

Fachspezifisches Wissen und Überzeugungen von (angehenden) Politiklehrkräften

Weschenfelder, Eva; Oberle, Monika; Weißeno, Georg

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Weschenfelder, E., Oberle, M., & Weißeno, G. (2014). Fachspezifisches Wissen und Überzeugungen von (angehenden) Politiklehrkräften. In A. Treibel, & M. Soff (Hrsg.), *Gender interdisziplinär: Forschungsbeiträge der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe* (S. 163-181). Karlsruhe: Helmesverlag. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-88399-9>

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>

Fachspezifisches Wissen und Überzeugungen von (angehenden) Politiklehrkräften

Eva Weschenfelder, Monika Oberle & Georg Weißeno

1. Anlass und Ziel der Studie

Bildungsprozessen liegt ein komplexes Ursachen-, Bedingungs- und Wirkungsgefüge zugrunde (Helmke 2009, Hermann 2003). Lehrkräfte stellen darin einen Faktor dar, der Unterrichtsqualität und Schülerleistungen beeinflusst (vgl. Blömeke 2003, Helmke 2009, Kunter & Klusmann 2010). Arbeiten im Rahmen der Lehrerkompetenzforschung konnten zeigen, dass sich die Kompetenzen der Lehrkräfte auf die Bereitstellung kognitiv aktivierender Lernumgebungen oder das Unterstützungsverhalten in Lernprozessen auswirken können (vgl. z. B. Dubberke et al. 2008, Voss Kleickmann et al. 2011). In den letzten Jahren fanden die Kompetenzen der Lehrkräfte zunehmend Eingang in die Diskussion und Forschung um die Qualität des Bildungswesens (vgl. Klieme et al. 2007). Insbesondere in der Mathematik und in den Naturwissenschaften entsteht eine wachsende Anzahl kompetenztheoretisch fundierter Arbeiten (vgl. Baumert & Kunter 2006, Terhart 2011). Hier konnten bereits Evidenzen zur Struktur und zu Zusammenhängen von Kompetenzaspekten gezeigt werden (vgl. u. a. Baumert & Kunter 2011, Blömeke, Kaiser & Lehmann 2008, Borowski et al. 2010, Schmidt et al. 2011).

In der Politikdidaktik gibt es bislang keine systematische Forschung zu den professionellen Kompetenzen angehender und praktizierender Politiklehrkräfte. Ein gesicherter Kenntnisstand fehlt. Lehrkräften allgemein, aber auch Politiklehrkräften im Speziellen, werden wichtige Funktionen zugeschrieben, die mit der Organisation des Unterrichts, der Förderung der Schüler/-innen und der Schulentwicklung in Zusammenhang stehen (vgl. Weißeno et al. 2013). Dazu, was Politiklehrkräfte wissen und können, ist allerdings wenig bekannt. Auch theoretische Modelle zur Beschreibung ihrer Kompetenzen fehlen in der Politikdidaktik (vgl. Oberle 2012a, Weschenfelder 2013). Diesem Forschungs- und Theoriedefizit begegnet das Forschungsprogramm „Professionelle Kompetenz (angehender) Politiklehrkräfte“ (PKP). Es entwickelt ein theoretisch fundiertes Kompetenzmodell, dem ein kompetenztheoretischer Ansatz zugrunde liegt. Die theoretische Fundierung ermöglicht die Schärfung der Konstrukte, die zur Ableitung testbarer Hypothesen und der Umsetzung in Testaufga-

ben und Messmodelle nötig sind. Durch allumfassende Definitionen wird dies erschwert (vgl. Köller 2008).

Ziele der Untersuchungen des PKP-Forschungsprogramms sind die konzeptionelle Entwicklung des Modells, die Entwicklung reliabler und valider Messinstrumente sowie die systematische Erfassung und Analyse fachspezifischer Kompetenzen. Es interessieren besonders die Struktur, Ausprägungen und Zusammenhänge verschiedener Kompetenzfacetten. Im Folgenden werden die bisherigen Ergebnisse des Forschungsprogramms zu den kognitiven Komponenten der Politiklehrerkompetenz – den fachbezogenen Wissens- und Überzeugungsfacetten – zusammengefasst und auf geschlechtsspezifische Unterschiede hinterfragt.

2. Theoretischer Hintergrund

Den theoretischen Hintergrund des politikdidaktischen Kompetenzmodells bilden kognitionspsychologische Modelle der Expertise- und Lehrerkompetenzforschung. Sie liegen kompetenztheoretischen Ansätzen zugrunde, die Kompetenzen ausgehend von Anforderungsanalysen bestimmen. Die zentralen Anforderungen, die an Lehrkräfte gestellt werden, sind die Planung und Durchführung von Unterricht (vgl. Baumert & Kunter 2006, Bromme 1992). Lehrkräfte vermitteln den Schüler/-innen Wissen und Können, indem sie Unterricht entsprechend planen, geeignete Lernumgebungen bereitstellen und verständnisvolle Lernprozesse anbahnen. Primär geht es um die adäquate Entwicklung fachlicher Inhalte im Unterricht (vgl. Bromme 1992). Dazu sind verschiedene Kompetenzen nötig. Das gilt auch für Politiklehrkräfte. Sie benötigen Kompetenzen, um den Politikunterricht adäquat gestalten und politische Lernprozesse initiieren zu können.

Kompetenzmodelle greifen auf die Expertiseforschung zurück und verknüpfen kognitionspsychologische Wissenstaxonomien (Shulman 1986, Bromme 1992) mit Weinerts (2001) Kompetenzbegriff (Baumert & Kunter 2006/ 2011, Blömeke, Kaiser & Lehmann 2008). Das politikdidaktische Modell greift auf das generische Strukturmodell von Baumert und Kunter (2006) zurück, das fachspezifisch konkretisiert wird. Die professionelle Kompetenz von Politiklehrkräften ist konzipiert als Zusammenspiel professionellen Wissens, fachbezogener Überzeugungen und motivationaler Merkmale. Die Expertiseforschung hat gezeigt, dass das Wissen von Expert/-innen gut strukturiert und durch Domänenspezifität gekennzeichnet ist (vgl. Bromme 1992). Befunde können nicht ohne weiteres auf andere Domänen übertragen werden (vgl. Neuweg 2011). Es ist Aufgabe der jeweiligen Fach-

didaktiken, fachspezifische Kompetenzen zu bestimmen und zu untersuchen.

