilstudie beziehen sich auf die Zusammenhänge zwischen fachspezifischem Wissen, Selbsteinschätzung und Interesse. Dabei interessiert zunächst die Struktur des fachspezifischen Wissens. Analog zu den Annahmen der Wissenstaxonomien wird erwartet, dass sich fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen unterscheiden lassen, aber dennoch deutlich zusammenhängen. Dies liess sich auch in anderen Domänen (vgl. z. B. Krauss et al. 2011; Blömeke et al. 2008; Bremerich-Vos et al. 2011) und für Politiklehrerinnen und -lehrer nachweisen (Weschenfelder, 2014). Aufgrund des fachintensiveren Studiums und des höheren fachlichen Niveaus der Schulform (vgl. Krauss et al. 2011) wird erwartet, dass zukünftige Politiklehrkräfte an Gymnasien generell ein höheres Professionswissen aufweisen als diejenigen an Grund-, Haupt- und Realschulen (Weschenfelder 2014; Weissenö, Weschenfelder, Oberle 2014). Hinsichtlich des Geschlechts ist die Befundlage in der Schülerforschung (vgl. Eck/Weissenö 2009; Oberle 2012; Goll et al. 2010) und in anderen Fächern (vgl. Kunter et al. 2009; Blömeke/Lehmann et al. 2008) inkonsistent.

Der Theorie und den Erkenntnissen der Motivationstheorie nach wird hier angenommen, dass das Interesse an Politik die Leistung in den Wissenstests beeinflusst (Oberle et al. 2013). Bei angehenden Lehrkräften kann eher davon ausgegangen werden, dass das Interesse zur Wahl des entsprechenden Studienfachs geführt hat und bereits relativ stabil ist. Auch für das Fachinteresse werden schulformspezifische Unterschiede erwartet. Retelsdorf und Möller (2012) konnten zeigen, dass Studierende eines nicht-gymnasialen

Lehramts die Studienwahl eher aus einem pädagogischen Interesse heraus treffen, während bei zukünftigen Gymnasiallehrerinnen und -lehrern das Fachinteresse bestimmend ist.

Zusätzlich interessiert die Frage, inwieweit das Abschneiden in den Wissenstests mit seiner Selbsteinschätzung zusammenhängt. Verschiedene Untersuchungen deuten darauf hin, dass Frauen ihre Leistungen in Leistungssituationen im Verhältnis zur tatsächlich erbrachten Leistung oftmals schlechter einschätzen als Männer. Im universitären Feld liegen die Unterschiede allerdings in einem moderaten Bereich (Sieverding 2003). Auch bei Schülerinnen und Schülern hat sich gezeigt, dass Schülerinnen ihr Wissen geringer einschätzen als ihre männlichen Klassenkameraden (vgl. Oberle 2012). Hier wird zunächst angenommen, dass sich die tatsächliche Leistung auf die Einschätzung der Leistung in den Wissenstests auswirkt und das Geschlecht einen Einfluss auf die Selbsteinschätzung ausübt. Hinsichtlich der Schulform wird davon ausgegangen, dass sich diese nicht nur auf das objektive Wissen, sondern auch auf die Einschätzung des Abschneidens in den Wissenstests auswirkt. Aufgrund der schmalen Befundlage und der hier vorgenommenen Operationalisierung wird für Interesse und Selbsteinschätzung lediglich ein Zusammenhang angenommen.

Im Rahmen der Studie wurden 266 angehende Politiklehrkräfte aus 22 Lehrerseminaren befragt. Die Items des fachwissenschaftlichen Tests beziehen sich auf die oben genannten Bereiche, die für ein politikwissenschaftliches Studium empfohlen werden (DVPW 2003). Die Kategorie Methoden der Politikwissenschaft wird ausgespart, da sie sich nur in geringem Umfang in den Veranstaltungsangeboten der Hochschulen finden lässt (Weschenfelder 2014). Die Konstruktion der fachdidaktischen Items bezieht sich auf die Empfehlungen von Massing und Sarcinelli (2007) für ein Lehramtsstudium. Das Interesse an Politik wird mit vier Items erfasst (Köller et al. 2000). Am Ende des fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissenstests werden die teilnehmenden Lehrkräfte gebeten, die Anzahl richtig beantworteter Items auf einer Skala von eins bis zehn selbst einzuschätzen.

