

Inwiefern ist die Professionalisierung in Praxisphasen schulformspezifisch?

Ergebnisse der Messung pädagogischer Kompetenzen Studierender in Deutschland

Die Autor*innen

Dr.ⁱⁿ Carina Caruso, Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Universität Paderborn, arbeitet im Zusammenhang mit der professionellen Entwicklung (angehender) Lehrkräfte mit besonderem Fokus auf Praxisphasen und Fort- und Weiterbildung sowie Entwicklung von Fachwissen im Kontext digitalisierter Lern- und Arbeitsumgebungen.

Dr.ⁱⁿ Carina Caruso
Universität Paderborn
Institut für Erziehungswissenschaft
Warbuger Straße 100
D-33098 Paderborn
e-mail: ccaruso@mail.uni-paderborn.de



Dr. Andreas Seifert, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Paderborn, arbeitet auf dem Gebiet der Kompetenzforschung in der Lehrerbildung insbesondere bei bildungswissenschaftlichen Studienanteilen.

Dr. Andreas Seifert
Universität Paderborn
Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung
Mersinweg 3
D-33098 Paderborn
e-mail: andreas.seifert@uni-paderborn.de



Inwiefern ist die Professionalisierung in Praxisphasen schulformspezifisch?

Ergebnisse der Messung pädagogischer Kompetenzen Studierender in Deutschland

Abstract

Im Zentrum dieses Beitrags stehen Ergebnisse der Messung pädagogischer Kompetenzen Studierender der Theologie, die das Praxissemester in Deutschland absolviert haben. Das bildungswissenschaftliche Wissen, Kompetenzselbsteinschätzungen und ihre Entwicklung sowie die Einschätzung der im Praxissemester erreichten Ziele Studierender werden dabei unter Berücksichtigung der Ausrichtung des Lehramtsstudiums auf eine Schulform betrachtet. Um die Ergebnisse der Messung bildungswissenschaftlichen Wissens und die der Messung von Kompetenzselbsteinschätzungen zu kontextualisieren (N = 304), wird zuerst die Relevanz des (bildungswissenschaftlichen) Wissens als Ausgangspunkt des Könnens herausgearbeitet. Daran anschließend werden Befunde zur schulformspezifischen Professionalisierung resümiert. Anschließend werden Hypothesen hergeleitet, die Anlage der Studie sowie die Testinstrumente vorgestellt, die Ergebnisse präsentiert und diskutiert. Die Ergebnisse zeigen wider Erwarten, dass sich weder das bildungswissenschaftliche Wissen, die Kompetenzselbsteinschätzungen und ihre Entwicklung noch die Einschätzung der im Praxissemester erreichten Ziele angehender Lehrkräfte in Abhängigkeit der Schulformen unterscheiden. Die Diskussion bezieht sich u.a. auf die Struktur der Lehramtsstudiengänge, die Denkfiguren zur Entwicklung von Können und die Konzeption der Messinstrumente.

Schlagworte

Bildungswissenschaftliches Wissen – Kompetenzmessung – Kompetenzselbsteinschätzung – Praxissemester – Professionalisierung

To what extent is professionalization in internships school-specific?

Results of the measurement of pedagogical competences of students in Germany

Abstract

The focus of this article are the results of the measurement of pedagogical competencies of students of theology who have completed an internship in Germany. The educational knowledge, competence self-assessments and their development as well as the assessment of the goals achieved by students in the internship are considered, taking into account the orientation of the teacher education course towards a school type. In order to contextualize the results of the measurement of educational knowledge and those of the survey of competence self-assessments (N = 304), ideas are shown how the relationship between knowledge and ability is constituted and findings on the type of school-specific professionalization are summarized. Subsequently, hypotheses are derived, the design of the study, the method and the test instruments are described, the results are presented and discussed. Contrary to expectations, the results show that neither the educational science knowledge, the competence self-assessments and their development nor the assessment of the goals achieved in the internship by prospective teachers differ depending on the type of school. The discussion relates to on the structure of the teacher training courses, the mental figures for the development of skills and the conception of the measuring instruments.

Keywords

competence measurement – competence self-assessment – educational knowledge – internship – professionalization

1. Zum Verhältnis von Wissen und professionellem Handeln

Unabhängig davon, ob Studierende das Ziel verfolgen, Lehrkraft an einer Grundschule, Haupt-, Real-, Sekundar-, Gesamtschule (HRSGe), an einem Gymnasium (Gy) oder einem Berufskolleg (BK) zu werden, umfasst das Lehramtsstudium fachwissenschaftliche, fachdidaktische, bildungswissenschaftliche¹ und schulpraktische Anteile. Damit ist die Annahme verbunden, dass im Studium Fachwissen, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen grundgelegt wird, welches sich in der zweiten und dritten Phase u.a. durch Erfahrungen erweitert und verändert und dadurch Lehrer*innenkönnen evoziert.²

Bildungswissenschaftliches Wissen konstituiert sich dabei u.a. aus Wissen über Aspekte der Unterrichtsplanung, Klassenführung, Lern- und Motivationstheorien oder Leistungsmessung (vgl. Abb. 1).

Hinsichtlich des Erwerbs von Wissen ist davon auszugehen, dass sich das bildungswissenschaftliche Wissen angehender Lehrkräfte umso besser entwickelt, je mehr bildungswissenschaftlicher Inhalt in die Lehrer*innenbildung integriert wird.³ Zudem wird angenommen, dass dieses Wissen gemeinsam mit dem Organisations- und Beratungswissen Professionswissen konstituiert, welches wiederum zusammen mit den Bereichen Überzeugungen und Werthaltungen, motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten professionelle Handlungskompetenz bildet.⁴ Dieses Konglomerat an Kompetenzen kann insgesamt als Handlungsressource verstanden werden, die Lehrer*innenhandeln in Schule und Unterricht ermöglicht. Vor diesem Hintergrund ist es plausibel, dass der Erwerb von Professionswissen und dessen Zusammenhang mit Performanz im Zentrum verschiedener Forschungsbemühungen steht.⁵

1 In diesem Beitrag werden die Adjektive ‚pädagogisch‘ und ‚bildungswissenschaftlich‘ synonym verwendet. Ebenso synonym werden die Begriffe ‚pädagogisches Wissen‘ und ‚bildungswissenschaftliches Wissen‘ genutzt.

2 Vgl. ERICSSON, K. Anders: The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance, in DERS. (Hg.): The Cambridge handbook of expertise and expert performance, Cambridge: Cambridge Univ. Press 2009, 683–703.

3 Vgl. KÖNIG, Johannes u. a.: Effects of opportunities to learn in teacher preparation on future teachers' general pedagogical knowledge: Analyzing program characteristics and outcomes, in: Studies in Educational Evaluation 53 (2017) 122–133.

4 Vgl. BAUMERT, Jürgen / KUNTER, Mareike: Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9/4 (2006) 469–520; BAUMERT, Jürgen / KUNTER, Mareike: Das Kompetenzmodell von COACTIV, in: KUNTER, Mareike u. a. (Hg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, Münster: Waxmann 2011, 29–53.

5 Vgl. empirische Befunde zum pädagogischen Wissen z.B. VOGELANG, Christoph: Validierung eines Instruments zur Erfassung der professionellen Handlungskompetenz von Physiklehrkräften. Zusammenhangsanalysen zwischen Lehrerkompetenz und Lehrerperformanz. Berlin: LOGOS-Verlag 2014; VOGELANG, Christoph / REINHOLD, Peter: Zur Handlungsvalidität von Tests zum professionellen Wissen von Lehrkräften, in: Zeitschrift für die Didaktik der Naturwissenschaften 19 (2013) 103–128; VOGELANG, Christoph / REINHOLD, Peter: Gemessene Kompetenz und Unterrichtsqualität – Überprüfung der Validität eines Kompetenztests mit Hilfe der Unterrichtsvideografie, in: RIEGEL, Ulrich / MACHA, Klaas (Hg.): Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken, Münster: Waxmann 2013, 319–334.

Sowohl basierend auf konzeptionellen als auch auf empirischen Erkenntnissen ist ein Zusammenhang zwischen bildungswissenschaftlichem Wissen und Können anzunehmen. Unter Bezugnahme auf Integrationskonzepte ist von einem relativ engen Zusammenhang zwischen Ausbildungswissen und berufspraktischem Können auszugehen.⁶ Fundierungskonzepte, eine spezifische Variante dieser Integrationskonzepte, gründen weiters auf der Annahme, „dass das Wissen das Können fundiert und [...] der Praxisbegegnung mehr oder weniger ausge dehnte Phasen der Wissensvermittlung vor[anstehen sollten]“⁷.

