

Bildungswissenschaftliches Wissen und Kompetenzselbsteinschätzungen unter Berücksichtigung individueller Voraussetzungen

Ergebnisse der Befragung angehender Lehrkräfte im Praktikum

Andreas Seifert^{1,*} & Carina Caruso^{1,*}

¹ Universität Paderborn

* Kontakt: Universität Paderborn,

Warburger Str. 100.

33098 Paderborn,

andreas.seifert@upb.de; ccaruso@mail.uni-paderborn.de

Zusammenfassung: Im Zentrum dieses Beitrags stehen Ergebnisse der Messung pädagogischer Kompetenzen Studierender, die das Praxissemester absolviert haben. Das bildungswissenschaftliche Wissen, Kompetenzselbsteinschätzungen sowie die Einschätzung der im Praxissemester erreichten Ziele Studierender werden dabei unter Berücksichtigung ihrer individuellen Voraussetzungen (Ausrichtung des Lehramtsstudiums auf eine Schulform; Geschlecht; Alter; Abitur- und Bachelornote) betrachtet (N = 2.008). Bevor die Hypothesen abgeleitet, die Anlage der Studie sowie die Testinstrumente vorgestellt, die Ergebnisse präsentiert und diskutiert werden, stehen u.a. exemplarische Forschungsbefunde zur schulformspezifischen Professionalisierung sowie Annahmen zur Relevanz von Wissen für Lehrerhandeln im Fokus. Die Ergebnisse zeigen u.a. (1) signifikante Mittelwertunterschiede in den Studiengängen bezüglich des Geschlechts, des Alters, der Abitur- und der Bachelornote, (2) dass das Geschlecht, die Abitur- und die Bachelornote signifikante Prädiktoren für das bildungswissenschaftliche Wissen sind, (3) dass sich die Kompetenzselbsteinschätzungen insbesondere in Abhängigkeit der Ausrichtung des Lehramtsstudiums auf eine Schulform unterscheiden und (4) dass die Einschätzung der im Praxissemester erreichten Ziele in Abhängigkeit des Geschlechts differiert.

Schlagerwörter: Bildungswissenschaftliches Wissen, Hintergrundmerkmale, Kompetenzmessung, Kompetenzselbsteinschätzung, Praxissemester, Professionalisierung



1 Schulformspezifische Professionalisierung

Dass angehende Grundschullehrkräfte eine „Grundbildung in mehreren Unterrichtsfächern zur Vorbereitung auf ihre Aufgabe als Klassenlehrerinnen und -lehrer“ (Döhrmann, Kaiser & Blömeke, 2008, S. 171) erhalten, angehende Gymnasiallehrkräfte hingegen primär für den Fachunterricht ausgebildet werden, ist mit Blick auf viele Lehramtsstudiengänge in Deutschland ersichtlich (Lange, Kleickmann & Möller, 2011). Davon ausgehend kann eine schulformspezifische Professionalisierung angehender Lehrkräfte angenommen werden.

Diese Annahme wird auch von empirischen Erkenntnissen gestützt, denn bei angehenden Primarstufenlehrkräften ist im Vergleich mit angehenden Lehrkräften für die Sekundarstufe I oder mit zukünftigen Gymnasiallehrkräften ein ausgeprägteres bildungswissenschaftliches Wissen nachgewiesen worden (Blömeke, 2010; König, Kaiser & Felbrich, 2012). Überdies zeigen empirische Erkenntnisse unter Bezugnahme auf angehende Lehrkräfte in der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung, dass diejenigen mit einer stufenübergreifenden Lehramtsausbildung (Grund-, Haupt- und Realschule) über signifikant mehr bildungswissenschaftliches Wissen über die Strukturierung von Unterricht und über Differenzierungsmaßnahmen verfügen als Lehrkräfte für Haupt-, Realschulen oder Gymnasien. Blömeke und König (2011) begründen den Unterschied allerdings auch anhand der Stichprobenkonstellation. Insgesamt finden sich Hinweise, die auf Unterschiede zugunsten eines umfänglicheren bildungswissenschaftlichen Wissens von (angehenden) Primarstufenlehrkräften oder Lehrkräften für die Sekundarstufe I hinweisen, auch wenn König, Blömeke und Schwippert (2013) zeigen, dass angehende Gymnasial- und Gesamtschullehrkräfte ein höheres bildungswissenschaftliches Wissen aufweisen als angehende Grund-, Haupt- und Realschullehrkräfte.

Weitere schulformspezifische Unterschiede lassen sich auch hinsichtlich einer diagnostischen Praxis von Lehrkräften nachweisen (Ophuysen & Lintorf, 2014). Unterschiede zwischen Gesamtschul- und Gymnasiallehrkräften, die durch Pfadanalysen aufgedeckt wurden, werden dabei auf Unterschiede in pädagogischen Zielsetzungen zurückgeführt. Lehrkräfte, die an einer Gesamtschule unterrichten, nutzen häufiger soziale Unterrichtsmethoden zur Erfassung der Fähigkeiten ihrer Schüler*innen. Lehrpersonen unterscheiden sich zudem auch hinsichtlich der Wahrnehmung und Bearbeitung von Berufsanforderungen in Abhängigkeit der Schulform, an der sie tätig sind (Keller-Schneider & Hericks, 2016). „Die Wahrnehmung und Deutung beruflicher Anforderungen bestimmt die Ausrichtung der Bewältigung derselben und damit die Ausrichtung der weiteren Professionalisierung von Lehrpersonen mit.“ (Keller-Schneider & Hericks, 2016, S. 142) Bei fokussierter Betrachtung individueller Ressourcen von Lehrkräften zeigen sich nur wenige Unterschiede. Hinsichtlich „der Relevanz der Bewältigung der adressatenbezogenen Vermittlung und der anerkennenden Klassenführung zeigen sich schulformspezifische Ausprägungen“ (Keller-Schneider & Hericks, 2016, S. 142), denn Lehrkräfte an Haupt-, Real- und Gesamtschulen sind schüler*innenzentrierter als Gymnasiallehrpersonen (Keller-Schneider & Hericks, 2016).