4 Ergebnisse

Die Überprüfung der Strukturannahmen zeigt, dass das fachspezifische Wissen der angehenden Politiklehrerinnen und -lehrer am besten durch eine dreidimensionale Struktur wiedergegeben wird (Tabelle 1). Der WLE-Wert der fachdidaktischen Skala fällt zwar etwas schlechter aus, kann angesichts

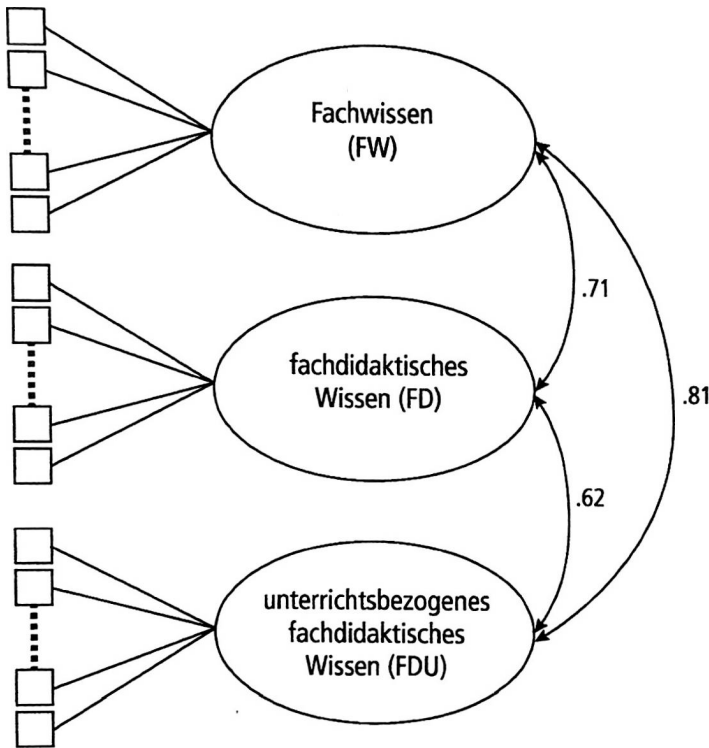
des höheren EAP-Wertes aber als akzeptabel angesehen werden. Bei der fachdidaktischen Wissensdimension (FD) handelt es sich primär um Wissen über politikdidaktische Konzeptionen und Methoden. Die Dimension unterrichtsbezogenes fachdidaktisches Wissen (FDU) beinhaltet überwiegend Items zur Identifikation typischer Fehlkonzepte und zum Konzeptaufbau bei Schülerinnen und Schülern.

Tabelle 1: Anpassungsgüte verschiedener Messmodelle zum Vergleich der fachbezogenen Testleistung

| | Final Deviance | WLE | EAP/PV |
|-----------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|-------------|-------------|
| Generalfaktor M1 | 22965.65 (72) | .86 | .87 |
| Zweifaktorielles Modell M2 (FW / FD) | 22922.49 (74) | .77/.78 | .82/.82 |
| Differenz (M1-M2) | 43.16 bei df=2 ($p < 0.001$) | | |
| Dreifaktorielles Modell M3 (FW / FD / FDU) | 22859.00 (77) | .77/.59/.73 | .83/.70/.79 |
| Differenz (M1-M3 / M2-M3) | 106.65 bei df=5 ($p < 0.001$)/-63.49 bei df=3 ($p < 0.001$) | | |

Die Korrelationen fallen den Erwartungen entsprechend hoch aus (Abbildung 1). Die Ergebnisse bestätigen die Annahme, dass es sich bei fachwissenschaftlichem und fachdidaktischem Wissen um unterscheidbare, aber assoziierte Konstrukte handelt. Überraschend ist hier, dass das fachwissenschaftliche Wissen und das unterrichtsbezogene fachdidaktische Wissen stärker zusammenhängen als die fachdidaktischen Wissensdimensionen, wie sie hier erfasst wurden. Es scheint, als seien das fachwissenschaftliche und das unterrichtsbezogene fachdidaktische Wissen bei den befragten Referendarinnen und Referendaren stärker miteinander als mit dem fachdidaktischen Wissen vernetzt.