Professionswissen wird nach Shulman (1986) in fachwissenschaftliches, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen unterschieden (vgl. auch Bromme 1992). Für die Politikdidaktik sind die fachspezifischen Wissensfacetten bedeutsam. Fachwissen bezieht sich auf die Organisation und das Ausmaß fachlicher Konzepte sowie auf die Struktur der Domäne (vgl. Shulman 1986). Dass Politiklehrkräfte Fachwissen benötigen, dürfte relativ unumstritten sein. Kontroverser ist die Frage, welches Wissen genau und in welchem Ausmaß. Das vorliegende Modell orientiert sich an dem Vorschlag der DVPW (2003) zu den Fachinhalten eines politikwissenschaftlichen Studiums. Fachliches Wissen sollte in den Bereichen Politisches System der BRD, Internationale Politik und Politische Theorie erworben werden (vgl. Weschenfelder 2014). Fachdidaktisches Wissen beinhaltet Wissen über die Vermittlung von Inhalten. Dafür nötig sind Kenntnisse verschiedener Erklärungs- und Repräsentationsformen, typischer Präkonzepte und Strategien zu ihrer Reorganisation (vgl. Shulman, 1986). Auch hier wird auf Empfehlungen zur Organisation des Studiums zurückgegriffen (vgl. Massing & Sarcinelli 2007). Politikdidaktisches Wissen beinhaltet danach u. a. Wissen über normative Konzeptionen, Diskurse, Methoden und Lehr-Lernforschung des Fachs, Kompetenzaufbau und Fehlkonzepte bei Schüler/-innen sowie über die Analyse, Planung und Evaluation des Politikunterrichts. Erfolgreiche Handlungen im Politikunterricht erfordern die anforderungsspezifische Vernetzung politikwissenschaftlichen und politikdidaktischen Wissens (vgl. Blömeke et al. 2009).

Die ACT-Theorie (Anderson 1987/ 2007) kann zur Erklärung der Entstehung professionellen Wissens und Könnens herangezogen werden. Dem Können von Lehrkräften liegt prozedurales Wissen zugrunde. Es entwickelt sich aus deklarativem Wissen und beschreibt automatisiertes, nicht mehr direkt abrufbares oder verbalisierbares Wissen. Aufmerksamkeit und Verarbeitungsprozesse können mit zunehmender Übung reduziert werden (vgl. Bromme 1992). Wissenschaftliches Wissen ist für Lehrkräfte bedeutsam, weil es eine reflexive Breite erzeugt. Dadurch können problematische Situationen erkannt werden (vgl. Neuweg 2002).

Für eine differenzierte Betrachtung und hinreichend präzise Konstrukte gilt es, die kognitiven Kompetenzen kategorial zu trennen (vgl. Neuweg 2011). Im PKP-Kompetenzmodell wird dem durch die Modellierung von Wissen und Überzeugungen in eigenständigen Kompetenzdimensionen Rechnung getragen (vgl. Oberle et al. 2012). Dadurch können spezifische Ausprägungen und Zusammenhänge beschrieben und aufgedeckt werden. Überzeugungen sind „psychologically held understandings, premises, or propositions about the world that are felt to be true“ (Richardson 1996; S. 103). Hier interessieren besonders die fachbezogenen epistemologischen und lehr-lernprozessbezogenen Überzeugungen der Lehrkräfte. Es geht dabei um Überzeugungen zur Entstehung, Begründung und Veränderbarkeit von Wissen in der Domäne und im konkreten Unterricht. Sie wirken sich auf die Unterrichtspraxis aus, indem sie bspw. die Erklärungen der Lehrkräfte, die aufgewendete Zeit für ein Thema oder Zielvorstellungen für den Unterricht beeinflussen (vgl. Bromme 1992, Bromme & Haag 2004, Hofer 2001).

Epistemologische Überzeugungen sind subjektive Vorstellungen über die Struktur und den Erwerb von Wissen (vgl. Hofer & Pintrich 1997, Hofer 2001, Köller et al. 2000). Sie beziehen sich auf die Objektivität, Richtigkeit, Aussagekraft oder Herkunft neuer Informationen und sind grundlegend für Informationsverarbeitung und Lernverhalten (vgl. Gruber & Stamouli 2009, Moschner, Gruber & die Studienstiftungsarbeitsgruppe EPI 2005). In der Politikdidaktik werden politische Weltbilder (vgl. Grigutsch et al. 1998, Blömeke, Müller et al. 2008), die Bedeutung der Begabung (vgl. Schommer 1994) sowie ein kognitiv konstruktivistisches Lehr-Lernverständnis (vgl. Anderson et al. 1998) in die Modellierung einbezogen. Letzteres bildet die Brücke zu den Überzeugungen zum Lehren und Lernen in Politik. Hinter ihnen stehen ebenfalls konstruktivistische und transmissive Lerntheorien. Sie weisen aber einen stärkeren Unterrichtsbezug auf als epistemologische Überzeugungen (vgl. Müller et al. 2008, Schmidt et al. 2010, 2011, Voss et al. 2011). Konkret werden in die Überzeugungsfacette Aspekte unterrichtsmethodischer Präferenzen, der Zielvorstellungen und Klassenführung integriert.

Theoretische Annahmen zu geschlechtsspezifischen Unterschieden im politischen Wissen und den Überzeugungen von Politiklehrkräften bestehen kaum. Auch Untersuchungen gibt es wenige. Analysen auf Schülerebene lassen keine eindeutigen Aussagen zu. Häufig wird das Verhältnis von Frauen und Politik im Vergleich zu Männern als distanzierter beschrieben. Teilweise bescheinigen Studien ihnen geringeres Interesse und Beteiligung

(vgl. Richter 2007, Westle & Schön 2002). Richter (2007) erklärt das distanziertere Verhältnis mit institutionellen und sozio-ökonomischen Bedingtheiten und Faktoren der politischen Kultur und Sozialisation. Einige Studien zeigen, dass das subjektive und objektive Wissen von Schülerinnen geringer ausfällt (Oberle 2012b) und sich Unterschiede im Interesse für politische Inhalte und Themen zeigen (vgl. van Deth 2007, Tausendpfund 2008, Westle 2006). Andere Untersuchungen können hingegen keine geschlechtsspezifischen Unterschiede nachweisen (vgl. Eck & Weißeno 2009, Goll et al. 2010, Manzel 2007, Oesterreich 2002), so dass die Befundlage inkonsistent bleibt. Bei Mathematiklehrkräften zeigen sich keine geschlechtsspezifischen Unterschiede im fachspezifischen Wissen (vgl. Baumert & Kunter 2011). Bei angehenden Mathematiklehrkräften erreichen männliche Probanden höhere Werte im fachdidaktischen Wissen (vgl. Blömeke, Lehmann et al. 2008).