Die Befunde zur schulformspezifischen Professionalisierung zeigen, dass hinsichtlich verschiedener Bereiche Unterschiede festgestellt werden können. Dabei können diese Bereiche als solche Facetten beschrieben werden, die professionelle Handlungskompetenz konstituieren (Baumert & Kunter, 2006). Auch wenn Wissen und Wissenserwerb nicht ausreichend sind, um professionelle Handlungskompetenz auszubilden und um in komplexen beruflichen Situationen professionell zu agieren, weil sich Wissen nicht (per se) einfach in der Praxis anwenden lässt (Neuweg, 2004), ist sowohl konzeptionell als auch empirisch ein Zusammenhang von Wissen und Können bzw. Performanz anzunehmen (Neuweg, 2004; Vogelsang, 2014; Vogelsang & Reinhold, 2013a, 2013b). Fundierungskonzepte gehen davon aus, „dass das Wissen das Können fundiert und [...] der

Praxisbegegnung mehr oder weniger ausgedehnte Phasen der Wissensvermittlung vor[anstellen sollten]“ (Neuweg, 2004, S. 8).

Auch im Praxissemester 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 (Caruso, 2019). Vor diesem Hintergrund könnte eine schulformspezifische Professionalisierung gerade im Zusammenhang mit im Studium verankerten Praxisphasen virulent werden. Zudem bieten die Praktika den Studierenden die Möglichkeit, das bildungswissenschaftliche Wissen zu erweitern und Strategien zu entwickeln, wie es im Kontext der Schule zu nutzen ist, oder das Wissen weiterzuentwickeln (Caruso & Harteis, 2020; König, Darge & Kramer, 2020; Seifert, Schaper & König, 2018).

Neben der Messung von Wissen und dessen Entwicklung wurden Effekte des Praxissemesters bisher insbesondere in Form der Untersuchung von studentischen Kompetenzselbsteinschätzungen erhoben (Caruso, 2019; Caruso & Seifert, 2019; Gröschner & Müller, 2013, 2014; Gröschner, Seidel & Schmitt, 2013). Dabei beziehen sich die Items häufig auf die Kompetenzbereiche, die die Kultusministerkonferenz im Zusammenhang mit Lehrerhandeln beschreibt (Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren).

Dieser Beitrag¹ beleuchtet vor dem Hintergrund der voranstehenden Ausführungen (1) das bildungswissenschaftliche Wissen, (2) Kompetenzselbsteinschätzungen und (3) die Einschätzung der im Praxissemester erreichten Ziele Studierender. Bei den Analysen werden neben den individuellen Voraussetzungen angehender Lehrkräfte (Geschlecht; Alter; Abitur- und Bachelornote) insbesondere die Schulformunterschiede (Ausrichtung des Lehramtsstudiums auf eine Schulform) berücksichtigt. Im Folgenden werden die Hypothesen formuliert (Kap. 2), die Methode und das Testinstrument beschrieben (Kap. 3), die Ergebnisse dargestellt (Kap. 4) und diskutiert (Kap. 5).

2 Vorstellung der Hypothesen

Empirische Befunde im Bereich der Lehrkräftebildung zeigen, dass sowohl eine schulformspezifische Professionalisierung angehender Lehrkräfte als auch schulformspezifische Unterschiede zwischen Lehrkräften anzunehmen sind (vgl. Kap. 1).

Unter Bezugnahme auf diese Ergebnisse scheint es u.a. erwartbar, dass angehende Primarstufenlehrkräfte im Vergleich zu Gymnasiallehrkräften ein ausgeprägteres bildungswissenschaftliches Wissen haben. Darüber hinaus kann bezugnehmend auf andere Studien ein Einfluss individueller Voraussetzungen (z.B. des Alters, der Abitur- und der Bachelornote etc.) auf die studentische Kompetenz und deren Entwicklung angenommen werden (Watson, Stender & Schaper, 2020).

Zudem wird bei den Analysen im Folgenden auch die Variable Geschlecht berücksichtigt, da das Geschlecht Lernen und Entwicklung beeinflussen kann (Hurrelmann & Schultz, 2012). Einerseits wird bei den Analysen im Folgenden davon ausgegangen, dass das Alter einen Einfluss nimmt, da mit einem steigenden Alter ggf. auch die pädagogischen Erfahrungen wachsen, die sich positiv auf das bildungswissenschaftliche Wissen auswirken können. Dass auch das Geschlecht Einfluss nimmt, erscheint andererseits plausibel, da erziehungs- und bildungswissenschaftliche Studienanteile ein hohes Maß an sprachlichen sowie Kommunikations- und Kooperationsfähigkeiten erfordern, über die Frauen im Vergleich zu Männern oftmals vermehrt verfügen (Chipman & Kimura, 1998; Halpern, 2000).

¹ Die Erhebung der Daten, die in diesem Beitrag präsentiert werden, wurde u.a. durch die Mitarbeit von Andreas Seifert an einer groß angelegten Untersuchung des Praxissemesters an der Universität Paderborn (Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung – PLAZ-Professional School) unterstützt. Andreas Seifert übernahm für diesen Beitrag insbesondere die Datenaufbereitung und -analyse. Carina Caruso übernahm insbesondere die Konzeption und Verschriftlichung dieses Beitrags.

Auf dieser Basis lassen sich nachstehende Hypothesen aufstellen. Sie markieren den Ausgangspunkt für die vorgenommenen Analysen, deren Ergebnisse vorgestellt (Kap. 4) und diskutiert (Kap. 5) werden:

- H1: Das bildungswissenschaftliche Wissen angehender Lehrkräfte unterscheidet sich in Abhängigkeit der Schulform, des Geschlechts, des Alters, der Abitur- und der Bachelornote.
- H2: Kompetenzselbsteinschätzungen angehender Lehrkräfte unterscheiden sich in Abhängigkeit der Schulform, des Geschlechts, des Alters, der Abitur- und der Bachelornote.
- H3: Die Einschätzung der im Praxissemester erreichten Ziele unterscheidet sich in Abhängigkeit der Schulform, des Geschlechts, des Alters, der Abitur- und der Bachelornote.

3 Methode, Stichprobe und Testinstrument

Die Studierenden nehmen unmittelbar vor und unmittelbar nach dem Praxissemester (in Nordrhein-Westfalen handelt es sich dabei um ein fünfmonatiges Praktikum am Lernort Schule im zweiten Mastersemester) an der Fragebogenbefragung teil. Dabei handelt es sich um eine digital gestützte Vollerhebung an einer nordrhein-westfälischen Universität (Universität Paderborn). Das Praxissemester in Nordrhein-Westfalen ist eingebettet in ein berufsbezogenes Studienjahr und somit curricularer Bestandteil des Masterstudiums (Caruso, 2019). Die Studierenden sind zum ersten Messzeitpunkt demnach mindestens im siebten Hochschulsesemester (d.h. ersten Mastersemester).