Auch im Praxissemester, einem fünfmonatigen Schulpraktikum, das in der Mehrheit der deutschen Bundesländer fester Bestandteil aller Lehramtsstudiengänge ist, steht Wissen der Praxis gewissermaßen voran (obwohl Studierende an einem Tag in der Woche parallel zu ihren Praxiserfahrungen Veranstaltungen an der Universität besuchen), da die Studierenden im zweiten Mastersemester, d.h. nach sieben Semestern Studium, ihr Langzeitpraktikum an den Schulen absolvieren.⁸ Das Praxissemester soll die Professionalisierung, d.h. die berufliche Entwicklung der Studierenden unterstützen, indem „Theorie“ und „Praxis“ einander „durchdringen und ergänzen“⁹ und die Fähigkeit erworben wird, die Theorie und Praxis miteinander in Beziehung zu setzen.

Sofern davon ausgegangen wird, dass Wissen und professionelles Handeln miteinander in einem Zusammenhang stehen (Integrationskonzept), lassen sich nach Neuweg vier Formen von Fundierungskonzepten unterscheiden, die wiederum herangezogen werden können, um die Relevanz bildungswissenschaftlichen Wissens für berufliches Handeln sowie die Bedeutung von Praxisphasen im Studium für die berufliche Entwicklung zu illustrieren:

1. Technologiekonzept: Aus Perspektive des Technologiekonzepts ist „Können [...] im Kern Anwenden von Wissen“¹⁰ zur Problemlösung.

6 Vgl. NEUWEG, Georg H.: Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen, in: HACKL, Bernd / NEUWEG, Georg H. (Hg.): Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Arbeiten aus der Sektion der Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen, Münster: LIT 2004, 1–26.

7 NEUWEG, Georg H.: Konzepte der Lehrer/innen/bildung im Spannungsfeld von Wissen und Können, in: SEMINAR – Lehrerbildung und Schule 11/3 (2005) 7–25, 8.

8 Vgl. zum Praxissemester Religion z.B. CARUSO, Carina: Das Praxissemester von angehenden Lehrkräften. Ein Mixed-Methods-Ansatz zur Exploration ausgewählter Effekte, Wiesbaden: Springer 2019; CARUSO, Carina: Art. Praxissemester, in: ZIMMERMANN, Mirjam / LINDNER, Heike (Hg.): Das wissenschaftlich-pädagogische Lexikon im Internet, <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/wirelex/sachwort/anzeigen/details/praxissemester/ch/d76a1279fb03e77411d02d8a94b75223/> [abgerufen am 06.09.2021]; CARUSO, Carina / WOPPOWA, Jan (Hg.): Das Praxissemester (Religion) in NRW. Zwischenbilanz und Perspektiven, Paderborn: Universität Paderborn 2019.

9 HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ [HRK] (Hg.): Praktika im Studium. Praxis integrieren und Qualität von Praktika erhöhen, in: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Impuls_Praktika__2_.pdf. Gesehen [abgerufen am 02.05.2020], 3.

10 NEUWEG 2004 [Anm. 6], 2.

2. Mutterwitzkonzept: Der Unterschied zum voranstehend beschriebenen Konzept besteht darin, dass die „kreative Leistung beim Theorieanwenden“¹¹ bei der Person liegt und erfordert, dass Theorien auf ihre Tragfähigkeit für Situationen auf den Prüfstand gestellt werden müssen. „Damit ist Wissen als notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung intelligenten Könnens bestimmt.“¹²
3. Prozeduralisierungskonzept: Beim Prozeduralisierungskonzept¹³ handelt es sich um ein Konzept, das den Wert der Erfahrung für die Entwicklung des Könnens herausstellt. Können wird dabei „als Ausdruck von Handlungsregeln aufgefasst, die ins Unbewusste abgesickert sind, ist gleichsam unbewusst gewordenen Anwenden von Wissen“¹⁴.
4. Brillenkonzept: Das Brillenkonzept folgt der Annahme, dass Wissen „Wahrnehmungs- und Denkgewohnheiten, Überzeugungen, Einstellungen“¹⁵ beeinflusst „und erst über diese [auf] unsere Handlungen“¹⁶ wirkt. Es zeigt sich somit „mittelbar in dem, was der Könnler sieht und wie er es sieht“¹⁷.

Schulpraktika im Studium geben – dem hier in Form von Fundierungskonzepten nach Neuweg¹⁸ vorgestellten Integrationsgedanken folgend – zum einen die Möglichkeit, das pädagogische Wissen zu erweitern und Strategien zu entwickeln, wie es im Kontext Schule am besten anzuwenden ist. Zum anderen stellen sie Lerngelegenheiten für den Gewinn von (erstem) prozeduralem Wissen dar.¹⁹

Dass Studierende ihr Wissen im Praxissemester weiterentwickeln, zeigen u.a. König, Darge und Kramer²⁰ auch empirisch und halten fest, dass die Weiterentwicklung des pädagogischen Wissens vor allem in handlungsnahen Bereichen feststellbar ist. Neben der Messung von Wissen und dessen Entwicklung im Pra-

11 NEUWEG 2005 [Anm. 7], 10.

12 NEUWEG 2004 [Anm. 6], 4.

13 Vgl. z.B. ANDERSON, John R.: Acquisition of cognitive skill, in: Psychological Review 89/4 (1982) 369–406; GRUBER, Hans: Wissen, in: PERLETH, Christoph / ZIEGLER, Albert (Hg.): Pädagogische Psychologie. Grundlagen und Anwendungsfelder, Bern: Huber 1999, 94–102.

14 NEUWEG 2004 [Anm. 6], 5.

15 EBD., 6.

16 NEUWEG 2005 [Anm. 7], 11.

17 EBD.

18 Vgl. NEUWEG 2004 [Anm. 6].

19 Vgl. KÖNIG, Johannes: First comes the theory, then the practice? On the acquisition of general pedagogical knowledge during initial teacher education, in: International Journal of Science and Mathematics Education, 11/4 (2013) 999–1028.

20 Vgl. KÖNIG, Johannes / DARGE, Kerstin / KRAMER, Charlotte: Kompetenzentwicklung im Praxissemester: Zur Bedeutung schulpraktischer Lerngelegenheiten auf den Erwerb von pädagogischem Wissen bei Lehramtsstudierenden, in: ULRICH, Immanuel / GRÖSCHNER, Alexander (Hg.): Edition ZfE. Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende, Wiesbaden: Springer VS 2020, 67–95.

xissemester wurden Effekte des Praxissemesters bisher insbesondere durch die Erhebung von studentischen Kompetenzselbsteinschätzungen deutlich.²¹ Dabei beziehen sich die Items häufig auf die Kompetenzbereiche, die die Kultusministerkonferenz im Zusammenhang mit Lehrer*innenhandeln beschreibt: Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren.²² Verschiedene Studien zeigen also durchaus positive Effekte des Praxissemesters auf die Kompetenz bzw. das Kompetenzerleben oder das Wissen Studierender.²³ Koexistent sind aber auch solche Perspektiven, die dem Praxissemester eine eher geringe Wirkung für die professionelle Entwicklung zuschreiben.²⁴

2. Zur schulformspezifischen Professionalisierung angehe- nder Lehrkräfte

Der Erwerb von Wissen (z.B. in Praxisphasen) wird in der Fachliteratur häufig unter dem Begriff Professionalisierung thematisiert. In diesem Zusammenhang fällt auf, dass aus verschiedenen Perspektiven plausibel ist, eine schulformspezifische Professionalisierung anzunehmen, und dies auch durch empirische Erkenntnisse gestützt wird.