Abbildung 1: Dreidimensionales Modell mit fachspezifischen Wissens von Referendarinnen und Referendaren im Fach Politik



Da sich die folgenden Analysen auf den Zusammenhang des fachspezifischen Wissens mit Interesse und Wissens einschätzung und auf die Einschätzung des Abschneidens der Referendarinnen und Referendare in den jeweiligen Tests beziehen, wird für weitere Berechnungen das zweidimensionale Wissensmodell herangezogen. Abbildung 2 zeigt die Zusammenhangsanalyse des tatsächlichen Abschneidens im fachwissenschaftlichen Test (links) und im fachdidaktischen Testteil (rechts) und der jeweiligen Selbsteinschätzung. Der Wert eins entspricht der Einschätzung, alle Items richtig beantwortet zu haben. Der Abbildung kann man entnehmen, dass ein hohes Fachwissen sowie ein hohes fachdidaktisches Wissen tendenziell auch mit einer besseren Selbsteinschätzung einhergehen. Der Zusammenhang zwischen fachdidaktischem Wissen und der Selbsteinschätzung scheint weniger stark auszufallen. Einige Befragte zeigen auch bei einem geringen Fachwissen relativ hohe Werte bei der Einschätzung ihrer Leistung. Während einige Befragte mit hohen Werten beim Wissenstest geringe Werte bei der Selbsteinschätzung aufweisen. Beim fachdidaktischen Wissen verstärkt sich diese Tendenz. Einigen Befragten scheint die Einschätzung der richtig beantworteten Items relativ schwerzufallen.

Abbildung 2: Scatterplot zur Visualisierung des Zusammenhangs zwischen dem Abschneiden im fachwissenschaftlichen (links) und fachdidaktischen Wissenstest (rechts) und der entsprechenden Einschätzung richtig beantworteter Items

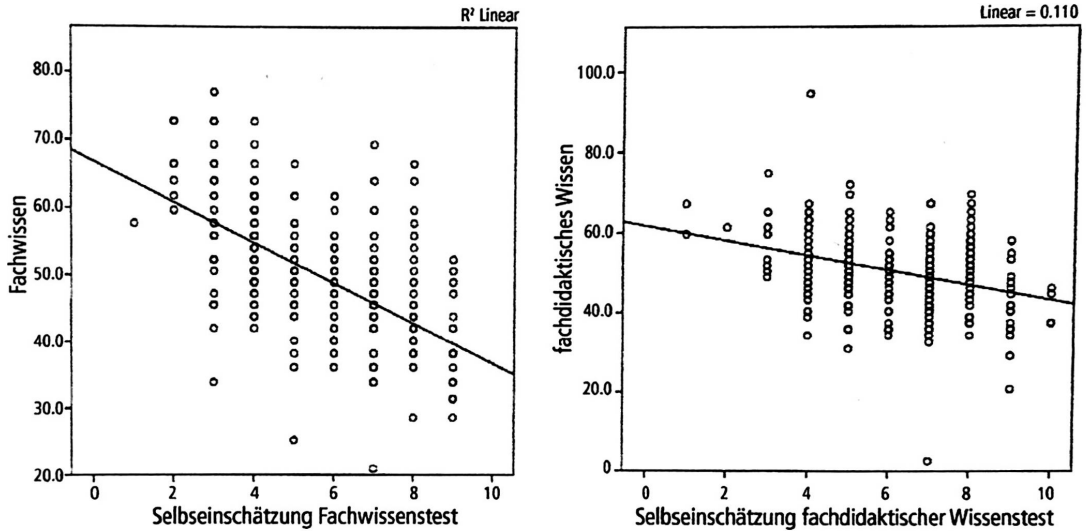
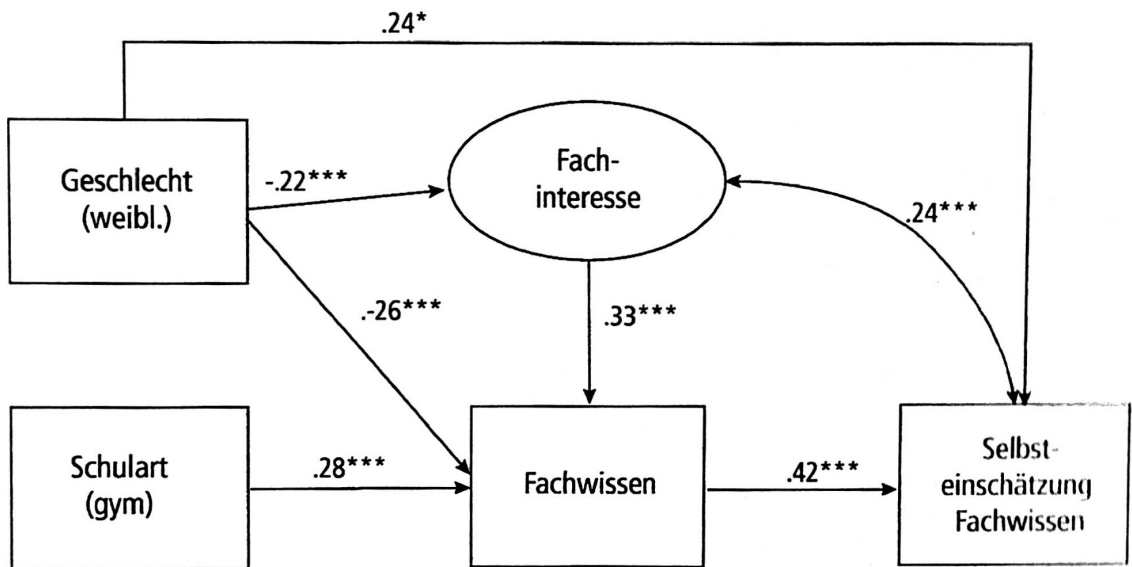