Insgesamt wurden die Daten von sechs Studierendenkohorten erhoben, die das Praxissemester in Nordrhein-Westfalen absolviert haben (im Zeitraum WiSe 2017/2018 bis SoSe 2020). An der Fragebogenstudie haben insgesamt $N = 2.008$ Lehramtsstudierende teilgenommen. Das Alter der Befragten lag im Mittel bei $M = 25.75$ ($SD = 3.08$); 71.1 Prozent waren weiblich. Bezüglich der Aufteilung auf die unterschiedlichen Studiengänge zeigt Tabelle 1, dass der größte Teil der Studierenden das Gymnasiallehramt (Gy/Ge) studiert, gefolgt von Sekundarstufe I (Sek I), Grundschule (G) und Berufskolleg (BK) liegen in etwa gleichauf; die wenigsten Studierenden belegen den Studiengang Sonderpädagogische Förderung (SP).

Tabelle 1: Verteilung auf die Studiengänge in der Stichprobe

	G	Sek I	Gy/Ge	SP	BK	Gesamt
N	333	512	592	198	312	1.947
%	17.1	26.3	30.4	10.2	16.0	100.0

Der Mittelwert der Abiturnote beträgt 2.5 ($SD = 0.55$), der der Bachelornote 2.2 ($SD = 0.41$). Die Abitur- und die Bachelornote korrelieren mit $r = .39$, $p < .001$. Es bestehen signifikante Geschlechterunterschiede bezüglich des Alters ($t(1846) = 9.109$, $p < .001$, $d = 0.48$), der Abiturnote ($t(1866) = 3.06$, $p < .01$, $d = 0.16$) und der Bachelornote ($t(1874) = 6.71$, $p < .001$, $d = 0.35$). Männliche Studierende sind demnach älter und haben schlechtere Noten. Tabelle 2 auf der folgenden Seite zeigt die deskriptiven Statistiken.

Tabelle 2: Geschlechterunterschiede hinsichtlich Alter, Abitur- und Bachelornote

	Geschlecht	N	M	S _D	S _E
Alter	Männlich	507	26.67	3.20	0.14
	Weiblich	1.341	25.27	2.84	0.078
Abiturnote	Männlich	503	2.61	0.57	0.03
	Weiblich	1.365	2.52	0.56	0.01
Bachelornote	Männlich	506	2.33	0.42	0.02
	Weiblich	1.370	2.19	0.40	0.01

Auch bezüglich der Belegung der Studiengänge zeigen sich deutliche Geschlechterunterschiede ($\chi^2(4) = 126.01$, $p < .001$, $V = .26$). Der markanteste Unterschied besteht im Studiengang Sonderpädagogische Förderung, denn hier studieren sehr wenige männliche Studierende; fast ausgeglichen ist das Geschlechterverhältnis jedoch im Studiengang Berufskolleg. Tabelle 3 zeigt die bedingten Häufigkeiten.

Tabelle 3: Geschlechterverteilung in den Studiengängen

		G	Sek I	Gy/Ge	SP	BK	Gesamt
Männlich	N	50	130	191	11	136	518
	%	15.2	26.2	32.9	5.7	44.7	27.2
Weiblich	N	278	367	390	183	168	1.386
	%	84.8	73.8	67.1	94.3	55.3	72.8

Weiters existieren signifikante Mittelwertunterschiede in den Studiengängen bezüglich des Alters ($F(4,1875) = 55.42$, $p < .001$, $\eta^2 = .106$), der Abiturnote ($F(4,1902) = 74.93$, $p < .001$, $\eta^2 = .14$) und der Bachelornote ($F(4,1910) = 67.57$, $p < .001$, $\eta^2 = .12$). Einen Überblick über die deskriptiven Statistiken gibt Tabelle 4.

Tabelle 4: Deskriptive Statistiken für Alter, Abitur- und Bachelornote in den Studiengängen

Studiengang	Alter			Abiturnote			Bachelornote		
	M	S _D	N	M	S _D	N	M	S _D	N
G	24.64	2.27	326	2.39	0.46	326	2.17	0.35	323
Sek I	25.90	2.90	494	2.87	0.43	502	2.39	0.37	503
Gy/Ge	25.34	2.61	576	2.39	0.58	587	2.12	0.43	586
SP	24.75	2.29	186	2.44	0.44	195	1.99	0.33	198
BK	27.67	3.85	298	2.57	0.57	297	2.39	0.40	305
Gesamt	25.68	3.00	1.880	2.55	0.55	1.907	2.23	0.41	1.915

Die jüngsten Studierenden sind im Lehramtsstudium Grundschule zu identifizieren, die ältesten im Bereich Berufskolleg. Die besten Abiturnoten ordnen sich sowohl den Studierenden im Lehramt Grundschule als auch denen im Lehramt Gymnasium/Gesamtschule zu, die schlechtesten hingegen solchen Studierenden im Bereich Sekundarstufe I. Die besten Bachelornoten sind bei Studierenden der Sonderpädagogischen Förderung zu finden, hingegen finden sich die schlechtesten Bachelornoten bei angehenden Lehrkräften für den Bereich Sekundarstufe I und Berufskolleg.

Da die unterschiedlichen demographischen Variablen allesamt signifikante Zusammenhänge zum Studiengang aufweisen, werden diese als Kontrollvariablen in die folgenden Analysen aufgenommen.

Zur Erhebung des bildungswissenschaftlichen Wissens wurden Teile des BWW-Tests (*Test zur Messung bildungswissenschaftlichen Wissens*; Seifert, Hilligus & Schaper, 2009) eingesetzt. Die 146 Richtig-/Falsch-Items weisen eine interne Konsistenz von $\alpha = .963$ auf; die Trennschärfen befinden sich im Bereich von $.24 < R_{IT} < .56$ (Watson, Seifert & Schaper, 2017). Erhoben wurden die Daten zum ersten Messzeitpunkt (also vor dem Praxissemester).

Zur Erfassung der Kompetenzselbsteinschätzungen wurden Teile der Skalen von Gröschner und Schmitt (2012) genutzt, die pro Kompetenzbereich (*Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren*) je fünf Items umfassen. Die Items sind mit einer fünfstufigen Likert-Skala (von „trifft nicht zu“ bis „trifft zu“) ausgestattet. Erhoben wurden die Daten zum ersten und zum zweiten Messzeitpunkt (also vor und auch nach dem Praxissemester). Tabelle 5 zeigt eine Übersicht über die Güte der vier Skalen zu beiden Messzeitpunkten.