Hinsichtlich epistemologischer Überzeugungen wurden Entwicklungsmodelle vorgeschlagen, um Unterschiede zwischen Männern und Frauen zu beschreiben (vgl. Urhahne & Hopf 2004, Baxter Magolda 2002). In Studien zeigen sich keine (vgl. Urhahne & Hopf 2004, Conley et al. 2004) oder nur vereinzelte Unterschiede (Hofer 2000, Grigutsch 1996, Gattermann et al. 2012). Zu Überzeugungen zum Lehren und Lernen bestehen keine theoretischen Annahmen zum Einfluss des Geschlechts.

3. Ergebnisse zum fachspezifischen Wissen (angehender) Politiklehrkräfte

Ähnlich den Studien anderer Fächer (vgl. Voss et al. 2011, Blömeke, Müller et al. 2008, Müller et al. 2008, Grigutsch et al. 1998, Blömeke, Seeber et al. 2008, Krauss et al. 2011) lassen sich bei (angehenden) Politiklehrkräften den Annahmen nach fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen empirisch unterscheiden (vgl. Weschenfelder 2013, Weschenfelder et al. 2014). Politikdidaktisches Wissen besteht aus einer normativen (politikdidaktische Konzeptionen) und einer stärker unterrichtsbezogenen Dimension (Fehlkonzepte, Konzeptaufbau). Wie im Expertenparadigma angenommen, hängen fachliches und fachdidaktisches Wissen positiv zusammen (vgl. ebd.). Bei Gymnasiallehrkräften hängen Fachwissen und unterrichtsbezogenes fachdidaktisches Wissen stärker zusammen als die fachdidaktischen Facetten. Das deutet auf die Bedeutung eines fachwissenschaftlichen Fundaments hin. Das normative fachdidaktische Wissen wird bei ihnen möglicherweise weniger auf den Unterricht bezogen (vgl. Weschenfelder 2013). Bei GHR-

Lehrkräften hängen die fachdidaktischen Facetten stärker zusammen. Aufgrund der stärker fachdidaktisch ausgerichteten Ausbildung ist der Bezug der beiden politikdidaktischen Wissensfacetten plausibel. Offenbar ziehen sie bei der Erkennung von Fehlkonzepten und dem Konzeptaufbau mehr Vorteile aus dem normativ fachdidaktischen Wissen als Politiklehrkräfte an Gymnasien (vgl. ebd.).

Politiklehrerinnen und Politikreferendarinnen erreichen im Fachwissenstest geringere Kompetenzwerte als ihre männlichen Kollegen. Die Unterschiede fallen aber moderat aus (vgl. Weschenfelder 2014, Weschenfelder et al. 2014). Bei GHR-Lehrerinnen bestehen keine geschlechtsspezifischen Unterschiede. Deutlichere Unterschiede bestehen zwischen Gymnasial- und GHR-Lehrkräften. Die Befragten an Gymnasien erreichen in den drei Wissensdimensionen höhere Kompetenzwerte (vgl. Weschenfelder 2014). Referendarinnen an Gymnasien schneiden im fachwissenschaftlichen und den fachdidaktischen Tests besser ab (vgl. Weschenfelder et al. 2014).

Auch im Fachinteresse zeigen sich geschlechts- und schulformspezifische Unterschiede. (Angehende) Politiklehrerinnen geben ein geringeres Politikinteresse an. Der Einfluss des Geschlechts ist schwach, aber statistisch signifikant (vgl. Weschenfelder 2014, Weschenfelder et al. 2014, Oberle et al. 2012). Bei Lehrkräften an Gymnasien wirkt sich das Interesse, den Annahmen der Motivationspsychologie entsprechend, positiv auf das fachspezifische Wissen aus. Der Einfluss auf fachwissenschaftliches und -didaktisches Wissen ist ähnlich hoch, teilweise beim fachdidaktischen Wissen sogar etwas höher. Bei nicht gymnasialen Politiklehrkräften werden die Wissensfacetten nicht durch das Fachinteresse beeinflusst. Ebenso wie Referendar/-innen geben sie ein geringeres Interesse an Politik an (vgl. ebd.).

Interessant sind die Befunde zur eigenen Einschätzung des Abschneidens in den Wissenstests. Dies korreliert mäßig mit dem tatsächlichen Abschneiden (vgl. Weschenfelder 2014, Weschenfelder et al. 2014). Bei Politiklehrkräften und Referendar/-innen liegt der Einfluss des politikwissenschaftlichen Wissens auf die Selbsteinschätzung in einem mittleren Bereich. Bei fachdidaktischem Wissen fällt der Zusammenhang gering aus (vgl. ebd.). Fachinteresse und Selbsteinschätzung hängen auch unter Kontrolle des fachbezogenen Wissens leicht positiv zusammen (vgl. Weschenfelder et al. 2014).

Neben Geschlecht und Schulart können weitere Hintergrundvariablen das Wissen und Interesse beeinflussen. Die Anzahl der Dienstjahre wirken sich negativ auf das normative fachdidaktische Wissen und positiv auf das Fachinteresse aus. Wer länger unterrichtet, erreicht geringere Kompetenzwerte in dem Test zu normativen Konzeptionen und Diskursen in der Politikdidaktik. Unterschiedliche Erklärungen sind denkbar. Im Einklang mit der ACT-Theorie (vgl. Anderson 1997) und der Expertiseforschung (vgl. Bromme 1992) kann der Befund auf die zunehmende Expertise länger unterrichtender Lehrkräfte und auf automatisierte Wissensbestände hindeuten. Diese sind nicht mehr explizit vorhanden und können nicht mehr verbalisiert werden. Denkbar ist auch, dass es sich bei der Facette um träges Wissen handelt, das in der beruflichen Praxis an Bedeutung verliert. Das würde mit Befunden einhergehen, nach denen Politiklehrkräfte eine eigene Didaktik entwickeln, sich an Schulbüchern orientieren (vgl. Harms & Breit 1990) und Fachleiter eine Art Abwehrhaltung gegenüber wissenschaftlich-didaktischen Ansätzen einnehmen (vgl. Weißeno 1993/ 1998).

Die didaktischen Studienanteile für die jüngeren Lehrkräfte haben sich erhöht, so dass sich in dem Ergebnis auch eine veränderte Ausbildung und die größere Nähe zum Studium widerspiegeln können. Möglicherweise ist es gelungen, die lange beklagte Kluft zwischen Wissenschaft und Profession (vgl. Weißeno 1993/ 1998) ein Stück weit zu schließen, was zur vermehrten Rezeption didaktischer Prinzipien führt. Lehrkräfte könnten sich im Berufsalltag nur noch bedingt über didaktische Entwicklungen informieren. Die Anzahl der Dienstjahre wirkt sich bei den Politiklehrkräften zusätzlich positiv auf das Interesse am Fach aus. Der Besuch von Fortbildungsveranstaltungen beeinflusst das normative fachdidaktische Wissen positiv. Auf politikwissenschaftliches und unterrichtsbezogenes fachdidaktisches Wissen zeigt sich kein Einfluss. Das kann darauf hindeuten, dass in diesem Bereich der höchste Fortbildungsbedarf besteht, oder dass die anderen Wissenskomponenten, insbesondere Wissen um Fehlkonzepte und Konzeptaufbau, nicht entsprechend berücksichtigt werden. Die Noten in Abitur und Staatsexamina zeigen kaum konsistente Zusammenhänge (vgl. Weschenfelder 2014).