Abbildung 3 zeigt ein Pfadmodell, das die Zusammenhänge zwischen Fachinteresse, Fachwissen, Selbsteinschätzung und den Variablen Schulform und Geschlecht untersucht. Hinsichtlich des Geschlechts zeigen sich negative Effekte. Angehende Lehrerinnen beantworten etwas weniger Items richtig als ihre männlichen Kollegen, geben ein etwas geringeres Interesse an Politik an und schätzen ihr Abschneiden im fachwissenschaftlichen Test etwas schlechter ein. Diese negativere Einschätzung der zukünftigen Politiklehrerinnen wird teilweise, jedoch nicht gänzlich durch ihr tatsächlich schlechteres Abschneiden im objektiven Fachwissenstest erklärt. Geschlecht hat auch unter Kontrolle des jeweiligen Testergebnisses einen direkten Effekt auf die Selbsteinschätzung, wobei angehende Lehrerinnen ihr demonstriertes Wissen signifikant geringer einschätzen als ihre männlichen Kollegen. Die Schulform wirkt sich lediglich auf das Fachwissen direkt aus. Angehende Politiklehrerinnen und -lehrer an gymnasialen Schulformen schneiden hinsichtlich des erhobenen politikwissenschaftlichen Wissens tendenziell besser ab als GHR-Referendarinnen und Referendare. Das Fachinteresse beeinflusst das Fachwissen statistisch signifikant. Der Befund geht mit Annahmen der Motivationspsychologie einher, nach denen ein höheres Fachinteresse zu höheren Leistungen führen kann. Auch das Fachinteresse und die Selbsteinschätzung korrelieren positiv. Ein höheres Interesse an Politik hängt tendenziell mit einer besseren Einschätzung richtig beantworteter Items zusammen.

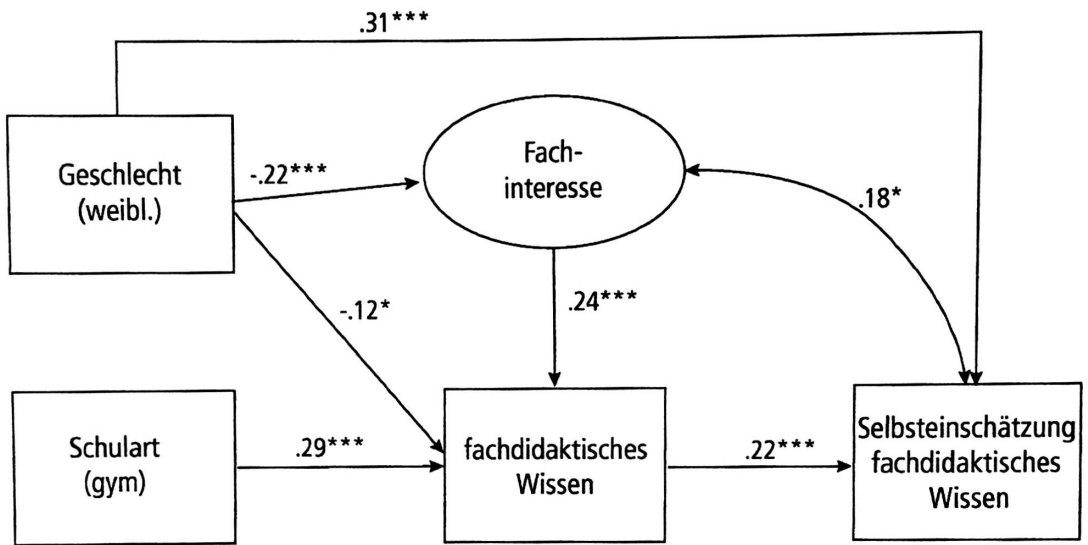
Die tatsächliche Anzahl richtig beantworteter Items wirkt sich der Erwartung entsprechend positiv auf die Selbsteinschätzung aus.

