

Pädagogische Kompetenz als Ausgangspunkt beruflichen Könnens!? Ergebnisse der Kompetenzmessung angehender Lehrkräfte unter Berücksichtigung individueller Voraussetzungen

Carina Caruso^a / Andreas Seifert^a

^a Universität Paderborn

Kontakt: ccaruso@mail.upb.de

eingereicht: 11.12.2020; überarbeitet: 17.01.2021; angenommen: 08.02.2021

Zusammenfassung: Im Zentrum dieses Beitrags stehen Ergebnisse der Messung pädagogischer Kompetenzen Studierender. Dabei werden sowohl das bildungswissenschaftliche Wissen als auch die Entwicklung der Kompetenzselbsteinschätzungen in den Bereichen *Unterrichten*, *Erziehen*, *Beurteilen* und *Innovieren* unter Berücksichtigung individueller Voraussetzungen (Alter, Geschlecht, Abiturnote, Bachelornote, Konfession) betrachtet. Um die Ergebnisse hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte diskutieren zu können, wird, den empirischen Erkenntnissen voranstehend, die Bedeutung von Wissen für berufliches Können herausgearbeitet. Daran anschließend werden Hypothesen hergeleitet, die Anlage der Studie sowie die Testinstrumente vorgestellt, die Ergebnisse präsentiert und diskutiert. Die Ergebnisse zeigen, dass die Abitur- und Bachelornote die Varianz hinsichtlich des pädagogischen Wissens aufklären, sich eine signifikante Entwicklung der Kompetenzselbsteinschätzungen angehender Lehrkräfte feststellen lässt, aber sich angehende Religionslehrkräfte kaum von anderen Studierenden unterscheiden. Die Diskussion nimmt u. a. Rückbezug auf die Denkfiguren zur Entwicklung beruflichen Könnens und benennt Limitationen, die mit der Studie und Kompetenzmessungen verbunden sind. Daran schließt die Formulierung eines Ausblicks an. Der Beitrag zielt insbesondere darauf, repräsentative Ergebnisse der Kompetenzmessung zu präsentieren und dabei potenzielle Einflussfaktoren auf die studentische Kompetenzentwicklung zu beleuchten. Ein dadurch angereichertes Konglomerat belastbarer Erkenntnisse zielt darauf, langfristig zur Ableitung lehrerbildungsdidaktischer Überlegungen herangezogen werden zu können, die die studentische Professionalisierung unterstützen.

Schlagwörter: Bildungswissenschaftliches Wissen, Kompetenzmessung, Kompetenzselbsteinschätzung, Praxissemester, Professionalisierung

Abstract: This paper focuses on the results of the measurement of pedagogical competences of students. In doing so, both the knowledge of the educational sciences and the development of competence self-assessments in the fields of *teaching*, *education*, *assessment* and *innovating* are taken into account. The study makes use of the following individual requirements: age, sex, Abitur grade, Bachelor grade, Confession. In order to be able to discuss the results regarding their importance for the professionalization of prospective teachers, the importance of knowledge for professional skills is highlighted, preceded by empirical findings. Subsequently, hypotheses are derived, the plan of the study as well as the test instruments are presented, the results presented and discussed. The results show that the Abitur and Bachelor grades clarify the variance in pedagogical knowledge, that there is a significant development in the competence self-assessments of prospective teachers, and that prospective religious teachers are not different from other students. The discussion takes into account, among other things, the ideas for the development of professional skills and identifies limitations associated with the study. This is followed by the formulation of an outlook. The main aim of the paper is to present representative results of the competence measurement and to examine potential influencing factors on student competence development. A conglomerate of resilient knowledge enriched by this aims to be used in the long term to derive teacher training didactic considerations that support student professionalization.

Keywords: competence measurement, competence self-assessment, educational knowledge, internship, professionalization

I. Professionalisierung als Ziel von Praxisphasen im Studium

In der Mehrheit der Bundesländer sind schulpraktische Anteile in den Lehramtsstudiengängen ausgeweitet worden, sodass in der Regel ein Langzeitpraktikum Bestandteil der ersten Phase der Lehrer*innenbildung ist (Weyland & Wittmann, 2015). Dieses zielt auf die Professionalisierung angehender Lehrkräfte und somit u. a. auf die Entwicklung *Professioneller Handlungskompetenz*, die sich aus verschiedenen Kompetenzbereichen konstituiert, wobei dem *Professionswissen* eine hohe Relevanz zugeschrieben wird. Professionswissen setzt sich aus *Pädagogischem Wissen*¹, *Fachwissen*, *Fachdidaktischem Wissen*, *Organisations- und Beratungswissen* zusammen (Baumert & Kunter, 2006; 2011).