4. Ergebnisse zu lerntheoretischen Überzeugungen (angehender) Politiklehrkräfte

Auch die Überzeugungsfacetten lassen sich den Modellen nach bei angehenden und praktizierenden Politiklehrkräften unterscheiden. Sowohl für epistemologische Überzeugungen als auch für die Überzeugungen zum Lehren und Lernen zeigen sich differenzierte Strukturen. Zusätzlich lassen sie sich in übergeordnete Syndrome integrieren (vgl. Voss et al. 2011, Weschenfelder 2014, Oberle et al. 2014, Weißeno et al. 2012). Die Modellierung als Syndrome zeigt, dass Lehrkräfte mit kognitiv konstruktivistischen epistemologischen Überzeugungen auch korrespondierende Überzeugungen zum Lehren und Lernen haben. Gleiches gilt für transmissive Überzeugungen. Die starke Korrelation des Konstruktions- und Transmissionsparadigmas zeigen, dass konstruktivistisch eingestellte Politiklehrkräfte tendenziell eher weniger transmissive Überzeugungen vertreten. Sie zeigt zugleich, dass die Lehrkräfte Elemente beider Dimensionen in sich vereinen können (vgl. Voss et al. 2011, Oberle et al. 2014, Weißeno et al. 2013).

Geschlechtsspezifische Unterschiede lassen sich in den Überzeugungsstrukturen und -ausprägungen bei Lehrkräften nicht nachweisen (vgl. Weschenfelder 2013). Bei Referendar/-innen geben weibliche Lehrkräfte etwas konstruktivistischere Überzeugungen an (vgl. Weißeno et al. 2013). Hier bestehen aber Unterschiede zwischen den Schulformen. GHR-Lehrkräfte stimmen transmissiv geprägten epistemologischen Überzeugungen etwas stärker, konstruktivistisch geprägten etwas weniger zu. Unterschiede bestehen insbesondere bei den Überzeugungen zur Struktur und Rechtfertigung von Wissen. Die Unterschiede in den Ausprägungen fallen moderat aus. Die stärkere Zustimmung zu transmissiven Überzeugungen durch GHR-Lehrkräfte können Erfahrungen an nicht-gymnasialen Schulformen widerspiegeln. Möglicherweise führt eine traditionelle Wissensvermittlung hier zu höheren Lernzuwächsen als konstruktiv angelegte Lehr-Lernprozesse. Das geht mit Befunden einher, nach denen insbesondere schwächere Schüler/-innen von transmissiven und instruktionalen Unterrichtsphasen profitieren (vgl. Weinert & Helmke 1997, Anderson et al. 1998).

Epistemologische Überzeugungen wirken sich auf die fachspezifischen Wissensfacetten und das Fachinteresse aus. Allerdings zeigt sich nur für einige, nicht für alle Facetten ein Einfluss. In den beiden Gruppen sind das nicht immer dieselben Variablen (vgl. Weschenfelder 2013). Absolutistischen Überzeugungen, die

von einer relativen Sicherheit wissenschaftlichen Wissens ausgehen (vgl. Krettenauer 2005), wirken sich in beiden Gruppen negativ auf das fachspezifische Wissen aus. Formale Überzeugungen zur Struktur politischen Wissens wirken sich positiv auf das Fachinteresse aus. Bei Politiklehrkräften an Gymnasien beeinflussen die Überzeugungen, Politik habe einen praktischen Bezug und für Problemstellungen gäbe es verschiedene Lösungsmöglichkeiten, das Fachinteresse positiv (vgl. Weschenfelder 2013). Bei GHR-Lehrkräften zeigen relativistische Überzeugungen eine negative, postrelativistische Überzeugungen eine positive Wirkung auf das fachspezifische Wissen. Die Betonung der Subjektivität von Wissen, ohne seine Objektivität adäquat zu erfassen, kann demnach zu einem geringeren fachwissenschaftlichen Wissen führen (vgl. Krettenauer 2005). Möglicherweise nutzen die Personen, die die Objektivität von Wissen nicht anerkennen, weniger elaborierte Lernstrategien (vgl. Köller et al. 2000). Politiklehrkräfte, die hinsichtlich wissenschaftlicher Kontroversen gleichermaßen gültige Auffassungen zulassen und annehmen, dass verschiedene Positionen mehr oder weniger gut begründet sein können (postrelativistisch), zeigen ein höheres politikdidaktisches Wissen.

Die Befunde deuten darauf hin, dass bei den Lehrkräften der beiden Gruppen unterschiedliche Überzeugungsdimensionen wirksam werden. Bei GHR-Lehrkräften wirken sie häufiger auf das fachspezifische Wissen (vgl. Weschenfelder 2014). Das deutet darauf hin, dass die Wissensaufnahme bei nicht-gymnasialen Lehrkräften stärker durch ihre epistemologischen Überzeugungen gesteuert wird. Es könnten auch vermehrt direkte Effekte auftreten, weil sich das Fachinteresse nicht auf das fachspezifische Wissen auswirkt. Der Theorie nach wirken epistemologische Überzeugungen über das Interesse vermittelt auf die fachliche Leistungen (Hofer 2001).

Die kognitiv konstruktivistisch geprägten Facetten der Überzeugungen zum Lehren und Lernen hängen in beiden Gruppen positiv mit dem Politikinteresse zusammen. Überzeugungen zu konstruktivistischen Lehr-Lernprozessen, eigenaktiven Lernprozessen, dem Nutzen von Gruppenarbeit und einer präventiv-instruktionalen Klassenführung gehen mit einem stärkeren Fachinteresse einher. Die Zusammenhänge zwischen den Überzeugungs- und Wissensfacetten fallen weniger konsistent aus. Vereinzelt bestehen negative Zusammenhänge, bspw. zwischen konstruktivistischen Überzeugungen zum Lehren und Lernen und Fachwissen. Offenbar betonen Politiklehrkräfte mit höherem fachspezifischem Wissen konstruktivistische und eigenaktive

Lehr-Lernprozesse etwas weniger stark (vgl. Weschenfelder 2014).