Abbildung 3: Pfadmodell zur Analyse der Einflussfaktoren auf Fachinteresse, Fachwissen und die Selbsteinschätzung richtig beantworteter Items im Fachwissenstest ($\chi^2(14) = 16.07, p = .31, CFI = .995, RMSEA = .024, SRMR = .025$)



Ähnliche Befunde ergeben sich für die Zusammenhänge mit dem fachdidaktischen Wissen (Abbildung 4). Auch hier zeigt sich bei den Befragten ein negativer Einfluss des Geschlechts auf die Einschätzung richtig beantworteter Items im fachdidaktischen Wissenstest, auf das Fachinteresse und auf das fachdidaktische Wissen. Die Korrelation des Fachinteresses mit der Selbsteinschätzung fällt positiv, aber gering aus. Auch im fachdidaktischen Teil erreichen angehende Lehrkräfte an Gymnasien höhere Kompetenzwerte als ihre Kolleginnen und Kollegen an nicht-gymnasialen Schulformen. Die tatsächliche Anzahl richtig beantworteter Items scheint sich hier nur gering auf die entsprechende Einschätzung auszuwirken. Das Fachinteresse wirkt sich auch auf das fachdidaktische Wissen aus.

Abbildung 4: Pfadmodell zur Analyse der Einflussfaktoren auf Fachinteresse, fachdidaktisches Wissen und die Selbsteinschätzung richtig beantworteter Items im fachdidaktischen Wissenstest ($\chi^2(14) = 14.34$, $p = .42$, $CFI = .999$, $RMSEA = .010$, $SRMR = .023$)



5 Zusammenfassung und Ausblick

Im Rahmen der Teilstudie ist es gelungen, das fachspezifische professionelle Wissen von angehenden Politiklehrkräften zu bestimmen und zu erfassen. Es hat sich gezeigt, dass fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen trennbare Konstrukte darstellen, die allerdings stark zusammenhängen. Der Befund, dass das hier erfasste politikwissenschaftliche Wissen und das unterrichtsbezogene fachdidaktische Wissen stärker als die fachdidaktischen Wissensdimensionen korrelieren, könnte ein Hinweis darauf sein, dass normatives fachdidaktisches Wissen allein nicht genügt. Es könnte auch darauf hindeuten, dass es normativen politikdidaktischen Konzeptionen an Unterrichtsbezug mangelt. Angehende Gymnasiallehrkräfte weisen tendenziell in beiden Wissensbereichen höhere Werte auf. Die Befunde für Politiklehrkräfte deuten darauf hin, dass es auch hinsichtlich der Zusammenhänge der Wissensfacetten schulformspezifische Unterschiede geben könnte (Weschenfelder 2014). Diese sollten in weiteren Untersuchungen überprüft werden.

Die Ergebnisse können ein Hinweis darauf sein, dass es angehenden Lehrkräften 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. Von besonderem Interesse wären für zukünftige Untersuchungen die Zusammenhänge mit dem fachspezifischen Selbstkonzept, selbstregulativen Fähigkeiten oder, unabhängig vom angewandten Leistungstest operationalisierten, subjektiven Wissen sowie Untersuchungen zur Einschätzung weiterer Fähigkeiten und des Unterrichts. Dem Einflussfaktor Geschlecht sollte hierbei besondere Aufmerksamkeit gelten.