Zum einen ist von einer schulformspezifischen Professionalisierung auszugehen, da Grundschullehrkräfte eine „Grundbildung in mehreren Unterrichtsfächern

21 Vgl. CARUSO 2019 [Anm. 8]; GRÖSCHNER, Alexander / MÜLLER, Katharina: Bewertung praktischer Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende. Betrachtungen zur Abbildbarkeit unterschiedlich dauernder Praxisphasen in Kompetenzselbsteinschätzungen, in GEHRMANN, Axel u. a. (Hg.): Formation und Transformation der Lehrerbildung. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2013, 119–133; GRÖSCHNER, Alexander / MÜLLER, Katharina: Welche Rolle spielt die Dauer eines Praktikums? Befunde auf der Basis der Selbsteinschätzung von Kompetenzen, in: KLEINESPIEL, Karin (Hg.): Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2014, 62–75; GRÖSCHNER, Alexander / SCHMITT, Cordula: Kompetenzentwicklungen im Praktikum? Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von Kompetenzeinschätzungen und Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden im betreuten Blockpraktikum, in: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 5/2 (2012) 112–128; GRÖSCHNER, Alexander / SEIDEL, Tina / SCHMITT, Cordula: Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester, in: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 27/1 (2013) 77–86; MÜLLER, Katharina: Das Praxisjahr in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2010; SCHUBARTH, Wilfried / GOTTMANN, Corinna / KROHN, Maud: Wahrgenommene Kompetenzentwicklung im Praxissemester und dessen berufsorientierende Wirkung. Ergebnisse der ProPax-Studie, in: ARNOLD, Karl-Heinz / GRÖSCHNER, Alexander / HASCHER, Tina (Hg.): Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte, Münster: Waxmann 2014, 201–219; WEYLAND, Ulrike / WITTMANN, Eveline: Langzeitpraktika in der Lehrerbildung in Deutschland. Stand und Perspektiven, in: Journal für LehrerInnenbildung 15/1 (2015) 8–21.

22 Vgl. z.B. GRÖSCHNER / SEIDEL / SCHMITT 2013 [Anm. 21].

23 Vgl. CARUSO 2019 [Anm. 8]; CARUSO 2020 [Anm. 8]; CARUSO, Carina / SEIFERT, Andreas: Kompetenzprofile pädagogischen Wissens. Ein Blick auf die Entwicklung Theologiestudierender im Praxissemester, in: CARUSO, Carina / WOPPOWA, Jan (Hg.): Das Praxissemester (Religion) in NRW. Zwischenbilanz und Perspektiven, Paderborn: Universität Paderborn 2019, 37–51; GRÖSCHNER / SCHMITT 2012 [Anm. 21]; GRÖSCHNER / SEIDEL / SCHMITT 2013 [Anm. 21]; SCHUBARTH / GOTTMANN / KROHN 2014 [Anm. 21]; SEIFERT, Andreas / CARUSO, Carina: Bildungswissenschaftliches Wissen und Kompetenzselbsteinschätzungen unter Berücksichtigung individueller Voraussetzungen. Ergebnisse der Befragung angehender Lehrkräfte im Praktikum. in: PraxisForschungLehrer*innenBildung 3/1 (2021) 173–187.

24 Vgl. dazu CARUSO, Carina / HARTEIS, Christian: Inwiefern können Praxisphasen im Studium zu einer Theorie-Praxis-Relationierung beitragen? Implikationen für die professionelle Entwicklung angehender Lehrkräfte, in: RHEINLÄNDER, Kathrin / SCHOLL, Daniel (Hg.): Verlängerte Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Spannungsfelder zwischen Theorie, Praxis und der Bestimmung von Professionalisierung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2020, 58–73; CLARKE, David / HOLLINGSWORTH, Hilary: Elaborating a model of teacher professional growth. in: Teaching and Teacher Education 18/8 (2002) 947–967.

zur Vorbereitung auf ihre Aufgabe als Klassenlehrerinnen und -lehrer²⁵ erhalten, die Gymnasiallehrkräfte von morgen hingegen spezifischer für den zukünftigen Fachunterricht ausgebildet werden. Zum anderen scheinen Unterschiede zwischen Lehrkräften, die an verschiedenen Schulformen tätig sind, erwartbar, da die Tätigkeit in Abhängigkeit der jeweiligen Schulform andere pädagogische Ziele fokussiert, die die Unterschiede – u.a. unter Bezugnahme auf die Ausprägung bildungswissenschaftlichen Wissens als Handlungsressource – erklären.

Blömeke²⁶ hält fest, dass für angehende Grundschullehrkräfte ein klarer Leistungsvorsprung festgestellt werden kann. Denn angehende Lehrkräfte mit Schwerpunkt Sekundarstufe I sowie die zukünftigen Gymnasiallehrkräfte weisen im Vergleich zu den angehenden Grundschullehrkräften ein deutlich geringeres pädagogisches Wissen auf.²⁷ Lehrkräfte, die an einer Gesamtschule unterrichten, nutzen zudem soziale Unterrichtsmethoden häufiger zur Erfassung der Fähigkeiten ihrer Schüler*innen²⁸ und Gymnasiallehrkräfte arbeiten häufig weniger schüler*innenzentriert als die Kolleg*innen an Haupt-, Real- und Gesamtschulen.²⁹

Empirisch feststellbare Unterschiede in Abhängigkeit der Ausrichtung des Lehramtsstudiums auf eine Schulform zeigen auch König, Blömeke und Schwippert.³⁰ Ihre Befunde konstatieren allerdings entgegen voranstehender Annahmen und Befunde, dass angehende Gymnasial- und Gesamtschullehrkräfte ein höheres pädagogisches Wissen aufweisen als angehende Grund-, Haupt- und Realschullehrkräfte.³¹

-
- 25 DÖHRMANN, Martina / KAISER, Gabriele / BLÖMEKE, Sigrid: Messung des mathematischen und mathematikdidaktischen Wissens: Theoretischer Rahmen und Teststruktur, in: BLÖMEKE, Sigrid / KAISER, Gabriele / LEHMANN, Rainer (Hg.): Teds-M 2008 – Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich, Münster: Waxmann 2008, 169–196, 171.
- 26 Vgl. BLÖMEKE, Sigrid: Schulform- und schulstufenspezifische Lehrerprofessionalität?, in: ARNOLD, Karl-Heinz u. a. (Hg.): Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik: Perspektiven für die Grundschulpädagogik, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2010, 33–44.
- 27 Vgl. BLÖMEKE 2010 [Anm. 26]; KÖNIG, Johannes / KAISER, Gabriele / FELBRICH, Anja: Spiegelt sich pädagogisches Wissen in den Kompetenzselbststeinschätzungen angehender Lehrkräfte? Zum Zusammenhang von Wissen und Überzeugungen am Ende der Lehrerausbildung, in: Zeitschrift für Pädagogik 58/4 (2012) 476–491.
- 28 Vgl. OPHUYSEN, Stefanie van / LINTORF, Katrin: Unterschiede in der diagnostischen Praxis. Eine Frage der pädagogischen Zielsetzung? Empirische Pädagogik 28/3 (2014) 211–228.
- 29 Vgl. KELLER-SCHNEIDER, Manuela / HERICKS, Uwe: Unterschiede in der Wahrnehmung und Bearbeitung von Berufsanforderungen durch Lehrpersonen unterschiedlicher Schulformen und Schulstufen, in: IDEL, Till-Sebastian u. a. (Hg.): Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2016, 142–160.
- 30 Vgl. KÖNIG, Johannes / BLÖMEKE, Sigrid / SCHWIPPERT, Knut: Pädagogisches Professionswissen im Studienverlauf, in: BLÖMEKE, Sigrid u. a. (Hg.): Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf. Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrrausbildung aus TEDS-LT, Münster: Waxmann 2013, 145–166.
- 31 Vgl. Ebd.

Vor dem Hintergrund der Annahmen und Forschungsbefunde zur schulformspezifischen Professionalisierung ist auffällig, dass Studien, die die Entwicklung des pädagogischen Wissens von angehenden Lehrkräften im Praxissemester untersuchen, häufig Kompetenzmessungen angehender Lehrkräfte unabhängig von der Ausrichtung ihres Lehramtsstudiums auf eine Schulform fokussieren, obwohl Befunde zur pädagogischen bzw. diagnostischen Praxis Unterschiede zwischen Gesamt- und Gymnasiallehrkräfte aufgedeckt haben, die die Wissensentwicklung im Praktikum beeinflussen könnten, weil Lehrkräfte, die an einer Gesamtschule unterrichten, u.a. soziale Unterrichtsmethoden häufiger zur Erfassung der Fähigkeiten der Lernenden nutzen als Lehrkräfte an einem Gymnasium.³² Dass Kompetenz sich auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen bezieht und somit kontextabhängig ist³³, spricht ebenso für diese Vermutung wie die Erklärungen von Lange, Kleickmann und Möller.³⁴ Nach ihnen erhalten Grundschullehrkräfte nämlich eine intensivere pädagogische Ausbildung, wohingegen Sekundarstufenlehrkräfte fachspezifischer ausgebildet werden.³⁵

Vor diesem Hintergrund stehen im Zentrum dieses Beitrags Ergebnisse der Messung pädagogischer Kompetenzen Studierender mit dem Fach Theologie in Abhängigkeit von der Ausrichtung ihres Lehramtsstudiums auf eine Schulform. Im Folgenden werden Hypothesen formuliert, die Methode und das Testinstrument beschrieben, die Ergebnisse dargestellt und diskutiert.