Tabelle 5: Güte der Kompetenzselbsteinschätzungen bezüglich der vier KMK-Standards

KMK-Standard	Beispielitem	$\alpha - t1$	$\alpha - t2$	$R_{IT} - t1$	$R_{IT} - t2$
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

Um zu prüfen, wie Studierende die Erreichung der dem Praxissemester zugeschriebenen Ziele einschätzen, wurde eine Skala mit insgesamt elf Items eingesetzt. Diese Skala geht auf Festner (2016) zurück und basiert auf einer fünfstufigen Likert-Skalierung (von „gar nicht“ bis „voll und ganz“). 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 $.38 < R_{IT} < .81$.

4 Ergebnisse

4.1 Das Bildungswissenschaftliche Wissen angehender Lehrkräfte unterscheidet sich (H1)

Signifikante Prädiktoren für das *bildungswissenschaftliche Wissen* sind das Geschlecht ($F(1,1783) = 13.59$, $p < .001$, $\eta^2 = .008$), die Abiturnote ($F(1,1783) = 36.44$, $p < .001$, $\eta^2 = .020$) und die Bachelornote ($F(1,1783) = 19.14$, $p < .001$, $\eta^2 = .011$). Nicht signifikant werden die Schulform ($F(4,1783) = 0.13$, $p > .05$, $\eta^2 = .000$) und das Alter ($F(1,1783) = 3.33$, $p > .05$, $\eta^2 = .002$). Weibliche Studierende erlangen bessere Werte im BWW-Test und je besser die Abitur- und die Bachelornoten sind, desto besser ist auch das Ergebnis des BWW-Tests.

4.2 Kompetenzselbsteinschätzungen angehender Lehrkräfte unterscheiden sich (H2)

Bezüglich der Selbsteinschätzung im Kompetenzbereich *Unterrichten* werden die folgenden Prädiktoren signifikant: die Abiturnote ($F(1,1782) = 7.77$, $p < .01$, $\eta^2 = .004$), die Bachelornote ($F(1,1782) = 7.19$, $p < .01$, $\eta^2 = .004$), das Alter ($F(1,1782) = 5.08$, $p < .05$, $\eta^2 = .003$) und die Schulform ($F(4,1782) = 10.62$, $p < .001$, $\eta^2 = .023$). Nicht signifikant jedoch wird das Geschlecht ($F(1,1782) = 0.09$, $p > .05$, $\eta^2 = .001$). Es ist so, dass sich ältere Studierende schlechter einschätzen. Personen mit besseren Abiturnoten schätzen sich besser ein, während sich Personen mit schlechteren Bachelornoten besser einschätzen. Die Verteilung der mittleren Einschätzungen getrennt nach Schulform ist Tabelle 6 zu entnehmen. Studierende des Studiengangs Sekundarstufe I schätzen sich am besten ein, wohingegen sich Studierende des Studiengangs Berufskolleg am schlechtesten einschätzen.

Tabelle 6: Mittlere Kompetenzselbsteinschätzungen bezüglich des Unterrichtens

Studiengang	M	S _D	N
G	4.59	0.88	309
Sek I	4.78	0.91	469
GyGe	4.68	0.95	559
SP	4.42	0.89	180
BK	4.32	1.03	278
Gesamt	4.61	0.95	1.795

Bezüglich der Selbsteinschätzung im Bereich *Erziehen* werden lediglich die Bachelornote ($F(1,1779) = 11.06$, $p < .001$, $\eta^2 = .006$) und die Schulform ($F(4,1779) = 3.43$, $p < .01$, $\eta^2 = .008$) signifikant. Nicht signifikant werden die Abiturnote, ($F(1,1779) = 0.00$, $p > .05$, $\eta^2 = .000$), das Alter ($F(1,1779) = 0.23$, $p > .05$, $\eta^2 = .000$) und das Geschlecht ($F(1,1779) = 2.73$, $p > .05$, $\eta^2 = .002$). Studierende mit schlechteren Bachelornoten schätzen sich besser ein. Tabelle 7 auf der folgenden Seite zeigt die mittleren Einschätzungen getrennt nach der Schulform. Studierende des Lehramts für Sonderpädagogische Förderung schätzen sich bezüglich ihrer Kompetenz im *Erziehen* am besten ein, Studierende des Lehramts Berufskolleg am schlechtesten.

Tabelle 7: Mittlere Kompetenzselbsteinschätzungen bezüglich des Erziehens

Studiengang	M	S _D	N
G	4.33	1.01	307
Sek I	4.44	0.99	468
GyGe	4.23	1.08	559
SP	4.45	0.94	180
BK	4.16	1.06	278
Gesamt	4.32	1.04	1.792

Bezüglich der Kompetenzselbsteinschätzung im Bereich *Beurteilen* ergibt sich ein ähnliches Bild: Signifikante Prädiktoren sind die Bachelornote ($F(1,1782) = 10.72, p < .001, \eta^2 = .006$) und die Schulform ($F(4,1782) = 8.45, p < .001, \eta^2 = .019$); nicht signifikant werden hingegen die Abiturnote ($F(1,1782) = 2.24, p > .05, \eta^2 = .001$), das Alter, ($F(1,1782) = 3.70, p > .05, \eta^2 = .002$) und das Geschlecht ($F(1,1782) = 3.10, p > .05, \eta^2 = .001$). Auch hier schätzen sich Studierende mit schlechteren Bachelornoten besser ein. In Tabelle 8 auf der folgenden Seite sind die mittleren Einschätzungen getrennt nach der Schulform abgebildet. Studierende des Lehramts für Sonderpädagogische Förderung schätzen sich am besten ein, während sich Studierende des Berufskollegs am schlechtesten einschätzen.