Wie erwartet beeinflusst das Fachinteresse das fachwissenschaftliche Wissensniveau, aber auch das fachdidaktische. Ein höheres fachliches Interesse geht mit einem höheren fachbezogenen Wissen einher. Das höhere Interesse der angehenden Politiklehrkräfte an Gymnasien entspricht Befunden, nach denen ein Studium für das Gymnasiallehramt eher aus fachlichem Interesse aufgenommen wird, während einem GHR-Studium meist eher pädagogische Motive zugrunde liegen (vgl. Retelsdorf/Möller 2012). Mit Blick auf die Zusammenhänge zwischen Wissen und Interesse sollten auch für das GHR-Lehramt vermehrt Studierende mit Interesse am Fach gewonnen werden. Mögliche Auswirkungen auf den Unterricht können erst in weiteren Untersuchungen geklärt werden. Denkbar wäre, dass an Grund-, Haupt- und Realschulen aufgrund des niedrigeren fachlichen Niveaus Fachwissen nicht im selben Ausmass benötigt wird wie an Gymnasien. Ob Gleiches auch für fachdidaktisches Wissen gelten kann, ist aber fraglich. Unterricht ist hier ebenfalls unter Berücksichtigung didaktischer Prinzipien zu planen, Fehlkonzepte sollten erkannt und der Konzeptaufbau angebahnt werden.

Überraschend sind die geschlechtsspezifischen Effekte auf Interesse, Wissen und Selbsteinschätzung. Angehende Politiklehrerinnen 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 zukünftigen Lehrkräften des Faches um eine selbstselektierte Gruppe 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). Eine Aufnahme vermehrt «harter» und «weicher» Politikbereiche könnte differenziertere Erkenntnisse erbringen und spezifische Unterschiede aufklären.

Die Teilstudie hat einen ersten Einblick in die Struktur des Wissens und in Zusammenhänge mit weiteren Kompetenz- und Hintergrundmerkmalen von zukünftigen Politiklehrerinnen und -lehrern erbracht. Sie bietet verschiedene Ansatzpunkte und wirft weitere Fragen für die politikdidaktische Forschung auf. Zukünftig sollten v. a. die aufgezeigten Unterschiede näher untersucht sowie Zusammenhänge zu Unterricht und Schülerleistungen hergestellt werden. Die Sammlung empirischer Daten ermöglicht es, Kompetenzen von angehenden und praktizierenden Politiklehrerinnen und -lehrern, Erfordernisse der Aus- und Weiterbildung sowie den Einfluss verschiedener Merkmale evidenzbasiert zu diskutieren.

Literatur

- Anderson, John R. 1987. «Skill acquisition: Compilation of weak method problem solutions». *Psychological Review* 94: 192–210.
- Anderson, John R. 2007. «Expertise». In Funke, Joachim (Hrsg.): *Kognitive Psychologie*. Deutsche Ausgabe. 6. Auflage. Berlin/Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag: 331–366.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike. 2006. «Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften». *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4): 469–520.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike. 2011. «Das Kompetenzmodell von COACTIV». In Kunter, Mareike, Baumert, Jürgen, Blum, Werner, Klusmann, Uta, Krauss, Stefan und Neubrand, Michael (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften*. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster u. a.: Waxmann: 29–53.
- Berliner, David C. 2001. «Learning about and learning from expert teachers». *International Journal of Educational Research* 35: 463–482.
- Blömeke, Sigrid. 2006. «Voraussetzungen bei Lehrkräften». In Arnold, KarlHeinz, Sandfuchs, Uwe und Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt: 162–167.
- Blömeke, Sigrid/Seeber, Susan/Lehmann, Rainer/Kaiser, Gabriele/Schwarz, Björn/Felbrich., Anja/Müller, Christiane. 2008. «Messung des fachbezogenen Wissens angehender Mathematiklehrkräfte». In Blömeke, Sigrid, Kaiser, Gabriele und Lehmann, Rainer (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer*. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten angehender Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung. Münster: Waxmann: 49–88.
- Blömeke, Sigrid/Lehmann, Rainer/Seeber, Susan/Schwarz, Björn/Kaiser, Gabriele/Felbrich., Anja/Müller, Christiane. 2008. «Niveau- und institutionenbezogene Modellierung des fachbezogenen Wissens». In Blömeke, Sigrid, Kaiser, Gabriele und Lehmann, Rainer (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer*. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten angehender Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung. Münster: Waxmann: 105–134.