Die Präferenz für eine reaktiv-straftende Klassenführung hängt negativ mit dem Fachinteresse zusammen. Keine oder schwache Zusammenhänge bestehen zu den Überzeugungen zu transmissiven Lehr-Lernprozessen und einem traditionell-direktiven Instruktionsverhalten (vgl. Weschenfelder 2014). Mit den fachbezogenen Wissensfacetten bestehen nur vereinzelte Zusammenhänge. Bei Gymnasiallehrkräften hängen auch das Transmissions- und Konstruktionsparadigma stark mit dem Fachinteresse und kaum mit professionellem Wissen zusammen. Bei GHR-Lehrkräften zeigen sich keine Zusammenhänge zwischen den Syndromen und dem Fachinteresse. Transmissive Orientierungen gehen bei ihnen mit einem etwas geringeren fachdidaktischen Wissen einher (vgl. Weschenfelder 2014). Bei Referendar/-innen hängen das Fachinteresse und Konstruktionsparadigma leicht positiv zusammen (vgl. Weißeno et al. 2013).

Auf lerntheoretische Überzeugungen wirkt sich die Anzahl der Dienstjahre aus. Lehrkräfte, die bereits eine längere Zeit unterrichten, stimmen Aussagen zu einem traditionell-direktiven Instruktionsverhalten tendenziell stärker, einer reaktiv-straftenden Klassenführung weniger zu. Das ist ein Indiz dafür, dass sich die Ausbildung jüngerer Lehrkräfte, in der die Bedeutung kognitiv konstruktivistischer Lehr-Lernprozesse stärker betont wird, in ihren Überzeugungen niederschlägt. Aufgrund der partiellen Zusammenhänge zu Wissen und Fachinteresse deuten die Befunde insgesamt darauf hin, dass die lerntheoretischen Überzeugungen in der Ausbildung nicht systematisch aufgegriffen und verknüpft werden (vgl. Weschenfelder 2014).

5. Ausblick

Die im Rahmen des PKP-Forschungsprogramms durchgeführten Studien haben Überraschendes zu Tage gefördert. Die Hauptunterschiede in den Kompetenzen (angehender) Politiklehrkräfte finden sich zwischen gymnasialen und nicht-gymnasialen Lehrkräften. Geschlechtsspezifische Unterschiede zeigen sich nur hinsichtlich des Fachwissens und -interesses. Bei Referendar/-innen zeigt sich zusätzlich ein schwacher Effekt des Geschlechts auf das Konstruktionsparadigma. Überwiegend erreichen (angehende) weibliche Lehrkräfte aber dieselben Kompetenzwerte in den Wissenstests und geben keine anderen Überzeugungen an.

Hinsichtlich des Fachwissens und -interesses schneiden Gymnasiallehrerinnen im politikwissenschaftlichen Test etwas schlechter ab, und in beiden Gruppen geben weibliche Lehrkräfte ein etwas geringeres Fachinteresse an. Die Unterschiede fallen moderat aus. Zu hinterfragen ist dennoch, welche Faktoren für die abweichenden Werte verantwortlich sind und inwieweit sie sich auf Unterricht oder die Motivation der Schüler/-innen auswirken. Denkbar wäre, dass Politiklehrerinnen in „weichen“ Politikbereichen bessere Kompetenzwerte erzielen. Bzgl. des Interesses könnten sie mit dem Begriff Politik andere, primär „harte“ Politikbereiche assoziieren und daher ein geringeres Interesse angeben. Befunde der Schülerforschung (vgl. van Deth 2007, Tausendpfund 2008) und erste Befunde zu Lehrkräften deuten darauf hin (vgl. Oberle 2013). Problematisch scheint dies dennoch, da diese Inhalte und ein positiver Politikbegriff von Politiklehrerinnen vermittelt werden sollten (vgl. Oberle et al. 2013). Eine andere Erklärung besteht darin, dass Politiklehrerinnen sensibler auf die negativen Befunde empirischer Studien zum Interesse und Politikverständnis von Schüler/-innen reagieren und sie selbst verinnerlichen. Da der Zusammenhang zwischen Geschlecht und Fachwissen nur bei Gymnasiallehrerinnen statistisch signifikant ausfällt, kann das Ergebnis auch auf die Wirkung von Stereotypen hindeuten. Danach wird Frauen in der Domäne Politik weniger Kompetenz zugeschrieben. Da das Gymnasiallehramt ein fachintensiveres Studium und das Unterrichten eines höheren Niveaus erfordert, können sie hier stärker zum Tragen kommen. Die Vermutung wird dadurch unterstützt, dass keine Unterschiede im fachdidaktischen Wissen bestehen.

Größere Unterschiede als bei Geschlecht zeigen sich hinsichtlich der Schulformen. Sowohl die Ergebnisse zu den Zusammenhängen und Ausprägungen der Wissens- als auch der Überzeugungsfacetten deuten darauf hin, dass die Kompetenzen der (angehenden) Politiklehrkräfte stark durch die Art der Professionalisierung geprägt werden. Die unterschiedlichen Zusammenhänge der Wissensfacetten deuten auf Ausbildungseffekte hin. Es kann vermutet werden, dass es bei GHR-Lehrkräften aufgrund der höheren fachdidaktischen Studienanteile zu einer stärkeren Vernetzung der Wissenskomponenten kommt. Da gymnasiale Politiklehrkräfte jedoch in allen drei Wissenstests höhere Kompetenzwerte erreichen, stellt sich die Frage, ob fachwissenschaftliche Grundlagen möglicherweise Vorteile für bestimmte Elemente des fachdidaktischen Wissens bringen und die Didaktik diese Aspekte künftig stärker berücksichtigen muss. Auf Basis der Befunde kann angenommen werden, dass Politiklehrkräfte fachwissenschaftliches Wissen neben fachdidaktischem Wissen

als Fundament benötigen. Vermutlich sind die Ergebnisse auch auf die unterschiedlichen Herausforderungen zurückzuführen, mit denen sich Politiklehrkräfte in den unterschiedlichen Schulformen konfrontiert sehen. Wissen muss möglicherweise jeweils anders aktiviert werden.

Überraschend sind die Befunde eines geringeren Fachinteresses bei (angehenden) GHR-Lehrkräften. Vermutlich wählen sie ihr Studium stärker aus pädagogischen Motiven. Bei Gymnasiallehrkräften dürfte bei der Studienwahl eher das gegenstandsbezogene Interesse im Vordergrund stehen (vgl. Retelsdorf & Möller 2012). Zusätzlich sind GHR-Studierende in ihrer Fächerwahl etwas stärker eingeschränkt. Problematisch ist das dann, wenn der Wunsch zu unterrichten nicht mit der Motivation einhergeht, Inhalte zu vermitteln. Da sich das Fachinteresse sogar etwas stärker auf das fachdidaktische Wissen auswirkt als auf das Fachwissen, kann vermutet werden, dass fachliches Interesse mit dem Wunsch einhergeht, Schüler/-innen entsprechendes Wissen näherzubringen. Berücksichtigt man zudem die Bedeutung fachlichen Interesses für die Anstrengungsbereitschaft und Leistungen in einem Fach, sollten für das Politiklehramt vermehrt Studierende mit fachlichem Interesse gewonnen werden. Die politikdidaktische Ausbildung sollte fachliches Interesse stärker fördern und sich vermehrt mit motivationalen Faktoren beschäftigen und sie zum Gegenstand machen. Auch das Interesse an fachbezogenen Lehr-Lernprozessen sollte berücksichtigt werden. In der Mathematik hat sich gezeigt, dass insbesondere der Enthusiasmus für das Unterrichten eines Faches sich positiv auf Unterrichtsqualität und Schülerleistungen auswirkt (Kunter 2011).