3. Hypothesen

Voranstehend wurde dargelegt, (1) dass Wissen ein zentrales Element der Lehrer*innenbildung ist. Deutlich wurde zudem (2) vor dem Hintergrund von Befunden zu Unterschieden zwischen angehenden Lehrkräften in Abhängigkeit der Ausrichtung ihres Lehramtsstudium auf eine Schulform, dass bezogen auf die Ausprägung pädagogischen Wissens Studierender, die das Praxissemester antreten, ebenfalls Unterschiede in Abhängigkeit der Ausrichtung ihres Lehramtsstudium angenommen werden können. Dabei scheint es wahrscheinlich, dass angehende Primarstufenlehrkräfte im Vergleich zu Gymnasiallehrkräften ein ausgeprägteres pädagogisches Wissen haben. Auf dieser Grundlage lassen

32 Vgl. OPHUYSEN / LINTORF 2014 [Anm. 28].

33 Vgl. KLIEME, Eckhard / LEUTNER, Detlev: Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG, in: Zeitschrift für Pädagogik 52/6 (2006) 876–903.

34 Vgl. LANGE, Kim / KLEICKMANN, Thilo / MÖLLER, Kornelia: Unterschiede im fachspezifisch-pädagogischen Wissen von Primar- und Sekundarschullehrkräften, in: KUCHARZ, Diemut / IRION, Thomas / REINHOFFER, Bernd (Hg.): Grundlegende Bildung ohne Brüche, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2011, 223–226.

35 Vgl. EBD.

sich die nachstehenden Hypothesen³⁶ formulieren, die den Ausgangspunkt für die vorgenommenen Analysen und unten präsentierten und diskutierten Ergebnisse markieren:

- H1: Das bildungswissenschaftliche Wissen angehender Lehrkräfte unterscheidet sich in Abhängigkeit der Schulformen.
- H2: Kompetenzselbsteinschätzungen angehender Lehrkräfte unterscheiden sich in Abhängigkeit der Schulformen.
- H3: Die Entwicklung der Kompetenzselbsteinschätzungen angehender Lehrkräfte unterscheidet sich in Abhängigkeit der Schulformen.
- H4: Die Einschätzung der im Praxissemester erreichten Ziele unterscheidet sich in Abhängigkeit der Schulformen.

4. Methode und Beschreibung des Testinstruments

4.1 Beschreibung der Stichprobe

Da nicht ausgeschlossen werden kann, dass neben der Ausrichtung des Lehramtsstudiums auf eine Schulform auch das Schulfach einen Einfluss auf die Ausprägung pädagogischen Wissens hat, bezieht sich die Analyse auf Daten solcher Studierenden, die bezogen auf eines ihrer Fächer eine homogene Gruppe bilden. Weil davon auszugehen ist, dass Studierende des Faches Theologie im Vergleich zu Studierenden anderer Fächer ein relativ ausgeprägtes pädagogisches Wissen haben³⁷, da die Religionspädagogik als sogenannte Verbundwissenschaft in einem engen Zusammenhang zur Pädagogik/Erziehungswissenschaft steht³⁸, werden in diesem Beitrag exemplarisch die Daten basierend auf der Befragung solcher Studierenden dargestellt, die als Erst-, Zweit-, Dritt- oder Viertfach katholische oder evangelische Theologie studieren. Insgesamt wurden die Daten von sechs Studierendenkohorten erhoben, die das Praxissemester in Nordrhein-Westfalen absolviert haben (im Zeitraum WiSe 2017/2018 bis SoSe 2020).

³⁶ In Bezug auf Hypothese 3 und 4 jeweils (t1) zu 6 WiSe17/18 bis SoSe20.

³⁷ Ergebnisse zeigen bei Lehramtsstudierenden des Studienfaches Katholische Theologie im Verlauf des Praxissemesters sogar einen signifikanten Zuwachs pädagogischen Wissens, $t(26) = -2.892$, $p < .01$, $d = -.382$, während die Entwicklung bei Studierenden anderer Fächer ausbleibt, $t(262) = 1.779$, $p < .05$, $d = .119$. Vgl. dazu CARUSO / SEIFERT 2019 [Anm. 23].

³⁸ Von einer Ähnlichkeit pädagogischen und religionspädagogischen Wissens wird u.a. ausgegangen, da in beiden Bereichen Fragen der Identitätsbildung und Sinnfindung elementar sind und die Auseinandersetzung mit zum Teil sehr intimen lebensweltlichen Erfahrungen, Haltungen und Alltagstheorien von Lehrkräften und Lernenden sowie der Umgang mit Uneindeutigkeiten eine zentrale Rolle einnehmen. Aus kapazitativen Gründen kann die Ähnlichkeit an dieser Stelle leider nicht näher herausgearbeitet werden. Vgl. dazu daher z. B.: WOPPOWA, Jan: Religionsdidaktik, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2018.

Um die Stichprobe näher zu beschreiben, werden nachfolgend die demographischen Daten der Gesamtstichprobe (Studierenden aller Fächer) sowie der Teilstichprobe (Theologiestudierende, evangelisch und katholisch) dargestellt. Die an der Befragung teilnehmende Gesamtstichprobe setzt sich aus $N = 2008$ zusammen, die Teilstichprobe, bestehend aus solchen Studierenden, die als Erst-, Zweit-, Dritt- oder Viertfach evangelische oder katholische Theologie studieren, umfasst $N = 303$ (evangelisch: $N = 121$, katholisch: $N = 182$). Der Mittelwert des Alters liegt in der Gesamtstichprobe bei $M = 25,75$, $S_D = 3,08$, bei den Theologiestudierenden bei $M = 25,29$, $S_D = 2,51$. Dieser Unterschied ist signifikant ($t(1881) = 2,431$, $p < ,05$), allerdings mit einer kleinen Effektstärke ($d = -.153$). Auch das Geschlechterverhältnis ist in den Stichproben signifikant unterschiedlich ($\chi^2(2) = 13.26$), bei einer kleinen Effektstärke (Cramers $V = .083$). So sind 71.1 % der Gesamtstichprobe Frauen, in der Teilstichprobe sind hingegen 81.3 % der angehenden Lehrkräfte weiblich.

Bezüglich der Aufteilung auf die unterschiedlichen Studiengänge zeigt Tabelle 1, dass Theologiestudierende eher Lehramt Primarstufe (G) und Sekundarstufe 1 (Sek I) studieren und weniger häufig ein Lehramtsstudium für Gymnasien und Gesamtschulen (GyGe) aufnehmen. Die Verhältnisse bezüglich der Lehrämter sonderpädagogische Förderung (SP) sowie Berufskolleg (BK) sind hingegen ausgeglichen. Der Zusammenhang zwischen schulformspezifischem Lehramtsstudiengang und dem Theologiestudium (ja/nein) ist signifikant ($\chi^2(4) = 13.07$), allerdings ist der Effekt gering (Cramers $V = .082$). Somit ist die Wahl der Schulformen in der Bedingung ‚Religion nein‘ signifikant unterschiedlich von der in der Bedingung ‚Religion ja‘.

			G	Sek I	Gy/Ge	SP	BK	Gesamt
Religion	Nein	Anzahl	271	421	525	163	264	1644
		%	16,5%	25,6%	31,9%	9,9%	16,1%	100,0%
	Ja	Anzahl	62	91	67	35	48	303
		%	20,5%	30,0%	22,1%	11,6%	15,8%	100,0%
Gesamt		Anzahl	333	512	592	198	312	1947
		%	17,1%	26,3%	30,4%	10,2%	16,0%	100,0%

Tab. 1: Verteilung auf die Studiengänge in Gesamtstichprobe und Teilstichprobe

4.2 Beschreibung der Erhebungsinstrumente

Zur Erhebung des bildungswissenschaftlichen Wissens wurde eine Kurzform des BWW-Tests³⁹ eingesetzt. Der Test misst inhaltlich einen relativ breiten

39 Vgl. SEIFERT, Andreas / HILLIGUS, Annegret H. / SCHAPER, Niclas: Entwicklung und psychometrische Überprüfung eines Messinstruments zur Erfassung pädagogischer Kompetenzen in der universitären Lehrerbildung, in: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 2/1 (2009) 82–103.