Tabelle 8: Mittlere Kompetenzselbsteinschätzungen bezüglich des Beurteilens

Studiengang	M	S _D	N
G	4.33	0.91	309
Sek I	4.33	1.03	469
GyGe	4.21	1.01	559
SP	4.64	0.83	180
BK	3.99	1.00	278
Gesamt	4.28	1.00	1.795

Beim *Innovieren* wird nur der Prädiktor Schulform signifikant ($F(4,1779) = 3.82, p < .01, \eta^2 = .009$); nicht signifikant werden die Abiturnote ($F(1,1779) = 0.53, p > .05, \eta^2 = .000$), die Bachelornote ($F(1,1779) = 3.67, p > .05, \eta^2 = .002$), das Alter ($F(1,1779) = 1.40, p > .05, \eta^2 = .01$) und das Geschlecht ($F(1,1779) = 3.37, p > .05, \eta^2 = .002$). Tabelle 9 zeigt die die mittleren Einschätzungen getrennt nach der Schulform. Bezüglich des *Innovierens* schätzen sich Studierende des Studiengangs für Sonderpädagogische Förderung am besten ein, Studierende des Berufskollegs am schlechtesten.

Tabelle 9: Mittlere Kompetenzselbsteinschätzungen bezüglich des Innovierens

Studiengang	M	S _D	N
G	4.26	1.02	307
Sek I	4.16	1.06	468
GyGe	4.04	1.13	559
SP	4.43	0.84	180
BK	4.00	1.08	278
Gesamt	4.14	1.07	1.792

4.3 Die Einschätzung der im Praxissemester erreichten Ziele unterscheidet sich (H3)

Ein signifikanter Prädiktor für die Einschätzung der Erreichung der Ziele ist allein das Geschlecht ($F(1,1640) = 4.77, p < .05, \eta^2 = .003$); nicht signifikant werden Abiturnote ($F(1,1640) = 2.17, p > .05, \eta^2 = .001$), Bachelornote ($F(1,1640) = 0.29, p > .05, \eta^2 = .000$), Alter ($F(1,1640) = 0.94, p > .05, \eta^2 = .001$) sowie der Studiengang ($F(4,1640) = 2.21, p > .05, \eta^2 = .005$). Weibliche Studierende schätzen die Ausprägung der Zielerreichung höher ein ($M = 4.08, SD = 0.63$) als männliche ($M = 3.91, SD = 0.74$).

5 Diskussion

Die Ergebnisse der vorgenommenen Analysen sind teilweise anschlussfähig an bekannte Befunde, zum Teil sind sie aber auch anders als erwartbar. Im Folgenden werden die Ergebnisse abschließend zusammengefasst und diskutiert. Allen anderen voran stehen Befunde, die sich auf die Stichprobe, die demographischen Daten sowie die individuellen Voraussetzungen beziehen; anschließend wird Bezug auf die getesteten Hypothesen genommen.

Im Hinblick auf die Stichprobe ist festzuhalten, dass der Mittelwert der Abiturnote 2.5, der der Bachelornote 2.2 beträgt. Demnach lässt sich annehmen, dass Absolvent*innen mit einem soliden, nicht aber herausragendem Abitur ein Lehramtsstudium aufnehmen und die Noten im Bachelorstudium im guten Bereich liegen. Im Vergleich zur Gesamtverteilung der entsprechenden Kohorten stellt die Stichprobe eine etwas „negative“ Auswahl dar. Das mag daran liegen, dass es in den Lehramtsstudiengängen der hier befragten Personen keinen Numerus Clausus gibt. Die bundesweiten Abiturnoten sowie die aus Nordrhein-Westfalen sind in Tabelle 10 dargestellt.

Tabelle 10: Abiturnoten in Nordrhein-Westfalen und in der Bundesrepublik Deutschland

	2014	2015	2016
NRW	2.50	2.47	2.46
BRD	2.45	2.44	2.43

Anmerkung: Aufgeführt ist die Gesamtdurchschnittsnote des Landes Nordrhein-Westfalen sowie die der gesamten Bundesrepublik Deutschland (KMK, n.d.).

Die Standardabweichung deutet dabei auf eine gewisse Homogenität hinsichtlich der Noten hin, und es bestehen signifikante Geschlechterunterschiede bezüglich des Alters, der Abitur- und der Bachelornote. Ob die Bachelornoten so zu deuten sind, dass es sich bei allen Lehramtsstudiengängen um relativ leichte Studiengänge handelt, muss an dieser Stelle jedoch unbeantwortet bleiben.

Dass männliche Studierende im Vergleich zu ihren weiblichen Kommilitoninnen sowohl seltener als auch älter sind und schlechtere Bachelornoten erbringen, ist ggf. darauf zurückzuführen, dass pädagogische Berufsfelder für Frauen insgesamt attraktiver sind (Joerin Fux, 2006). Im Bereich des Lehramtes könnte die Attraktivität für Frauen zusätzlich auch darin begründet sein, dass die Gleichbezahlung von Männern und Frauen an Schulen nicht zur Disposition steht. Ebenfalls bereitet ein Lehramtsstudium Laufbahnen vor, die aus Sicht von Frauen in besonderer Weise mit Familienplanungen vereinbar sind, nicht zuletzt da die Verbeamtung Sicherheiten mit sich bringt (Treptow, 2006). Plausibel wäre allerdings, dass die wenigen männlichen Studierenden, die sich für ein Lehramtsstudium entscheiden, besonders ambitioniert sind und deswegen gute oder sogar überdurchschnittliche Noten erbringen. Dies lässt sich allerdings anhand der vorliegenden Daten in keinem Fall stützen. Hingegen ist wegen der festgestellten Korrelation

der Abitur- und Bachelornote zu vermuten, dass sich verhältnismäßig schlechte männliche Abiturienten für ein Lehramtsstudium entscheiden, ggf. weil in anderen Bereichen die Voraussetzungen für die Aufnahme eines Studiums höher sind (Neugebauer, 2013).

Auch bezüglich der Belegung der Studiengänge zeigen sich in der Stichprobe deutliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Insbesondere im Studiengang Sonderpädagogische Förderung sind nur wenige der angehenden Lehrkräfte männlich (vgl. dazu auch Ausführungen in Egner, 2018). Nahezu ausgeglichen ist das Verhältnis zwischen den Geschlechtern jedoch im Studiengang Berufskolleg. Eine Begründung dafür könnte sein, dass angehende Lehrkräfte im Bereich der Erwachsenenbildung ihre Aufgabe primär in der Wissensvermittlung, nicht aber in der Erziehung ihrer Schüler*innen sehen, somit dem Pädagogischen aus Sicht von Studierenden an Berufskollegs eine weniger prominente, im Bereich der Sonderpädagogischen Förderung eine sehr prominente Stellung zugesprochen wird und damit der Lehramtsstudiengang Sonderpädagogische Förderung besonders für Frauen attraktiv wird (vgl. dazu auch Ausführungen in Manzel & Gronostay, 2018).