Der Einfluss epistemologischer Überzeugungen auf das fachbezogene Wissen und Interesse und die systematischen Zusammenhänge lehr-lernprozessbezogener Überzeugungen verweisen auf einen Bereich, den es bereits in der Ausbildung zu berücksichtigen gilt. Zentral ist ihre systematische Thematisierung und Bewusstmachung. Werden Überzeugungen nicht explizit aufgegriffen, besteht die Gefahr einer unbewussten Entwicklung (vgl. Urhahne & Hopf 2004). Vermutlich beeinflussen Wissen und Überzeugungen sich zwar gegenseitig, v. a. die Änderungsresistenz (vgl. Richardson 1996) von Überzeugungen erfordert aber eine systematische Vernetzung. In der Auswertung der politikdidaktischen Lehrveranstaltungen an ausgewählten Hochschulen wird der Einbezug von Überzeugungen nicht deutlich (vgl. Weschenfelder 2014). Sie finden vermutlich nur partiell und indirekt über die philosophische Konstruktivismusdiskussion in der Politikdidaktik Eingang in die Veranstaltungen.

Besondere Relevanz gewinnen insbesondere epistemologische Überzeugungen, weil sie sich auf die Unterrichtsgestaltung und die Überzeugungen der Schüler/-innen auswirken (vgl. Hofer 2001). Bei letzteren wiederum beeinflussen sie Lernstrategien, Fachinteresse und Leistungen (vgl. Köller et al. 2000). Daher sollten sie bereits bei der Planung des Unterrichts einbezogen werden (vgl. Cano 2005, Schommer 1994). Lernprozesse sollten sowohl bei (angehenden) Politiklehrkräften als auch bei Schüler/-innen „aktiv an die vorhandenen beliefs anknüpfen und diese so schrittweise verändern“ (Blömeke 2003; S. 4). Dadurch erfährt auch politikdidaktisches Denken eine bedeutsame Erweiterung (vgl. Weschenfelder 2014).

Die Untersuchungen des PKP-Forschungsprogramms liefern einen ersten Beitrag, die professionelle Kompetenz (angehender) Politiklehrkräfte theoretisch und empirisch aufzuklären und zu beschreiben. Ihre Kompetenzen können durch das Forschungsprogramm systematisch analysiert werden. Durch die Untersuchungen gelingt es, den Aufbau eines Datenbestandes zu unterstützen, der es ermöglicht, evidenzbasiert über Lehrerkompetenzen nachzudenken. Anknüpfungspunkte ergeben sich aus theoretischer und empirischer Sicht. Die eingesetzten Instrumente können in mehrerer Hinsicht weiterentwickelt werden, bspw. durch die Ergänzung um Videovignetten für eine handlungsnähere Erfassung. Interessant wären Untersuchungen, die die Kompetenzdimensionen zu Unterrichtsqualität und Schülerleistungen in Bezug setzen, um auf Basis empirischer Evidenzen Aussagen dazu treffen zu können, welches Ausmaß und welche Konstellationen an Wissen und Überzeugungen sich besonders günstig auswirken. Auch längsschnittliche Designs wären wünschenswert, um die Entwicklung von Kompetenzen abbilden zu können. Aus theoretischer Perspektive liefern die Ergebnisse des Forschungsprogramms einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung der politikdidaktischen Theoriebildung. Ihr stellt sich die Aufgabe, Kompetenzen und Lehr-Lernprozesse zu beschreiben sowie Lehrerkompetenzen, Unterricht und Schülerkompetenzen systematisch zu erforschen und zueinander in Beziehung zu setzen. Erst theoretisch fundierte Modelle und empirische Daten ermöglichen die Optimierung von Bildungsprozessen und die Aufdeckung potentieller Stärken und Schwächen der Ausbildung.

Literatur

Anderson, John R. (1987): Skill acquisition: Compilation of weak method problem solutions. *Psychological Review*, 94, S.192-210.

Anderson, John (2007): Expertise. In J. Funke (Hrsg.), *Kognitive Psychologie*. Deutsche Ausgabe. 6. Auflage. Berlin, Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag, S. 331-336.

Anderson, John/Reder, Lynne M./Simon, Herbert A. (1998): Radical constructivism and cognitive psychology. In D. Ravitch (Hrsg.), *Brookings papers on education policy 1998*. Washington, DC: Brooking Institute Press, S. 227-278.

Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), S. 469-520.

Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (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*. Münster u. a.: Waxmann, S. 29-53.

Baxter Magolda, M. B. (2002): Epistemological reflection: The evolution of epistemological assumptions from age 18 to 30. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology. The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahwah, NJ: Erlbaum, S. 89-102.

Blömeke, Sigrid (2003): Lehrerausbildung - Lehrerhandeln - Schülerleistungen. Perspektiven nationaler und internationaler empirischer Bildungsforschung. Antrittsvorlesung. Humboldt-Universität zu Berlin, 10.12.2003. Abgerufen am 21.09.2011 unter <http://edoc.hu-berlin.de/humboldt-vl/139/bloemeke-sigrid-3/PDF/bloemeke.pdf>

Blömeke, Sigrid/Kaiser, Gabriele/Lehmann, Rainer (Hrsg.). (2008): *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten angehender Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann.

Blömeke, Sigrid/Kaiser, Gabriele/Lehmann, Rainer/König, Johannes/Döhrmann Martina/Buchholtz, Christiane/Hacke, Sebastian (2009): TEDS-M: Messung von Lehrerkompetenzen im internationalen Vergleich. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus, & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim: Beltz Verlag, S. 181-210.

Blömeke, Sigrid/Müller, Christiane/Felbrich, Anja/Kaiser, Gabriele (2008): Epistemologische Überzeugungen zur Mathematik. In S. Blömeke, G. Kaiser, & R. Lehmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*. Münster u. a.: Waxmann, S. 221-246.