Bereich des studentischen, handlungsrelevanten, bildungswissenschaftlichen Wissens. Er wurde von den Studierenden zum ersten Messzeitpunkt bearbeitet (also vor dem Praxissemester). Die 146 Richtig/Falsch-Items weisen eine interne Konsistenz von $\alpha = .963$ auf, die Trennschärfen befinden sich im Bereich von $.24 < R_{IT} < .56$ ⁴⁰. Abbildung 1 zeigt ein Beispielitem.

BWW 06	Man kann zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation unterscheiden. Bei welchem/n der folgenden Fälle handelt es sich um eine <i>intrinsische</i> Motivation?
A	Ein Kind lernt vor einer Mathematikarbeit, weil es ...
	A. für eine gute Note eine Belohnung erwartet ○
	B. einen Tadel für eine schlechte Note vermeiden möchte ○
	C. an mathematischen Problemen interessiert ist ○
	D. die sympathische Lehrerin nicht enttäuschen möchte ○

Abb. 1: Beispielitem des BWW-Tests

Zur Erfassung der Kompetenzselbsteinschätzungen der Studierenden (sowohl vor als auch nach dem Praxissemester) wurden die verkürzten Skalen von Gröschner und Schmitt⁴¹ genutzt, die pro Kompetenzbereich (Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren) je fünf Items umfassen, die mit einer siebenstufigen Likert-Skala (von ‚gar nicht kompetent‘ – 1 – bis ‚voll kompetent‘ – 7) ausgestattet sind. Tabelle 2 zeigt eine Übersicht über die Güte der vier Skalen zu beiden Messzeitpunkten.

KMK-Standard	Beispielitem	α –	α –	R_{IT}	R_{IT}
		T1	T2	–	–
				T1	T2
Unterrichten	Ich kann einzelne Unterrichtsstunden in meinen Fächern didaktisch begründet planen.	.83	.83	.51- .69	.53- .72
Erziehen	Ich kann die Lernergebnisse der Schüler/innen mit ihnen gemeinsam diskutieren.	.85	.85	.62- .69	.62- .69
Beurteilen	Ich kann leistungsschwächere Schüler/innen erkennen und individuell fördern.	.87	.83	.64- .75	.59- .66
Innovieren	Ich kann ein vorgegebenes Evaluationsinstrument (Interview, Fragebogen) für ein konkretes schulisches Problem anwenden.	.86	.84	.56- .74	.51- .74

Tab. 2: Güte der Kompetenzselbsteinschätzungen

⁴⁰ Vgl. WATSON, Christina / SEIFERT, Andreas / SCHAPER, Niclas: Die Nutzung institutioneller Lerngelegenheiten und die Entwicklung bildungswissenschaftlichen Wissens angehender Lehrkräfte, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 21/3 (2018) 565–588.

⁴¹ Vgl. GRÖSCHNER / SCHMITT 2012 [Anm. 21].

Die Skala zur Erreichung der Ziele, welche am zweiten Messzeitpunkt erhoben wurde, geht auf Festner⁴² zurück. Sie besteht aus elf Items mit fünfstufiger Likert-Skalierung (von ‚gar nicht‘ – 1– bis ‚voll und ganz‘ – 5). Ein Beispielitem lautet: ‚In welchem Ausmaß konnten folgende Zielsetzungen von Ihnen im Rahmen des Praxissemesters erreicht werden? – Erwerb von Kompetenzen in der Vorbereitung und Planung von Unterricht.‘ Die interne Konsistenz beträgt $\alpha = .915$, die Trennschärfen befinden sich im Bereich von $.38 < R_{IT} < .81$.

Tabelle 3 zeigt die Zusammenhänge zwischen den Konstrukten.

	BWW	Unterrichten	Erziehen	Beurteilen	Innovieren	Zielerreichung
BWW	1	,170**	,047	,075	,066	,188**
Unterrichten		1	,546**	,547**	,541**	,190**
Erziehen			1	,635**	,542**	,162**
Beurteilen				1	,619**	,130*
Innovieren					1	,096
Zielerreichung						1

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Tab. 3: Korrelationen der Konstrukte

Es zeigt sich, dass die Kompetenzselbsteinschätzungen bezüglich der KMK-Standards sehr hoch miteinander korrelieren, die Zusammenhänge zum BWW-Test und zur Zielerreichungsskala sind hingegen klein bzw. nicht signifikant. Auch BWW-Test und Zielerreichungsskala korrelieren in einem sehr geringen Ausmaß. Es ist somit fraglich, inwieweit Skalen zur Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenz und ein Leistungstest zur Erfassung derselben Kompetenzen dasselbe messen bzw. welche Form der Messung ein valides Abbild der Kompetenz ist.

5. Ergebnisse

5.1 Das bildungswissenschaftliche Wissen angehender Lehrkräfte unterscheidet sich in Abhängigkeit der Schulformen (H1)

Tabelle 4 zeigt die deskriptiven Statistiken des BWW-Tests getrennt nach Schulformen. Eine Varianzanalyse zeigt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen, $F(4,298) = 2,14$, $p > .05$, $\eta^2 = .03$.

42 Vgl. FESTNER, Dagmar: Erreichung Ziele, in: FESTNER, Dagmar / SCHAPER, Niclas (Hg.): Evaluation des Praxissemesters in der Ausbildungsregion Paderborn. Skaldokumentation SoSe 2016, Paderborn 2016 (= Unveröffentlichtes Manuskript).

	Mittelwert	Standardabweichung	N
G	90,60	13,073	62
HRSGe	84,47	12,405	91
GyGe	85,79	16,679	67
SP	86,03	16,564	35
BK	84,19	11,703	48
Gesamt	86,15	14,104	303

Tab. 4: Ergebnisse des BWW-Tests getrennt nach Studiengängen

5.2 Die Kompetenzselbsteinschätzungen angehender Lehrkräfte unterscheiden sich in Abhängigkeit der Schulformen zu t1 (H2)

Tabelle 5 zeigt die Ergebnisse der vier Varianzanalysen bezüglich der KMK-Selbsteinschätzungen.

Konstrukt	QS	DF	MQS	QS	DF	MQS	F	p	η^2
	zwischen	zwischen	zwischen	innerhalb	innerhalb	innerhalb			
Unterrichten	17,05	4	4,27	287,33	298	0,96	4,42	< .01	0,06
Erziehen	1,79	4	0,45	304,37	297	1,03	0,44	> .05	0,01
Beurteilen	10,02	4	2,51	300,61	298	1,01	2,28	< .05	0,03
Innovieren	6,55	4	1,64	387,28	298	1,30	1,26	> .05	0,02

Tab. 5: Übersicht über die Varianzanalysen hinsichtlich der KMK-Kompetenzselbsteinschätzungen

Tabelle 6 zeigt die deskriptiven Statistiken der Kompetenzselbsteinschätzungen bezüglich des ‚Unterrichtens‘ getrennt nach Schulformen. Eine Varianzanalyse zeigt einen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen. Der Post-Hoc-Test (Scheffé) macht sichtbar, dass sich insbesondere Studierende des Lehramts HRSGe von Studierenden des Lehramts SP unterscheiden.

	Mittelwert	Standardabweichung	N
G	4,71	0,83	62
HRSGe	4,83	0,99	91
GyGe	4,91	1,09	67
SP	4,11	1,05	35
BK	4,33	0,93	48
Gesamt	4,59	1,00	303

Tab. 6: Kompetenzselbsteinschätzungen bezüglich ‚Unterrichten‘ getrennt nach Studiengängen

Tabelle 7 zeigt die deskriptiven Statistiken der Kompetenzselbsteinschätzungen bezüglich des ‚Erziehens‘ getrennt nach Schulformen. Eine Varianzanalyse zeigt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen.

	Mittelwert	Standardabweichung	N
G	4,46	0,94	62
HRSGe	4,48	1,01	90
GyGe	4,30	1,26	67
SP	4,31	0,92	35
BK	4,38	0,73	48
Gesamt	4,40	1,01	303

Tab. 7: Kompetenzselbsteinschätzungen bezüglich ‚Erziehen‘ getrennt nach Studiengängen

Tabelle 8 zeigt die deskriptiven Statistiken der Kompetenzselbsteinschätzungen bezüglich des ‚Beurteilens‘ getrennt nach Schulformen. Eine Varianzanalyse zeigt einen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen. Beim Post-Hoc-Test zeigt sich allerdings kein signifikanter Unterschied zwischen zwei Gruppen.