Neben der Messung einzelner Bereiche des *Professionswissens* (z. B. Pädagogischem Wissen) wurden Effekte von Praktika auf die Kompetenzentwicklung angehender Lehrkräfte bisher insbesondere durch die Erhebung von studentischen *Kompetenzselbsteinschätzungen* eruiert (Caruso, 2019; Gröschner & Müller, 2013; Gröschner & Müller, 2014; Gröschner & Schmitt, 2012; Gröschner, Seidel & Schmitt, 2013; Schubarth, Gottmann & Krohn, 2014). Dabei beziehen sich die Items häufig auf die Kompetenzbereiche, die die Kultusministerkonferenz im Zusammenhang mit Lehrer*innenhandeln beschreibt: *Unterrichten*, *Erziehen*, *Beurteilen* und *Innovieren* (z. B. Gröschner, Seidel & Schmitt, 2013). Bei der Betrachtung der Befunde zeigt sich, dass diese nicht losgelöst sind von individuellen Voraussetzungen wie z. B. dem Alter oder der Abiturnote (Blömeke, 2010; Döhrmann, Kaiser & Blömeke, 2008; Klieme & Leutner, 2006; König, Blömeke & Schwippert, 2013; König, Kaiser & Felbrich, 2012; König & Seifert, 2012; Lange, Kleickmann & Möller, 2011; Seifert & Schaper, 2018; Watson, Stender & Schaper, 2021).

Im Anschluss daran fokussiert dieser Beitrag sowohl das *Pädagogische Wissen* als auch die Entwicklung der *Kompetenzselbsteinschätzungen* in den Bereichen *Unterrichten*, *Erziehen*, *Beurteilen* und *Innovieren* unter Berücksichtigung individueller Voraussetzungen (Alter, Geschlecht, Abiturnote, Bachelornote, Konfession). Dabei wird den nachstehenden Fragen nachgegangen: *Inwiefern hängen die Ergebnisse des Wissenstests (Pädagogisches Wissen) mit den Kompetenzselbsteinschätzungen angehender Lehrkräfte zusammen? Inwiefern unterscheiden sich die Ergebnisse angehender Religionslehrkräfte von denen anderer Studierenden?* Im Folgenden (2.) werden in diesem Zusammenhang zuerst Denkfiguren dazu vorgestellt, wie sich Lehrer*innenkönnen entwickelt und Ergebnisse zu Effekten von Praktika im Studium berichtet. Anschließend werden die explorativen Hypothesen benannt (3.), die das Fundament der Analysen darstellen, deren Ergebnisse in diesem Beitrag vorgestellt werden (4.). Die Befunde werden abschließend (5.) diskutiert und es werden Limitationen der Studie benannt.

2. Pädagogisches Wissen als eine Stellgröße beruflichen Könnens

Untrennbar mit der Frage verbunden, welche Effekte einem Praktikum hinsichtlich der Professionalisierung angehender Lehrkräfte zugeschrieben werden können, ist die Frage danach, wie sich Lehrer*innenkönnen entwickelt. Neuweg (2004) stellt dazu verschiedene Denkfiguren vor. Einige der Denkfiguren schreiben Wissen eine besondere Rolle für Können zu (Integrationskonzepte). Die Ausführungen lassen sich so verstehen, dass darunter u. a. *Pädagogisches Wissen* verstanden werden kann.

Neuwegs Erläuterung von Fundierungskonzepten, einer spezifischen Variante von Integrationskonzepten, zeigt, „dass das Wissen das Können fundiert und [...] der Praxisbegegnung mehr oder weniger ausgedehnte Phasen der Wissensvermittlung vor[an]stehen sollten“ (Neuweg, 2005, S. 8). Mit Blick auf diese Fundierungskonzepte lassen sich weitere Unterscheidungen vornehmen, die sich in den nächstehend aufgeführten Konzepten niederschlagen: Aus Perspektive des *Technologiekonzepts* ist „Können [...]“