Weiters ist festzuhalten, dass in der Stichprobe signifikante Mittelwertunterschiede in den Studiengängen bezüglich des Alters, der Abitur- und der Bachelornote festzustellen sind. Die jüngsten Studierenden sind im Lehramtsstudiengang für Grundschule eingeschrieben. Inwiefern das Alter der Studierenden als Hinweis darauf zu interpretieren ist, dass in diesem Lehramtsstudiengang u.a. fachwissenschaftliche Studienanteile leichter sind, sodass die Studierenden schneller studieren können und zum Zeitpunkt der Befragung demnach jünger sind (z.B. im Vergleich zum Gymnasiallehramtsstudium), muss jedoch unbeantwortet bleiben. Die besten Abiturnoten finden sich sowohl im Lehramt Grundschule als auch im Lehramt Gymnasium/Gesamtschule, die schlechtesten im Lehramt Sekundarstufe I (vgl. dazu auch Ausführungen in Neugebauer, 2020). Die besten Bachelornoten haben Studierende im Lehramtsstudiengang Sonderpädagogische Förderung; hingegen finden sich die schlechtesten Bachelornoten in den Studiengängen Sekundarstufe I und Berufskolleg (vgl. dazu auch Ausführungen in McGrory, 2017). Eine Denkfigur zur Erklärung dieser Befunde könnte sein, dass sich angehende Lehrkräfte für den Bereich Sek I nicht primär als Wissensvermittler*innen verstehen (im Vergleich zu angehenden Gymnasiallehrkräften), sich aber auch nicht primär als Erzieher*innen sehen (im Vergleich mit Grundschullehrkräften). Die weniger klare Ausrichtung auf eine Tätigkeit könnte sich auf die Berufswahlmotivation dieser Studierendengruppe und somit auf ihre Leistung im Studium auswirken (vgl. dazu auch Ausführungen in König & Rothland, 2013).

Unter Bezugnahme auf H1 (Das bildungswissenschaftliche Wissen angehender Lehrkräfte unterscheidet sich) ist festzuhalten, dass das Geschlecht, die Abitur- und die Bachelornote signifikante Prädiktoren für das bildungswissenschaftliche Wissen sind. Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass die weiblichen Studierenden bessere Werte im BWW-Test erlangen und je besser die Abitur- und die Bachelornoten sind, desto besser ist auch das Ergebnis des BWW-Tests. Die Ergebnisse sind erwartbar, da angenommen werden kann, dass die Abitur- und die Bachelornote Auskunft über das kognitive Niveau, aber auch über das Lern- und Leistungsverhalten der angehenden Lehrkräfte geben (Schüpbach, Pixner & Zapf, 2006). Dass auch das Geschlecht Einfluss nimmt, ist plausibel: Es handelt sich bei erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Studienanteilen um Fächer, deren Inhalte durch ein hohes Maß an sprachlichen sowie Kommunikations- und Kooperationsfähigkeiten erarbeitet werden, über die Frauen im Vergleich zu Männern oftmals vermehrt verfügen (Chipman & Kimura, 1998; Halpern, 2000). Nicht signifikant werden wider Erwarten hingegen die Schulform und das Alter. Dass die Schulform nicht signifikant wird, könnte daran liegen, dass die Inhalte der universitären Veranstaltungen sich nicht besonders unterscheiden und die Studieninhalte sich nicht an den Tätigkeiten, die den Lehrkräften an unterschiedlichen Schulformen in jeweils anderer Gewichtung zugeschrieben werden könnten, orientieren. Dass das Alter hier einen

Einfluss nimmt, wäre anzunehmen, weil mit einem steigenden Alter ggf. auch die pädagogischen Erfahrungen wachsen, die sich positiv auf das bildungswissenschaftliche Wissen auswirken. Die Analyseergebnisse sind demnach nicht anschlussfähig an bisherige Befunde zur schulformspezifischen Professionalisierung, die i.d.R. ein ausgeprägteres bildungswissenschaftliches Wissen bei angehenden Primarstufenlehrkräften zeigen (Blömeke, 2010; König et al., 2012).

In Hinblick auf H2 (Kompetenzselbsteinschätzungen angehender Lehrkräfte unterscheiden sich) zeigt sich, dass bezüglich der Selbsteinschätzung im Kompetenzbereich Unterrichten die Abitur- und die Bachelornote, das Alter und die Schulform einen Einfluss nehmen. Dass die Schulform hinsichtlich der Kompetenzselbsteinschätzungen im Bereich Unterrichten, aber auch in den Bereichen Erziehen, Beurteilen und Innovieren signifikant wirkt, könnte darauf zurückgeführt werden, dass sich in der Kompetenzselbsteinschätzung ggf. Zielvorstellungen der Berufsrolle spiegeln (Grundschule: Erziehen; Gymnasium: Unterrichten) (Keller-Schneider & Hericks, 2016). Somit bestätigen die Analysen schulformspezifische Unterschiede bei angehenden Lehrkräften und sind anschlussfähig an bisherige Erkenntnisse zur schulformspezifischen Professionalisierung (Blömeke, 2010; König et al., 2012, 2013). Warum diejenigen mit relativ schlechten Bachelornoten ihre Leistungen besser einschätzen, bleibt offen.

Dass sich Studierende im Lehramtsstudium für Sonderpädagogische Förderung bezüglich ihrer Kompetenz im Erziehen und Innovieren am besten einschätzen, überrascht nicht, denn nach Ophuysen und Lintorf (2014) können schulformspezifische Unterschiede auf Unterschiede in pädagogischen Zielsetzungen zurückgeführt werden. Sonderpädagog*innen fördern Schüler*innen unter Berücksichtigung ihrer individuellen Bedürfnisse, unterrichten sie in Orientierung an ihren Fähigkeiten und sind somit nicht nur Lehrer*innen, sondern fungieren in besonderem Maße auch als Erzieher*innen und Betreuer*innen. Hier könnten den Studierenden im Lehramtsstudium für Sonderpädagogische Förderung hohe Ambitionen unterstellt werden, weil sie in besonders ausgeprägter Weise einen pädagogischen Schwerpunkt haben und im Studium darauf vorbereitet werden, innovative und rezipient*innenorientierte Bildungsangeboten für Menschen mit körperlicher, seelischer und geistiger Beeinträchtigung zu konzipieren.