	Mittelwert	Standardabweichung	N
G	4,40	0,87	62
HRSGe	4,39	0,99	91
GyGe	4,14	1,27	67
SP	4,61	0,90	35
BK	4,03	0,83	48
Gesamt	4,30	1,01	303

Tab. 8: Kompetenzeinschätzungen bezüglich ‚Beurteilen‘ getrennt nach Studiengängen

Tabelle 9 zeigt die deskriptiven Statistiken der Kompetenzselbsteinschätzungen bezüglich des ‚Innovierens‘ getrennt nach Schulformen. Eine Varianzanalyse zeigt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen.

	Mittelwert	Standardabweichung	N
G	4,14	1,02	62
HRSGe	4,05	1,19	91
GyGe	3,80	1,39	67
SP	4,23	0,90	35
BK	3,90	0,95	48
Gesamt	4,01	1,14	303

Tab. 9: Kompetenzeinschätzungen bezüglich ‚Innovieren‘ getrennt nach Studiengängen

5.3 H3: Die Entwicklung der Kompetenzselbsteinschätzungen angehender Lehrkräfte unterscheidet sich in Abhängigkeit der Schulformen

In einer Varianzanalyse mit Messwiederholung ergibt sich, dass sich die Kompetenzselbsteinschätzungen bezüglich des ‚Unterrichtens‘ im Praxissemester deut-

lich erhöhen, $F(1,244) = 75,06$, $p < .001$, $\eta^2 = .24$, allerdings ist diese Entwicklung gleichförmig $F(4,244) = 1,39$, $p > .05$, $\eta^2 = .02$, wie Abbildung 2 zu entnehmen ist.

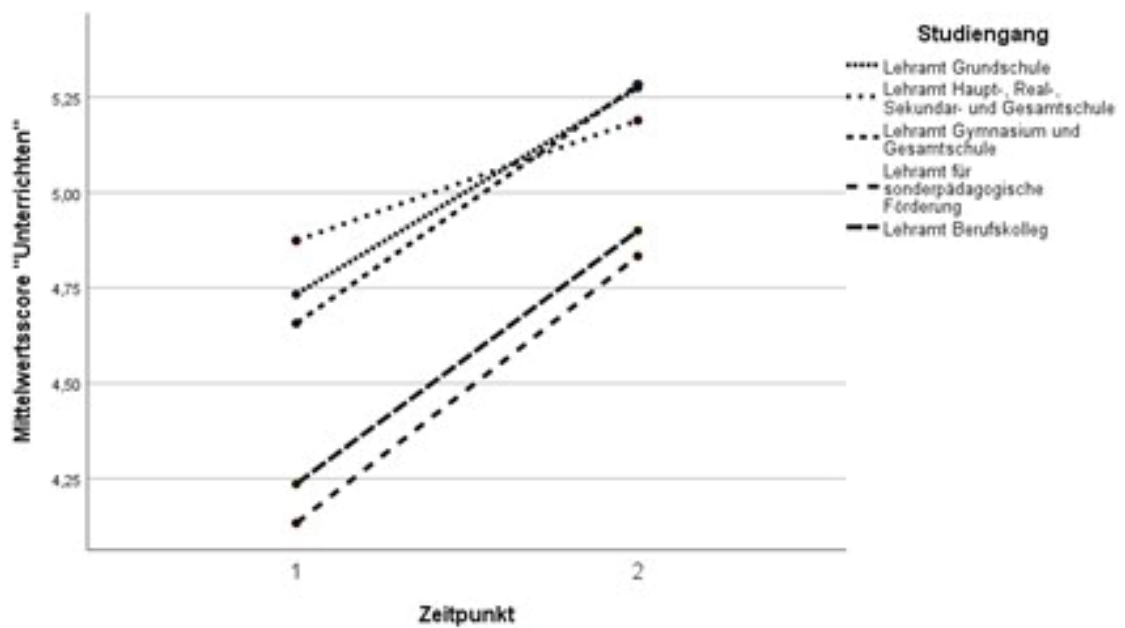


Abb. 2: Entwicklung der Kompetenzselbsteinschätzungen bezüglich ‚Unterrichten‘ getrennt nach Studiengang

Die Kompetenzselbsteinschätzungen bezüglich des ‚Erziehens‘ erhöhen sich im Praxissemester, $F(1,241) = 58,85$, $p < .001$, $\eta^2 = .20$. Auch diese Entwicklung ist gleichförmig, $F(4,241) = 0,41$, $p > .05$, $\eta^2 = .01$, wie Abbildung 3 visualisiert.

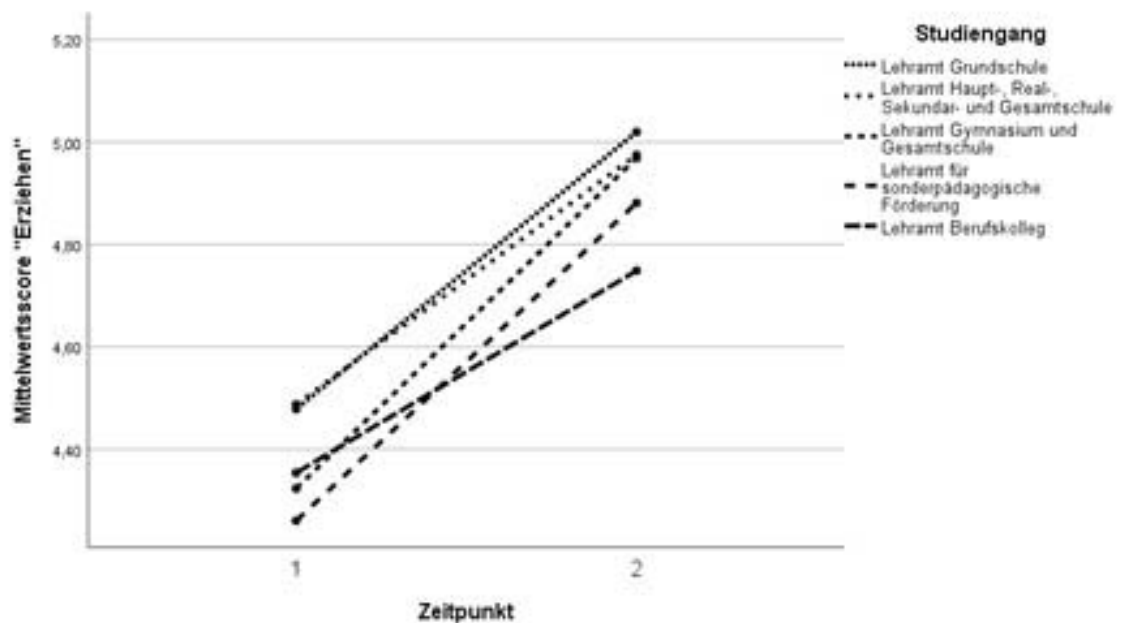


Abb. 3: Entwicklung der Kompetenzselbsteinschätzungen bezüglich ‚Erziehen‘ getrennt nach Studiengang

Die Kompetenzselbsteinschätzungen bezüglich des ‚Beurteilens‘ erhöhen sich im Praxissemester, $F(1,276) = 52,73$, $p < .001$, $\eta^2 = .16$. Wie die voranstehenden Ergebnisse bereits vermuten lassen, ist auch diese Entwicklung gleichförmig, $F(4,276) = 0,79$, $p > .05$, $\eta^2 = .01$, wie Abbildung 4 zeigt.

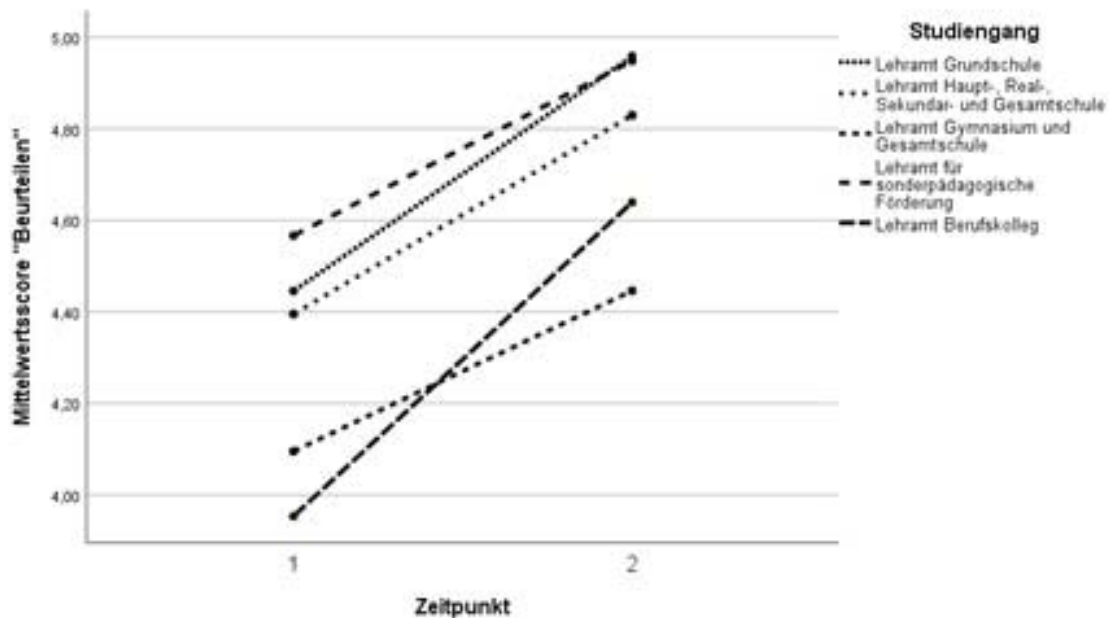


Abb. 4: Entwicklung der Kompetenzselbsteinschätzungen bezüglich ‚Beurteilen‘ getrennt nach Studiengang