- Borowski, Andreas/Neuhaus, Birgit J./Tepner, Oliver/Wirth, Joachim/Fischer, Hans E./Leutner, Detlev/Sandmann, Angela/Sumfleth, Elke. 2010. «Professionswissen von Lehrkräften in den Naturwissenschaften (ProwiN) – Kurzdarstellung des BMBF-Projekts». *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 16: 341–349.
- Bremerich-Vos, Albert/Dämmer, Jutta/Willenberg, Heiner/Schwippert, Knut. 2011. «Professionelles Wissen von Studierenden des Lehramts Deutsch». In Blömeke, Sigrid, Bremerich-Vos, Albert, Haudeck, Helga, Kaiser, Gabriele, Nold, Günter, Schwippert, Knut und Willenberg, Heiner (Hrsg.): *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDSLT*. Münster u. a.: Waxmann: 47–76.
- Bromme, Rainer. 1992. «Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens». Bern/Göttingen/Toronto: Verlag Hans Huber.
- Bromme, Rainer. 2008. «Lehrerexpertise». In Schneider, Wolfgang und Hasselhorn, Marcus (Hrsg.): *Handbuch der Pädagogischen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe: 159–167.
- Bromme, Rainer/Haag, Ludwig. 2004. «Forschung zur Lehrerpersönlichkeit». In Helsper, Werner und Böhme, Jeanette (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag: 777–793.
- Daniels, Zoe. 2008. «Entwicklung schulischer Interessen im Jugendalter». Münster u. a.: Waxmann.
- Deutsche Vereinigung für Politische Wissenschaft. 2003. «Gestufte Studiengänge in der Politikwissenschaft – Empfehlungen zu einem Kerncurriculum von Vorstand und Beirat der DVPW». Abgerufen am 14. 09. 2011 unter <https://www.dvpw.de/fileadmin/docs/Kerncurriculum.pdf>
- Eccles, Jacquelynne S. 1983. Expectancies values and academic behaviors. In: Spence, Janet Taylor (Hrsg.), *Achievement and achievement motivation*. San Francisco: W.H. Freeman: 75–146.
- Eck, Valentin/Weisseno, Georg. 2009. «Political knowledge of 14- to 15-year-old students. Results of the TEESAEC intervention study in Germany». In Weisseno, Georg und Eck, Valentin (Hrsg.): *Teaching european citizens. A quasi-experimental study in six countries*. Münster u. a.: Waxmann: 19–30.
- Goll, Thomas/Richter, Dagmar/Weisseno, Georg/Eck, Valentin. 2010. «Politisches Wissen zur Demokratie bei Schüler/innen mit und ohne Migrationshintergrund (POWIS Studie)». In Weisseno, Georg (Hrsg.): *Bürgerrolle heute: Migrationshintergrund und politisches Lernen*. Opladen: Barbara Budrich: 23–50.
- Helmke, Andreas. 2009. «Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts». 2. aktualisierte Auflage. Seelze: KlettKallmeyer.
- Hermann, Ulrich. 2003. «Bildungsstandards» – Erwartungen und Bedingungen, Grenzen und Chancen». *Zeitschrift für Pädagogik* 49 (5): 625–639.
- Köller, Olaf. 2000. «Soziale Vergleichsprozesse im Kurssystem der gymnasialen Oberstufe». In Baumert, Jürgen, Bos, Wilfried und Lehmann, Rainer (Hrsg.): *TIMSS/III. Dritte internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Band II: Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe*. Opladen: Leske + Budrich: 181–214.