¹ Pädagogisches Wissen gehört „zweifelloso zum Kern der professionellen Kompetenz von Lehrkräften“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 485). Es umfasst Wissen über Lernprozesse, das für ein erfolgreiches Unterrichtshandeln in allen Fächern wichtig ist: Wissen über Kommunikation, Identitätsbildung und Unterrichtsmethoden, Motivation, Klassenführung, Leistungsmessung und -beurteilung, Heterogenität, über das Zusammenwirken einzelner Aspekte etc.

im Kern Anwenden von Wissen“ (Neuweg, 2004, S. 2) zur Problemlösung. Beim *Mutterwitzkonzept* liegt die „kreative Leistung [hingegen] beim Theorieanwenden“ (Neuweg, 2005, S. 10). Dies setzt beim Könner eine Kontextualisierungskompetenz voraus, sodass er bereit und in der Lage sein muss, sein Wissen hinsichtlich dessen Tragfähigkeit für das Handeln in einer konkreten Situation auf den Prüfstand zu stellen. „Damit ist Wissen als notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung intelligenten Könnens bestimmt“ (Neuweg, 2004, S. 4). Das *Prozeduralisierungskonzept* (z. B. Anderson, 1982; Gruber, 1999) illustriert die Relevanz von Erfahrungen für Können und dessen Entwicklung. Können wird dabei „als Ausdruck von Handlungsregeln aufgefasst, die ins Unbewusste abgesickert sind, [und] ist gleichsam unbewusst gewordenes Anwenden von Wissen“ (Neuweg, 2004, S. 5). Die Annahme, dass Wissen „Wahrnehmungs- und Denkgewohnheiten, Überzeugungen, Einstellungen“ (Neuweg, 2004, S. 6) beeinflusst „und erst über diese [auf] unsere Handlungen“ (Neuweg, 2005, S. 11) wirkt, zeigt sich im *Brillenkonzept*. Wissen zeigt sich demnach „mittelbar in dem, was der Könner sieht und wie er es sieht“ (Neuweg, 2005, S.11).

Vor diesem Hintergrund ist davon auszugehen, dass Praktika im Lehramtsstudium die studentische Professionalisierung u. a. unterstützen, da Studierende prozedurales Wissen und Strategien in Praxis-situationen entwickeln und testen können, wie zuvor im Studium erworbenes Wissen (z. B. Pädagogisches Wissen) anzuwenden ist (König, 2013; König, Darge & Kramer, 2020; Seifert, Schaper & König, 2018). Hinsichtlich des Erwerbs von Pädagogischem Wissen ist in diesem Zusammenhang weiter anzunehmen, dass dessen Ausprägung je höher ist, desto mehr bildungswissenschaftlicher Inhalt in der Lehrer*innenbildung integriert wird (König, Ligtoet, Klemenz & Rothland, 2017). Bisherige Ergebnisse lassen Praktika im Studium zudem insofern positiv erscheinen, da sich die studentischen Kompetenzselbsteinschätzungen nach einer Praxisphase in der Regel signifikant positiv von denen unterscheiden, die vorher erhoben wurden. Dabei steht der empfundene Kompetenzzuwachs u. a. in einem positiven Zusammenhang zur Selbstwirksamkeit und zu einer als positiv erlebten Betreuung sowie in einem negativen Zusammenhang zum Belastungsempfinden und einer wenig ausgeprägten Betreuung (vgl. Zusammenfassung bei Caruso, 2019; Festner, Gröschner, Goller & Hascher, 2020; Rothland & Boecker, 2015). Testergebnisse hinsichtlich des Pädagogischen Wissens stehen allerdings oft in keinem starken Zusammenhang mit den erhobenen Kompetenzselbsteinschätzungen (König & Tachtsoglou, 2012) und Einstellungen erweisen sich über das Praktikum hinweg als relativ stabil (Caruso, 2019; Festner et al., 2020). Darüber hinaus bestätigen empirische Studien, dass individuelle Voraussetzungen (z. B. Abiturnote) im Zusammenhang mit der Entwicklung Pädagogischen Wissens stehen bzw. mit positiven Effekten auf den Entwicklungsverlauf Studierender verbunden sind (Watson, Stender & Schaper, 2021).

3. Forschungsfragen und Hypothesen

Analysen zu Effekten von Praktika im Studium nehmen oft die Gesamtgruppe angehender Lehrkräfte in den Blick. Nicht auszuschließen ist aber, dass das Fachwissen, Fachdidaktisches Wissen und Können, Unterrichtserfahrungen im Fachunterricht etc., das Pädagogische Wissen Studierender oder deren Kompetenzselbsteinschätzungen beeinflussen und somit Unterschiede in Abhängigkeit des Studienfaches zu identifizieren sind, obwohl die pädagogischen Anteile des Studiums bei Studierenden aller Fächer identisch sind.