Blömeke, Sigrid/Seeber, Susan/Lehmann, Rainer/Kaiser, Gabriele/Schwarz, Björn/Felbrich., Anja/Müller, Christiane (2008): Messung des fachbezogenen Wissens angehender Mathematiklehrkräfte. In S. Blömeke, G. Kaiser, & R. Lehmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten angehender Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann, S. 49-88.

- Borowski, Andreas/Neuhaus, Birgit J./Tepner, Oliver/Wirth, Joachim/Fischer, Hans E./Leutner, Detlev/Sandmann, Aangela/Sumfleth, Elke (2010): Professionswissen von Lehrkräften in den Naturwissenschaften (ProwiN) – Kurzdarstellung des BMBF-Projekts. Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 16, S. 341-349.
- Bos, Winfried/Bonsen, Martin/Gröhlich, Carola/Guill, Karin/Scharenberg, Katja (2009): KESS 7. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Münster u. a.: Waxmann.
- Bromme, Rainer (1992). Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern, Göttingen, Toronto: Verlag Hans Huber.
- Bromme, Rainer/Haag, Ludwig (2004): Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In W. Helsper, & J. Böhme (Hrsg.), Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 777-793.
- Cano, Fransisco (2005). Epistemological beliefs and approaches to learning: Their change through secondary school and their influence on academic performance. British Journal of Educational Psychology, 75, S. 203-221.
- Conley, Anne Marie/Pintrich, Paul R./Vekiri, Ioanna/Harrison, Delena (2004). Changes in epistemological beliefs in elementary science students. Contemporary Educational Psychology, 29, S. 186-204.
- 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>
- Dubberke, Tamar/Kunter, Mareike/McElvany, Nele/Brunner, Martin/Baumert, Jürgen (2008): Lerntheoretische Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. Einflüsse auf die Unterrichtsgestaltung und den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler. Zeitschrift für Pädagogik, 22 (3/4), 193-206.
- Eck, Valentin/Weißen, Georg (2009): Political knowledge of 14- to 15-year-old students – Results of the TEESAEC intervention study in Germany. In G. Weißen, & V. Eck (Hrsg.), Teaching european citizens. A quasi-experimental study in six countries. Münster u. a.: Waxmann, S. 19-30.
- Gattermann, Marina/Halverscheid, Stefan/Wittwer, J. (2012): The relationship between self-concept and epistemological beliefs in mathematics as a function of gender and grade. In Tso, T. Y. (Hrsg.), Proceedings of the 36th Conference of the international group for the psychology of mathematics education. Taipei, Taiwan: PME, S. 251-258.
- Goll, Thomas/Richter, Dagmar/Weißen, Georg/Eck, Valentin (2010): Politisches Wissen zur Demokratie bei Schüler/-innen mit und ohne Migrationshintergrund (POWIS-Studie). In G. Weißen (Hrsg.), *Bürgerrolle heute: Migrationshintergrund und politisches Lernen*. Opladen: Barbara Budrich, S. 23-50.
- Grigutsch, Stefan (1996): Mathematische Weltbilder von Schülern: Struktur, Entwicklung, Einflussfaktoren. Darmstadt: Dissertations Druck.
- Grigutsch, Stefan/Törner, Günter (1998): World views of mathematics held by university teachers of mathematics science. Schriftenreihe des Fachbereichs Mathematik. Preprint No. 420. University of Duisburg.
- Grigutsch, Stefan/Raatz, Ulrich/Törner, Günter (1998): Einstellungen gegenüber Mathematik bei Mathematiklehrern. Journal für Mathematikdidaktik, 19 (1), S. 3-45.

- Gruber, H./Stamouli, E. (2009): Intelligenz und Vorwissen. In E. Wild, & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag, S. 27-47.
- Harms, Heinrich/Breit, Gotthard (1990): Zur Situation des Unterrichtsfachs Sozialkunde/Politik und der Didaktik des politischen Unterrichts aus Sicht von Sozialkundefachlehrerinnen und -lehrern. Eine Bestandsaufnahme. In Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung. Schriftenreihe: Diskussionsbeiträge zur politischen Bildung, Band 290*. Bonn: bpb, S. 13-167.
- Helmke, Andreas (2009): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. 2. aktualisierte Auflage. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Hermann, Ulrich (2003): „Bildungsstandards“ – Erwartungen und Bedingungen, Grenzen und Chancen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49 (5), S. 625-639.
- Hofer, Barbara K. (2000): Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. *Contemporary Educational Psychology* 25, S. 378-405.
- Hofer, Barbara K. (2001): Personal epistemology research: Implications for learning and teaching. *Journal of Educational Psychology Review*, 13 (4), S. 353-383.
- Hofer, Barbara K./Pintrich, Paul R. (1997): The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67 (1), S. 88-140.
- Klieme, Eckhard/Maag-Merki, Katharina/Hartig, Johannes (2007): Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen. In J. Hartig, & E. Klieme (Hrsg.), *Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik*. Bildungsforschung Band 20. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 5-15.
- Köller, Olaf (2008): Bildungsstandards – Verfahren und Kriterien bei der Entwicklung von Messinstrumenten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (2), S. 163-173.
- Köller, Olaf/Baumert, Jürgen/Neubrand, Johanna (2000): Epistemologische Überzeugungen und Fachverständnis im Mathematik- und Physikunterricht. In J. Baumert, W. Bos, & R. Lehmann (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, S. 229-269.
- 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 M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster u. a.: Waxmann, S. 135-161.
- Krettenauer, Thomas (2005): Die Erfassung des Entwicklungsniveaus epistemologischer Überzeugungen und das Problem der Übertragbarkeit von Interviewverfahren in standardisierte Fragebogenmethoden. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 37 (2), S. 69-79.
- Kunter, Mareike (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*. Münster u. a.: Waxmann, S. 259-275.