Hinsichtlich H3 (Die Einschätzung der im Praxissemester erreichten Ziele unterscheidet sich) ist allein das Geschlecht ein signifikanter Prädiktor. Weibliche Studierende gehen vermehrt davon aus, die Ziele des Praxissemesters erreicht zu haben. Auch dieser Befund lässt sich so deuten, dass pädagogische Erfahrungen, wie z.B. das Unterrichten im Praxissemester, für Frauen eine höhere Attraktivität haben als für Männer. Vor diesem Hintergrund, gepaart mit ihren kommunikationsbezogenen Fähigkeiten, nutzen sie vermutlich mehr Lerngelegenheiten als ihre männlichen Kommilitonen.

Inwiefern das Praxissemester eine schulformspezifische Professionalisierung ermöglicht, bleibt unbeantwortet. Die vorgenommenen Analysen decken jedoch Unterschiede auf, die als Ausgangspunkte zukünftiger Fragen im Zusammenhang mit der professionellen Entwicklung angehender Lehrkräfte in Abhängigkeit des Geschlechts oder der Ausrichtung ihres Lehramtsstudiums auf eine Schulform fungieren könnten, z.B.: Was verstehen angehende Lehrkräfte in Abhängigkeit der Ausrichtung ihres Studiums auf eine Schulform unter Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren? Was sind hochschuldidaktische Lernzugänge, die männliche Studierende bei dem Erwerb pädagogischer Kompetenzen besonders unterstützen? Ebenfalls können die Unterschiede, die in Abhängigkeit des Geschlechts festgestellt wurden, weitere Fragen aufwerfen, denen in zukünftigen Projekten nachzugehen ist, um die Wirkung des Praxissemesters zu beforschen, aber ggf. auch um zukünftig vermehrt gute und männliche Studierende für die Lehramtsstudiengänge zu rekrutieren und in der Entwicklung ihrer pädagogischen Kompetenzen gezielt zu fördern.

Die vorgenommenen Analysen haben somit ihren Wert in der Exploration des Einflusses individueller Voraussetzungen auf das bildungswissenschaftliche Wissen und die

Kompetenzselbsteinschätzungen Studierender. Als Limitation ist zu benennen, dass auch signifikante Prädiktoren zumeist eher geringe Effektstärken aufweisen. Das lässt den Schluss zu, dass gegebenenfalls noch weitere, in dieser Untersuchung nicht erhobene Prädiktoren weitere Variationen in den relevanten Variablen aufklären könnten.

Literatur und Internetquellen

- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Blömeke, S. (2010). Schulform- und schulstufenspezifische Lehrerprofessionalität? In K.H. Arnold, K. Hauenschild, B. Schmidt & B. Ziegenmeyer (Hrsg.), *Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik: Perspektiven für die Grundschulpädagogik* (S. 33–44). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92475-5_3
- Blömeke, S., & König, J. (2011). Profile im Professionswissen zur Unterrichtsplanung bei Sekundarstufenlehrkräften. In K. Zierer (Hrsg.), *Entwicklung und Weiterentwicklung allgemeindidaktischer Modelle der Unterrichtsplanung* (S. 11–30). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Caruso, C. (2019). *Das Praxissemester von angehenden Lehrkräften. Ein Mixed-Methods-Ansatz zur Exploration ausgewählter Effekte*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26193-1>
- Caruso, C., & Harteis, C. (2020). Inwiefern können Praxisphasen im Studium zu einer Theorie-Praxis-Relationierung beitragen? Implikationen für die professionelle Entwicklung angehender Lehrkräfte. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Spannungsfelder zwischen Theorie, Praxis und der Bestimmung von Professionalisierung* (S. 58–73). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Caruso, C., & Seifert, A. (2019). Kompetenzprofile pädagogischen Wissens. Ein Blick auf die Entwicklung Theologiestudierender im Praxissemester. In C. Caruso & J. Woppowa (Hrsg.), *Das Praxissemester (Religion) in NRW. Zwischenbilanz und Perspektiven* (S. 37–51). Paderborn: Hochschulschrift.
- Chipman, K., & Kimura, D. (1998). An Investigation of Sex Differences on Incidental Memory for Verbal and Pictorial Material. *Learning and Individual Differences*, 10, 259–272. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(99\)80122-8](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(99)80122-8)
- Döhrmann, M., Kaiser, G., & Blömeke, S. (2008). Messung des mathematischen und mathematikdidaktischen Wissens: Theoretischer Rahmen und Teststruktur. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *Teds-M 2008 – Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich* (S. 169–196). Münster: Waxmann.
- Egener, L. (2018). *Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen von Studierenden des Lehramts sonderpädagogische Förderung zur schulischen Inklusion* (Paderborner Schriften zur sonderpädagogischen Förderung, Bd. 1). Paderborn: Universitätsbibliothek. <https://dx.doi.org/10.17619/UNIPB/1-429>
- Festner, D. (2016). Erreichung Ziele. In D. Festner & N. Schaper (Hrsg.), *Evaluation des Praxissemesters in der Ausbildungsregion Paderborn. Skalendokumentation SoSe 2016*. Unveröffentlichtes Manuskript. Paderborn: Universität Paderborn.
- Gröschner, A., & Müller, K. (2013). Bewertung praktischer Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende. Betrachtungen zur Abbildbarkeit unterschiedlich dauernder Praxisphasen in Kompetenzselbsteinschätzungen. In A. Gehrman, B. Kranz, S. Pelzmann & A. Reinartz (Hrsg.), *Formation und Transformation der Lehrerbildung. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde* (S. 119–133). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Gröschner, A., & Müller, K. (2014). Welche Rolle spielt die Dauer eines Praktikums? Befunde auf der Basis der Selbsteinschätzung von Kompetenzen. In K. Kleinespiel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (S. 62–75). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gröschner, A., & Schmitt, C. (2012). Kompetenzentwicklungen im Praktikum? Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von Kompetenzeinschätzungen und Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden im betreuten Blockpraktikum. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, (5), 112–128.
- Gröschner, A., Seidel, T., & Schmitt, C. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27, 77–86. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000090>
- Halpern, D.F. (2000). *Sex Differences in Cognitive Abilities* (3. Aufl.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410605290>
- Hurrelmann, K., & Schultz, T. (Hrsg.). (2012). *Jungen als Bildungsverlierer. Brauchen wir eine Männerquote in Kitas und Schulen?* Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Joerin Fux, S. (2006). *Persönlichkeit und Berufstätigkeit. Theorie und Instrumente von John Holland im deutschsprachigen Raum, unter Adaptation und Weiterentwicklung von Self-directed Search (SDS) und Position Classification Inventory (PCI)*. Göttingen: Cuviller.
- Keller-Schneider, M., & Hericks, U. (2016). Unterschiede in der Wahrnehmung und Bearbeitung von Berufsanforderungen durch Lehrpersonen unterschiedlicher Schulformen und Schulstufen. In T.S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein & A. Schütz (Hrsg.), *Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe* (S. 142–160). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.). (n.d.). *Abiturnoten im Ländervergleich*. Zugriff am 27.09.2021. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/abturnnoten.html>.
- König, J., Blömeke, S., & Schwippert, K. (2013). Pädagogisches Professionswissen im Studienverlauf. In S. Blömeke, A. Bremrich Vos, G. Kaiser, G. Nold, H. Haudeck, J.U. Keßler et al. (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf. Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrerausbildung aus TEDS-LT* (S. 145–166). Münster: Waxmann.
- König, J., Darge, K., & Kramer, C. (2020). Kompetenzentwicklung im Praxissemester: Zur Bedeutung schulpraktischer Lerngelegenheiten auf den Erwerb von pädagogischem Wissen bei Lehramtsstudierenden. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (Edition ZfE, Bd. 9) (S. 67–95). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_2
- König, J., Kaiser, G., & Felbrich, A. (2012). Spiegelt sich pädagogisches Wissen in den Kompetenzselbsteinschätzungen angehender Lehrkräfte? Zum Zusammenhang von Wissen und Überzeugungen am Ende der Lehrerausbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (4), 476–491.
- König, J., & Rothland, M. (2013). Pädagogisches Wissen und berufsspezifische Motivation am Anfang der Lehrerausbildung. Zum Verhältnis von kognitiven und nicht-kognitiven Eingangsmerkmalen von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (1), 42–65.
- Lange, K., Kleickmann, T., & Möller, K. (2011). Unterschiede im fachspezifisch-pädagogischen Wissen von Primar- und Sekundarschullehrkräften. In D. Kucharz, T. Irion & B. Reinholfer (Hrsg.), *Grundlegende Bildung ohne Brüche* (S. 223–226). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94131-8_41