Auch die Kompetenzselbsteinschätzungen bezüglich des ‚Innovierens‘ erhöhen sich im Verlauf des Praxissemesters, $F(1,274) = 39,72$, $p < .001$, $\eta^2 = .13$, dabei ist die Entwicklung, die durch die nachstehende Abbildung 5 illustriert wird, gleichförmig, $F(4,274) = 1,05$, $p > .05$, $\eta^2 = .02$.

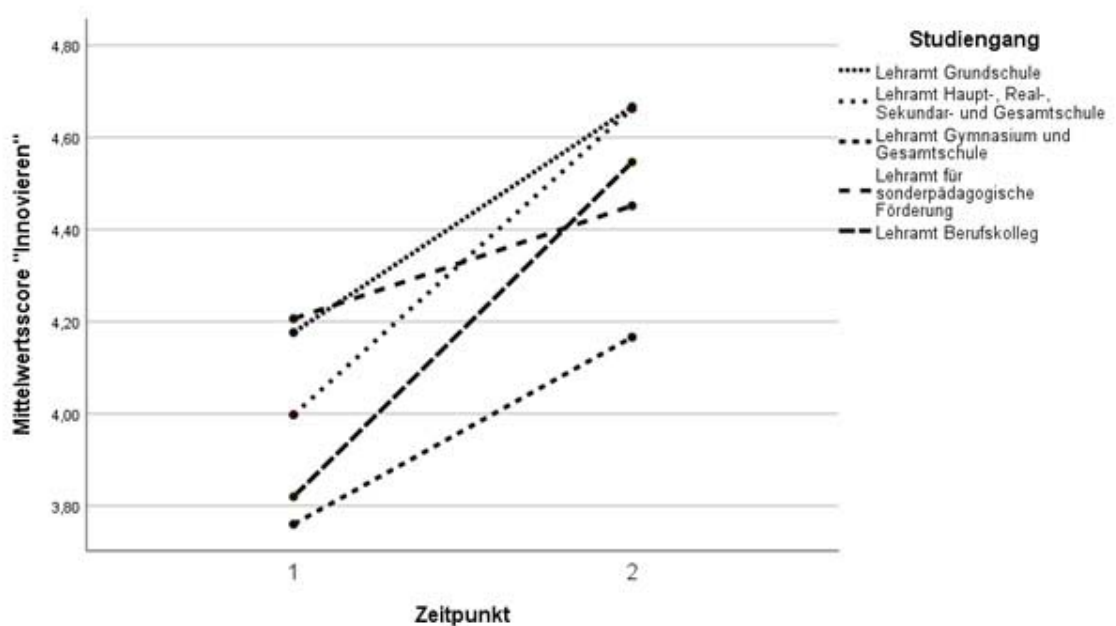


Abb. 5: Entwicklung der Kompetenzselbsteinschätzungen bezüglich ‚Innovieren‘ getrennt nach Studiengang

5.4 H4: Die Einschätzung der im Praxissemester erreichten Ziele unterscheidet sich in Abhängigkeit der Schulformen.

Tabelle 10 zeigt die deskriptiven Statistiken der Einschätzungen der Erreichung der Ziele des Praxissemesters getrennt nach Schulformen an. Eine Varianzanalyse zeigt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen, $F(4,279) = 1,31$ $p > .05$, $\eta^2 = .02$.

	Mittelwert	Standardabweichung	N
Lehramt Grundschule	4,16	0,55	57
Lehramt Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschule	4,15	0,62	84
Lehramt Gymnasium und Gesamtschule	3,98	0,79	64
Lehramt für sonderpädagogische Förderung	4,04	0,54	31
Lehramt Berufskolleg	3,94	0,73	43
Gesamt	4,07	0,66	279

Tab. 10: Einschätzungen der Erreichung der Ziele getrennt nach Studiengängen

6. Diskussion und Ausblick

Die vorgestellten Ergebnisse lassen sich vor dem Hintergrund der obigen Annahmen diskutieren, wenngleich die Ergebnisse wider Erwarten kaum Unterschiede in Abhängigkeit der Schulform bestätigen.

Unter Bezugnahme auf H1 (Das bildungswissenschaftliche Wissen angehender Lehrkräfte unterscheidet sich in Abhängigkeit der Schulformen) lassen die deskriptiven Daten vermuten, dass das bildungswissenschaftliche Wissen angehender Grundschullehrkräfte ausgeprägter ist als das der Studierenden anderer Lehramtsstudiengänge. Dieses Ergebnis wäre vor dem Hintergrund der Ausführungen und Ergebnisse zur schulformspezifischen Professionalisierung erwartbar (vgl. Kap 2). Dennoch zeigen sich in den Daten keine signifikanten Unterschiede in Abhängigkeit der Schulform (vgl. Tabelle 3). Dies könnte darin begründet sein, dass durch die Angleichung der Regelstudienzeit (auf insgesamt zehn Semester, bestehend aus sechs Semester im Bachelor- und vier Semester im Masterstudiengang) im Zusammenhang mit der Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge der Umfang und die Ausrichtung der erziehungswissenschaftlichen Studieninhalte homogenisiert wurden oder aber angehende Religionspädagog*innen unabhängig von der Schulform, an der sie unterrichten werden, ähnliche (religions-)pädagogische bzw. Zielvorstellungen haben.

In Hinblick auf H2 (Kompetenzselbsteinschätzungen angehender Lehrkräfte unterscheiden sich in Abhängigkeit der Schulformen) zeigt sich, dass sich Stu-

dierende des Lehramtsstudiums HRSGe signifikant von denjenigen hinsichtlich ihrer Kompetenzselbsteinschätzungen im Bereich Unterrichten unterscheiden, die das Lehramtsstudium für SP absolvieren. Weiterhin wird deutlich, dass Studierende im Lehramtsstudium SP ihre Kompetenz im Vergleich zu den Studierenden im Lehramtsstudiums HRSGe geringer einschätzen (vgl. Tabelle 4). Plausibel erscheint das Ergebnis vor dem Hintergrund, dass Studierende des Lehramtsstudiums SP im Studium in besonderem Umfang mit pädagogischem Wissen (z.B. in Bezug auf Diagnoseverfahren) konfrontiert sind, sodass sie dadurch sensibilisiert werden für die Komplexität pädagogischer Situationen und dafür, was sie (noch) nicht wissen und können. Insbesondere scheint diese Erklärung tragfähig, sofern angenommen wird, dass Wissen nicht einfach in der Praxis angewendet werden kann, um Können zu evozieren (vgl. Technologiekonzept). Sofern Studierende im Lehramtsstudiums SP ein breite(re)s Sortiment an Wissen erwerben, das Können insofern fundiert, als dass sich Können darin zeigt, dass der Könnler prüft, inwiefern das ihm zugängliche Wissen für die konkrete Praxissituation tauglich ist (vgl. Mutterwitzkonzept), steigt mit der Breite an Theoriewissen auch die Komplexität, Theorien hinsichtlich ihrer Tauglichkeit für die Praxis auf den Prüfstand zu stellen. Letzteres könnte bedingen, dass gleichzeitig die Wahrscheinlichkeit dafür steigt, sich als nicht kompetent zu erleben.

Dass die Kompetenzselbsteinschätzungen in Bezug auf das Unterrichten am ausgeprägtesten sind, gefolgt von solchen, die sich auf das Erziehen beziehen und Studierende ihre Kompetenz bezogen auf das Innovieren am geringsten einschätzen (so lassen sich die obigen deskriptiven Daten lesen), ist anschlussfähig an bisherige Erkenntnisse zu Kompetenzselbsteinschätzungen.⁴³ Plausibel erscheint dies vor dem Hintergrund, dass das Unterrichten im Zentrum der Tätigkeiten von Lehrkräften steht.