- Kunter, Mareike/Klusmann, Uta (2010): Die Suche nach dem kompetenten Lehrer – ein personenzentrierter Ansatz. In W. Bos, E. Klieme, & O. Köller (Hrsg.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung. Festschrift für Jürgen Baumert*. Münster: Waxmann, S. 207-230.
- Manzel, Sabine (2007): Kompetenzzuwachs im Politikunterricht. Ergebnisse einer Interventionsstudie zum Kernkonzept Europa. In D. Richter, & G. Weißeno (Hrsg.), *Politikdidaktische Forschung. Band 1*. Münster u. a.: Waxmann.
- 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*.
- Moschner, Barbara/Gruber, Hans/die Studienstiftungsarbeitsgruppe EPI (2005): *Epistemologische Überzeugungen. Forschungsbericht Nr. 18*. Regensburg: Universität Regensburg, Lehrstuhl für Lehr-Lern-Forschung. Abgerufen am 21.09.2011 unter <http://www-campus.uni-regensburg.de/edu3/images/stories/PDF/Forschungsberichte/fb18.pdf>
- Müller, Christiane/Felbrich, Anja/Blömeke, Sigrid (2008): Überzeugungen zum Lehren und Lernen von Mathematik. In S. Blömeke, G. Kaiser, & R. Lehmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*. Münster u. a.: Waxmann, S. 247-276.
- Neuweg, Georg Hans (2002): Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), S. 10-29.
- Neuweg, Georg Hans (2011): Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerverhalten. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, S. 451-477.
- Oberle, Monika (2012a): Professionelle Handlungskompetenz von Politiklehrer/innen. In G. Weißeno, & H. Buchstein (Hrsg.), *Politisches Handeln. Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen*. Opladen: Barbara Budrich, S. 289-305.
- Oberle, Monika (2012b): Politisches Wissen über die Europäische Union. Subjektive und objektive Politikkenntnisse von Jugendlichen. Wiesbaden: Springer VS.
- Oberle, Monika/Weschenfelder, Eva/Weißeno, Georg (2012): Professionskompetenz von Lehramtsstudierenden, Referendar/-innen und Lehrer/-innen – Skizze eines Forschungsprojekts. In I. Juchler (Hrsg.), *Unterrichtsleitbilder in der politischen Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 127-138.
- Oberle, Monika/Weschenfelder, Eva/Weißeno, Georg (2013): Motivationale Orientierungen angehender und praktizierender Politiklehrkräfte. In A. Besand (Hrsg.), *Lehrer- und Schülerforschung in der politischen Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 55-67.
- Oberle, Monika/Weschenfelder, Eva/Weißeno, Georg (2014): Beliefs als Element professioneller Kompetenz bei Politiklehrkräften in Deutschland. In B. Ziegler, (Hrsg.), *Vorstellungen, Konzepte und Kompetenzen von Lehrpersonen der politischen Bildung*. Zürich: Edition Ruegger, S. 124-137.
- Oesterreich, Detlef (2002): Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland: Studien aus dem Projekt Civic Education. Opladen: Leske + Budrich.
- Retelsdorf, Jan/Möller, Jens (2012): Grundschule oder Gymnasium? Zur Motivation ein Lehramt zu studieren. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26 (1), S. 5-17.

Richardson, Virginia (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*. New York: Macmillan, S.102-119.

Richter, Dagmar (2007): Gender. In G. Weißeno, K.-P. Hufer, H.-W. Kuhn, P. Massing, & D. Richter (Hrsg.), *Wörterbuch Politische Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 113-121.

Schmidt, W. H./Blömeke, S./Tatto, M. T. (2010): *Teacher preparation from an international perspective*. New York: Teacher College Press.

Schmidt, W. H./Blömeke, S./Tatto, M. T. (2011): *Teacher education matters. A study of the mathematics teacher preparation from six countries*. New York: Teacher College Press.

Schommer, Marlene (1994): Synthesizing epistemological belief research: tentative understandings and provocative confusions. *Educational Psychology Review*, 6 (4), S. 293-319.

Shulman, Lee S. (1986): Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), S. 4-14.

Tausendpfund, Markus (2008): *Demokratie Leben Lernen – Erste Ergebnisse der dritten Welle. Politische Orientierungen von Kindern im vierten Grundschuljahr*. Arbeitspapiere des Mannheimer Zentrums für Europäische Sozialforschung, Nr. 116. Universität Mannheim.

Terhart, Ewald (2011): *Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen*. In W. Helsper, & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität*. 57. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 202-224.

Urhahne, Detlef (2006): Die Bedeutung domänenspezifischer epistemologischer Überzeugungen für Motivation, Selbstkonzept und Lernstrategien von Studierenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20 (3), S. 189-198.

Urhahne, Detlef/Hopf, Martin (2004): Epistemologische Überzeugungen in den Naturwissenschaften und ihre Zusammenhänge mit Motivation, Selbstkonzept und Lernstrategien. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 10, S. 71-87.

Van Deth, Jan (2007): Politische Themen und Probleme. In J. van Deth, S. Abend-schön, J. Rathke, & M. Vollmar (Hrsg.), *Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 83-118.

Voss, Tamar/Kleickmann, Thilo/Kunter, Mareike/Hachfeld, Axinja (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*. Münster u. a.: Waxmann, S. 235-257.

Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 17-31.

Weinert, Franz E./Helmke, Andreas (1997): *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.

Weißeno, Georg (1993): Politikdidaktik als Fachleiterdidaktik: Rezeption und Verwendung politikdidaktischen Wissens in der Ausbildung von Referendaren. *Gegenwartskunde*, 42 (2), S. 191-201.

Weißeno, Georg (1998): Politikdidaktik aus der Perspektive von Fachleiterinnen und Fachleitern. Ein Beitrag zum Austausch von Profession und Wissenschaft. In

P. Henkenborg, & H.-W. Kuhn (Hrsg.), Der alltägliche Politikunterricht. Beispiele qualitativer Unterrichtsforschung zur politischen Bildung in der Schule. Opladen: Leske + Budrich, S. 201-216.

Weißeno, Georg/Weschenfelder, Eva/Oberle, Monika (2013): Empirische Ergebnisse zur Professionalität von Politiklehrer/-innen. In D. Richter, & K.-P. Hufer (Hrsg.), Politische Bildung als Profession. Bonn: bpb, S. 187-202.

Weißeno, Georg/Weschenfelder, Eva/Oberle, Monika (2013): Konstruktivistische und transmissive Überzeugungen von Referendar/-innen. In A. Besand (Hrsg.), Lehrer- und Schülerforschung in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 68-77.

Weschenfelder, Eva (2014): Professionelles Wissen und Überzeugungen von Politiklehrkräften. Wiesbaden: Springer VS.

Weschenfelder, Eva/Weißeno, Georg/Oberle, Monika (2014): Professionelles Wissen angehender deutscher Politiklehrkräfte. In B. Ziegler (Hrsg.), Vorstellungen, Konzepte und Kompetenzen von Lehrpersonen der politischen Bildung. Zürich: Ruediger, S. 138-153.

Westle, Bettina (2006): Politisches Interesse, subjektive politische Kompetenz und politisches Wissen – Eine Fallstudie mit Jugendlichen im Nürnberger Raum. In E. Roller, F. Brettschneider, & J. Van Deth (Hrsg.), Jugend und Politik: „Voll normal!“ Der Beitrag der politischen Soziologie zur Jugendforschung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 209-240.

Westle, Bettina/Schoen, H. (2002): Ein neues Argument in einer neuen Diskussion. Politikverdrossenheit als Ursache des gender-gap im politischen Interesse. In F. Brettschneider, J. van Deth, & E. Roller (Hrsg.), Ende der politischen Sozialstruktur? Opladen: Leske + Budrich, S. 215-244.