- Manzel, S., & Gronostay, D. (2018). Weiblich, Realschule, pädagogisches Interesse – männlich, Gymnasium, höheres Fachinteresse? In S. Manzel & M. Oberle (Hrsg.), *Kompetenzorientierung* (S. 73-83). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16889-6_7
- McGrory, M. (2017). Notengebung bei den Lehramtsstudiengängen: Was bewirkt der Übergang zu den Bologna-Abschlüssen? In V. Müller Benedict & G. Grözinger (Hrsg.), *Noten an Deutschlands Hochschulen* (S. 171–182). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15801-9_4
- Neugebauer, M. (2013). Wer entscheidet sich für ein Lehramtsstudium – und warum? Eine empirische Überprüfung der These von der Negativselektion in den Lehrberuf. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (2), 157–184. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0343-y>
- Neugebauer, M. (2020). Leistungsmerkmale. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 798–803). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-098>
- Neuweg, G.H. (2004). Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In B. Hackl & G.H. Neuweg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns* (Arbeiten aus der Sektion der Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen) (S. 1–26). Münster: LIT.
- Neuweg, G.H. (2005). Konzepte der Lehrer/innen/bildung im Spannungsfeld von Wissen und Können. *SEMINAR – Lehrerbildung und Schule*, 11 (3), 7–25.
- Ophuysen, S. von, & Lintorf, K. (2014). Unterschiede in der diagnostischen Praxis. Eine Frage der pädagogischen Zielsetzung? *Empirische Pädagogik*, 28 (3), 211–228.
- Schüpbach, H., Pixner, J., & Zapf, S. (2006). Handlungskompetenz im Hochschulstudium. *Bildung und Erziehung*, 59, 147–166. <https://doi.org/10.7788/bue.2006.59.2.147>
- Seifert, A., Hilligus, A.H., & Schaper, N. (2009). Entwicklung und psychometrische Überprüfung eines Messinstruments zur Erfassung pädagogischer Kompetenzen in der universitären Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2 (1), 82–103.
- Seifert, A., Schaper, N., & König, J. (2018). Bildungswissenschaftliches Wissen und Kompetenzeinschätzungen von Studierenden im Praxissemester: Veränderungen und Zusammenhänge. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 325–347). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_12
- Treptow, E. (2006). *Bildungsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung unter Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Unterschiede*. Münster: Waxmann.
- Vogelsang, C. (2014). *Validierung eines Instruments zur Erfassung der professionellen Handlungskompetenz von Physiklehrkräften – Zusammenhangsanalysen zwischen Lehrerkompetenz und Lehrerperformanz*. Berlin: LOGOS.
- Vogelsang, C., & Reinhold, P. (2013a). Zur Handlungsvalidität von Tests zum professionellen Wissen von Lehrkräften. *Zeitschrift für die Didaktik der Naturwissenschaften*, 19, 103–128.
- Vogelsang, C., & Reinhold, P. (2013b). Gemessene Kompetenz und Unterrichtsqualität: Überprüfung der Validität eines Kompetenztests mit Hilfe der Unterrichtsvideografie. In U. Riegel & K. Macha (Hrsg.), *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken* (S. 319–334). Münster: Waxmann.
- Watson, C., Seifert, A., & Schaper, N. (2017). Die Nutzung institutioneller Lerngelegenheiten und die Entwicklung bildungswissenschaftlichen Wissens angehender Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 3 (13), 1–24. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0794-7>

Watson, C., Stender, J., & Schaper, N. (2020). Kompetenzentwicklung im bildungswissenschaftlichen Studium: Der Einfluss individueller Eingangsvoraussetzungen auf die Entwicklung des bildungswissenschaftlichen Wissens angehender Lehrkräfte. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, online first. Zugriff am 07.10.2021. Verfügbar unter: <https://econtent.hogrefe.com/doi/abs/10.1024/1010-0652/a000288>.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Seifert, A., & Caruso, C. (2021). Bildungswissenschaftliches Wissen und Kompetenzselbsteinschätzungen unter Berücksichtigung individueller Voraussetzungen. Ergebnisse der Befragung angehender Lehrkräfte im Praktikum. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (1), 173–187. <https://doi.org/10.11576/pflb-4749>

Online verfügbar: 11.10.2021

ISSN: 2629-5628



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>