Bezugnehmend auf H3 (Die Entwicklung der Kompetenzselbsteinschätzungen angehender Lehrkräfte unterscheidet sich in Abhängigkeit der Schulformen) überraschen die Ergebnisse insofern nicht, als dass hinsichtlich aller Kompetenzbereiche eine signifikant positive Entwicklung feststellbar ist. Dies kann dadurch erklärt werden, dass sich angehende Lehrkräfte im Praxissemester als kompetent erleben.⁴⁴ Insgesamt zeigt sich dabei eine gleichförmige Entwick-

43 Z.B. CARUSO 2019 [Anm. 8]; ROTHLAND, Martin / BOECKER, Sarah K.: Viel hilft viel? Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung, in: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 8/2 (2015) 112–134.

44 Vgl. CARUSO 2019 [Anm. 8]; ROTHLAND / BOECKER 2015 [Anm. 43]; SEIFERT, Andreas / SCHAPER, Niclas / KÖNIG, Johannes: Bildungswissenschaftliches Wissen und Kompetenzeinschätzungen von Studierenden im Praxissemester: Veränderungen und Zusammenhänge, in: KÖNIG, Johannes / ROTHLAND, Martin / SCHAPER, Niclas (Hg.): Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung, Wiesbaden: Springer VS 2018, 325–347.

lung. Dies könnte damit begründet werden, dass Studierende in der Praxis Wissen anwenden können, das sie zuvor im Studium erlangt haben (vgl. Technologiekonzept). Wird das Wissen im Praxissemester lediglich angewendet, so erklären sich dadurch zugleich oftmals ausbleibenden Effekte hinsichtlich der Entwicklung des Wissens. Ebenfalls können die Ergebnisse hinsichtlich der Entwicklung von Kompetenzselbsteinschätzungen so gedeutet werden, dass zuvor grundlegende Theorien „Wahrnehmungs- und Denkgewohnheiten, Überzeugungen, Einstellungen“⁴⁵ der angehenden Lehrkräfte in einer solchen Art beeinflusst haben, die ihnen ermöglicht, pädagogische Situationen als Übungs- und Lerngelegenheiten zu nutzen – diese führen wiederum dazu, dass sie sich als kompetent erleben können.⁴⁶ Gleichmaßen könnten Entwicklungen darin begründet sein, dass Studierende durch die fünf Monate Praxiserfahrung am Lernort Schule Erfahrungswissen⁴⁷ erlangen, das Handlungsoptionen erweitert und dadurch das Kompetenzerleben positiv beeinflusst.

Dass sich darüber hinaus schulformspezifische Unterschiede weder in Bezug auf die Kompetenzselbsteinschätzungen, die Entwicklung von Kompetenzselbsteinschätzungen noch in Bezug auf die Einschätzung der im Praxissemester erreichten Ziele (H4) zeigen, erscheint trotz der Annahmen bezüglich einer schulformspezifischen Professionalisierung insgesamt plausibel, da die dem Praxissemester unterstellten Ziele abstrakt bleiben, unabhängig von der Ausrichtung des Lehramtsstudiums auf eine Schulform für alle Absolvent*innen des Praxissemesters formuliert sind⁴⁸ und die Berufsneulinge in erster Linie Einblicke in das Unterrichten generieren, aber noch nicht in der Lage sein können, die Komplexität pädagogischer Situationen im Fachunterricht zu durchdringen.⁴⁹

Auch hinsichtlich des methodischen Vorgehens können die Ergebnisse kontrovers diskutiert werden. Aus methodischer Perspektive lässt sich zunächst anfragen, inwiefern die eingesetzten Instrumente Effekte des Praxissemesters erfassen können. Sofern Wissen und Können in der Art zusammenhängen, dass der Könnler über eine „kreative Leistung beim Theorieanwenden“⁵⁰ verfügt (Mutter-

45 NEUWEG 2004 [Anm. 6], 6.

46 Zum Zusammenhang zwischen Lehrerselbstwirksamkeit und Unterrichtsqualität siehe: HOLZBERGER, Doris / PHILIPP, Anja / KUNTER, Mareike: How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis, in: *Journal of Educational Psychology* 105/3 (2013) 774–786.

47 Vgl. dazu CARUSO / HARTEIS 2020 [Anm. 24].

48 Vgl. dazu exemplarisch Rahmenkonzeption für das Praxissemester in NRW: MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG [MSW]: Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang, Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2010.

49 Vgl. BERLINER, David C.: Learning about and learning from expert teachers, in: *International Journal of Educational Research* 35/5 (2001) 463–482; CARUSO / HARTEIS 2020 [Anm. 24].

50 NEUWEG 2005 [Anm. 7], 10.

witzkonzept) oder über Handlungsregeln, die durch Erfahrungen so „ins Unbewusste abgesickert sind“⁵¹ (Prozeduralisierungskonzept), können beide Instrumente, die hier den Ausgangspunkt der Datengenerierung markieren, die Entwicklung des Könnens angehender Lehrkräfte nicht hinreichend erfassen.

Zudem ist hervorzuheben, dass sich die Stichprobengrößen in den unterschiedlichen Fragestellungen unterscheiden, da sich in der längsschnittlichen Stichprobe etwas weniger Studierende befanden, was minimale Abweichungen der Mittelwerte zum ersten Zeitpunkt zur Folge hat. Unter Bezugnahme auf die hier zugrundeliegende Stichprobe ist abschließend festzuhalten, dass sich zukünftige Analysen auf größere Kohorten fokussieren könnten, um die Hypothesen erneut zu prüfen. Die Wiederholung der Analysen mit anderen Stichproben könnte erlauben, auszuschließen, dass schulformspezifische Unterschiede hier nur auf Grundlage der Stichprobengröße nicht sichtbar wurden. Weiterhin erscheint es sinnvoll zu prüfen, inwieweit sich das bildungswissenschaftliche Wissen angehender Lehrkräfte in Abhängigkeit ihrer Studienfachwahl unterscheidet. Dem voran wäre interessant zu eruieren, inwiefern den einzelnen Inhalten der unterschiedlichen Fachdidaktiken eine hohe Ähnlichkeit zu bildungswissenschaftlichem Wissen zu unterstellen ist. Basierend auf konzeptionellen Annahmen und mit Blick auf erste empirische Ergebnisse konnte in diesem Beitrag dafür argumentiert werden, dass das bildungswissenschaftliche Wissen angehender Religionslehrkräfte im Vergleich zu dem bildungswissenschaftlichen Wissen Studierender anderer Fächer besonders ausgeprägt ist⁵², sodass sich die Autor*innen, um potenzielle Effekte durch die Fachwahl im Lehramtsstudium zu reduzieren, dafür entschieden haben, dass sich die Stichprobe hier exemplarisch aus Theologiestudierenden konstituiert. Unter Bezugnahme auf die Ähnlichkeiten der Inhalte der unterschiedlichen Fachdidaktiken ist daran anschließend allerdings kritisch zu fragen, inwiefern sich evangelische und katholische Theologiestudierende hinsichtlich ihres Wissens unterscheiden, denn die pädagogischen Teildisziplinen der Theologie beider Konfessionen haben aus konzeptioneller Perspektive eine starke Ähnlichkeit zur Erziehungswissenschaft, unterscheiden sich aber gleichzeitig so weit, dass es sich um zwei voneinander gänzlich losgelöste Studienfächer handelt.

Insgesamt zeigt die Diskussion der Ergebnisse ebenso wie die Betrachtung der Limitationen und offenen Fragen, dass, obwohl das Praxissemester seit dessen nahezu flächendeckender Einführung in der deutschen Lehrer*innenbildung mul-

51 NEUWEG 2004 [Anm. 6], 5.

52 Vgl. CARUSO / SEIFERT 2019 [Anm. 23]; WOPPOWA 2018 [Anm. 38].

tiperspektivisch hinsichtlich dessen Effekte auf die Professionalisierung ange-
hender Lehrkräfte untersucht wird, weiterhin verschiedene Desiderata in dessen
Beforschung bestehen. Einige davon scheinen ihren Ausgangspunkt darin zu
nehmen, dass unklar bleibt, wie sich Lehrer*innenkönnen entwickelt und welche
Potenziale dem Praxissemeester hinsichtlich der Professionalisierung angehen-
der Lehrkräfte zugeschrieben werden können.