- Köller, Olaf/Schnabel, Kai U./Baumert, Jürgen. 2000. «Der Einfluss der Leistungsstärke von Schulen auf das fachspezifische Selbstkonzept der Begabung und das Interesse». *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 32 (2): 70–80.
- Krauss, Stefan. 2011. «Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf». In Terhart, Ewald, Bennewitz, Hedda und Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch zur Forschung zum Lehrerberuf*. Münster u. a.: Waxmann: 171–191.
- Krauss, Stefan/Neubrand, Michael/Blum, Werner/Baumert, Jürgen/Brunner, Martin/Kunter, Mareike/Jordan, Alexander. 2008. «Die Untersuchung des professionellen Wissens deutscher Mathematiklehrerinnen und -lehrer im Rahmen der COACTIV-Studie». *Journal für Mathematik-Didaktik* 29 (3/4): 223–258.
- Krauss, Stefan/Blum, Werner/Brunner, Martin/Neubrand, Michael/Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike/Besser, Michael/Elsner, Jürgen. 2011. «Konzeptualisierung und Testkonstruktion zum fachbezogenen Professionswissen von Mathematiklehrkräften». In Kunter, Mareike, Baumert, Jürgen, Blum, Werner, Klusmann, Uta, Krauss, Stefan und Neubrand, Michael (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster u. a.: Waxmann: 135–161.
- Kunter, Mareike/Klusmann, Uta/Baumert, Jürgen. 2009. «Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Das COACTIV-Modell». In Zlatkin-Troitschanskaia, Olga, Beck, Klaus, Sembill, Detlef, Nickolaus, Reinhold und Mulder, Regina (Hrsg.): *Lehrerprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim: Beltz Verlag: 153–179.
- Leuchter, Miriam/Pauli, Christiane/Reusser, Kurt/Lipowsky, Frank. 2006. «Unterrichtsbezogene Überzeugungen und handlungsleitende Kognitionen von Lehrkräften». *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9(4): 562–579.
- Massing, Peter. 2007. «Politikdidaktik». In Weissenö, Georg, Hufer, KlausPeter, Kuhn, Hans-Werner, Massing, Peter und Richter, Dagmar (Hrsg.): *Wörterbuch Politische Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag: 290–299.
- Massing, Peter/Sarcinelli, Ulrich. 2007. «Sozialkunde/Politik/Wirtschaft». Unveröffentlichtes Paper für die KMK für die ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerinnen und Lehrerbildung.
- Neuweg, Georg H. 2002. «Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens». *Zeitschrift für Pädagogik* 48(1): 10–29.
- Neuweg, Georg H. 2011. «Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrwissen». In Terhart, Ewald, Bennewitz, Hedda und Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann: 451–477.
- Oberle, Monika 2012. «Politisches Wissen über die Europäische Union. Subjektive und objektive Politikkenntnisse von Jugendlichen». Wiesbaden: Springer VS.
- Oberle, Monika/Weschenfelder, Eva/Weissenö, Georg. 2013. Motivationale Orientierungen angehender und praktizierender Lehrkräfte. In: Besand, Anja (Hrsg.): *Lehrer- und Schulforschung in der politischen Bildung*. Schwalbach: Wochenschau: 55–66.
- Retelsdorf, Jan/Möller, Jens. 2012. «Grundschule oder Gymnasium? Zur Motivation ein Lehramt zu studieren». *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 26 (1): 5–17.

- Schiefele, Ulrich. 2009. «Motivation». In E. Wild, & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 152–177). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Shulman, Lee S. 1986. «Those who understand: Knowledge Growth in teaching». *Educational Researcher* 15 (2): 4–14.
- Shulman, Lee S. 1987. «Knowledge and teaching: Foundations of the new reform». *Harvard Educational Review* 57 (1): 1–22.
- Sieverding, Monika. 2003. «Frauen unterschätzen sich: Selbstbeurteilungs-Biases in einer simulierten Bewerbungssituation». *Zeitschrift für Sozialpsychologie* 34 (3): 147–160.
- Terhart, Ewald. 2011. «Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis neue Herausforderungen». In Helsper, Werner und Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. 57. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz: 202–224.
- Weinert, Franz E. 2001. «Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit». In Weinert, Franz E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim/Basel: Beltz: 17–31.
- Weisseno, Georg/Detjen, Joachim/Juchler, Ingo/Massing, Peter/Richter, Dagmar. 2010. «Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell». Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Weisseno, Georg/Weschenfelder, Eva/Oberle, Monika. 2014. «Wissen, Fachinteresse und Kausalattribution im Berufsverlauf von Politiker/innen». In Lange, Dirk und Oeflerin, Tonio (Hrsg.): «Politische Bildung als lebenslanges Lernen». Schwalbach: Wochenschau: 139–148.
- Weschenfelder, Eva. 2014. «Professionelle Kompetenz von Politiklehrkräften – Eine Studie zu Wissen und Überzeugungen». Wiesbaden: Springer VS.
- Wigfield, Allan/Eccles, Jacquelynne S. 2002. Motivational Beliefs, Values, and Goals. In: *Annual Review of Psychology* Vol. 53: 109–132.