Bisher bleibt also weitestgehend offen, inwiefern bisherige Befunde zum Pädagogischen Wissen oder zu der Entwicklung von Kompetenzselbsteinschätzungen auf Studierende einzelner Fächer (z. B. auf angehende Religionslehrkräfte) übertragen werden können. In Bezug auf Theologiestudierende existiert ein Ergebnis, dem die Prüfung auf potenzielle Unterschiede vorausgeht. Dabei „zeigt [sich] bei Lehramtsstudierenden des Studienfaches Katholische Theologie ein[...] signifikante[r] Zuwachs [in Bezug auf das Pädagogische Wissen], $t(26) = -2.892$, $p < .01$, $d = -.382$, während die Entwicklung bei Lehramtsstudierenden anderer Fächer ausbleibt, $t(262) = 1.779$, $p < .05$, $d = .119$ “ (Caruso & Seifert, 2019, S. 43).

Das Ergebnis ist ein weiterer Ausgangspunkt der Fragen, ob sich das Pädagogische Wissen bzw. die Entwicklung von Kompetenzselbsteinschätzungen angehender Religionslehrkräfte von dem solcher Studierenden unterscheidet, die weder ev. noch kath. Theologie studieren und inwiefern sich Unterschiede in Abhängigkeit der Konfession zeigen. Caruso & Seifert (2019) gehen von einer Ähnlichkeit Pädagogischen und Religionspädagogischen Wissens aus, 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 spielt (Caruso, Martin & Woppowa, 2020; Woppowa, 2018). Von Ähnlichkeiten auszugehen und damit verbunden anzunehmen, dass Theologiestudierende für pädagogische Inhalte eine gewisse Affinität² aufweisen, die sich positiv auf den Wissenserwerb auswirkt, scheint plausibel, da die Religionspädagogik eine „theologische und pädagogische Verortung“ (Domsgen, 2019, S. 8) hat und „[a]llgemein menschliche und christliche Kommunikationsformen [...] ineinander über [gehen]“ (Domsgen, 2019, S. 9). Wie die Pädagogik nimmt die Religionspädagogik „den Menschen als Kommunizierenden von vornherein in seinen Beziehungen zu anderen wahr[...] und (berücksichtigt) auf diese Weise die Kontextualität mit“ (Domsgen, 2019, S. 8). Sofern angenommen wird, dass Ähnlichkeiten zwischen Pädagogischem und Religionspädagogischem Wissen besteht und davon ausgegangen wird, dass Studierende der Theologie eine Affinität für Pädagogische Inhalte haben, sollte sich der vorangehend berichtete Unterschied in der vorliegenden Untersuchung reproduzieren lassen.

Der Einfluss individueller Voraussetzungen auf Pädagogisches Wissen und Kompetenzselbsteinschätzungen ist evidenzbasiert. Vor diesem Hintergrund scheint es möglich, dass auch die Konfession neben anderen individuellen Voraussetzungen als Stellgröße bezeichnet werden kann, die das Pädagogische Wissen oder die Entwicklung von Kompetenzselbsteinschätzungen beeinflusst. Erkenntnisse zu Unterschieden zwischen Studierendengruppen oder dazu, welche Stellgrößen die Professionalisierung angehender Lehrkräfte beeinflussen, helfen dabei, studentische Entwicklungsprozesse (kritisch) anzufragen, zu verstehen und langfristig durch darauf bezogene lehrerbildungsdidaktische Implikationen zu unterstützen.

Der Beitrag widmet sich vor diesem Hintergrund explorativen Analysen, deren Ausgangspunkt die nachstehenden Hypothesen (in Bezug auf Hypothese 3 und 4 jeweils (t1) zu Hypothese 6 WiSe 17/18 bis SoSe 20) markieren:

- H1: Das Pädagogische Wissen Studierender unterscheidet sich in Abhängigkeit des Geschlechts, des Alters, der Abitur- und der Bachelornote.
- H2: Das Pädagogische Wissen Studierender, die ev. oder kath. Theologie studieren, unterscheidet sich vom Pädagogischen Wissen angehender Lehrkräfte, die weder ev. noch kath. Theologie studieren.
- H3: Das Pädagogische Wissen angehender Religionslehrkräfte unterscheidet sich in Abhängigkeit der Konfession.
- H4: Die Entwicklung der Kompetenzselbsteinschätzung Studierender, die ev. oder kath. Theologie studieren, unterscheidet sich von der Entwicklung der Kompetenzselbsteinschätzung angehender Lehrkräfte, die weder ev. noch kath. Theologie studieren.
- H5: Die Entwicklung der Kompetenzselbsteinschätzung angehender Religionslehrkräfte unterscheidet sich in Abhängigkeit der Konfession.
- H6: Die Leistungen im Test zum Pädagogischen Wissen (BWW-Test) korrelieren mit den Kompetenzselbsteinschätzungen.

² Lehramtsstudierende werden über die Fächer rekrutiert, pädagogische Anteile sind obligatorischer Bestandteil des Studiums.

4. Methode und Beschreibung des Testinstruments

4.1 Beschreibung der Stichprobe

In diesem Beitrag werden Daten basierend auf der Befragung solcher Studierenden dargestellt, die als Erst-, Zweit-, Dritt- oder Viertfach ev. oder kath. Theologie studieren. Insgesamt wurden die Daten von sechs Studierendenkohorten erhoben. Die Befragten haben das *Praxissemester* in NRW absolviert (im Zeitraum WiSe 2017/2018 bis SoSe 2020). Da die Teilnahme an der Online-Erhebung als Studienleistung definiert wurde, handelt es sich um eine Vollerhebung an einer Universität.

Die Gesamtstichprobe (Studierende aller Fächer) setzt sich aus $N = 2008$ zusammen. Die Teilstichprobe (Studierende mit dem Fach ev. oder kath. Theologie) umfasst $N = 304$ (ev.: $N = 121$, kath.: $N = 182$). Der Mittelwert des Alters liegt in der Gesamtstichprobe bei $M = 25.75$, $S_D = 3.08$, bei den ev. Theologiestudierenden bei $M = 25.09$, $S_D = 2.64$ und bei den kath. Theologiestudierenden $M = 25.38$, $S_D = 2.39$. Dieser Unterschied ist signifikant, $F(2,1880) = 3.58$, $p < .05$.

Das Geschlechterverhältnis ist in den Stichproben signifikant unterschiedlich, $\chi^2(2) = 18.36$. Dabei handelt es sich um einen schwachen Effekt (Cramers $V = .098$). 71.2% der Gesamtstichprobe verstehen sich weiblich. In der Teilstichprobe der ev. Studierenden verstehen sich 88.3% der Personen als weiblich, in der kath. Teilstichprobe sind es 77.0%.

Die deskriptive Statistik bezogen auf die Aufteilung auf die unterschiedlichen Studiengänge zeigt, dass Theologiestudierende eher Lehramt für Primarstufe (G) und Sekundarstufe I (Sek I) studieren und weniger häufig für Gymnasien und Gesamtschulen (Gy/Ge). Die Verhältnisse bezüglich der Ausrichtungen sonderpädagogische Förderung (SP) sowie Berufskolleg (BK) sind ähnlich. Der Zusammenhang zwischen schulformspezifischem Lehramtsstudiengang und dem Theologiestudium (ja/nein) ist jedoch nicht signifikant, $\chi^2(8) = 13.96$, $p > .05$, zudem ist der Effekt gering (Cramers $V = .083$) (vgl. Tab. 1).

			G	Sek I	Gy/Ge	SP	BK	Gesamt
Religion	keine Religion	N	271	422	525	163	264	1645
		%	16.5	25.7	31.9	9.9	16.0	100,0
	ev.	N	25	37	25	16	17	120
		%	20.8	30.8	20.8	13.3	14.2	100,0
	kath.	N	37	53	42	19	31	182
		%	20.3	29.1	23.1	10.4	17.0	100,0
Gesamt		N	333	512	592	198	312	1947
		%	17.1	26.3	30.4	10.2	16.0	100.0

Tab. 1: Verteilung auf die Studiengänge

4.2 Beschreibung der Erhebungsinstrumente

Es kamen zwei Instrumente zum Einsatz: Zum einen wurde eine Kurzform des BWB-Tests (Seifert, Hilligus & Schaper, 2009; Seifert & Schaper, 2010) eingesetzt. Der Test misst Pädagogisches Wissen. Ein Beispielitem findet sich in Abbildung 1 (siehe Seite 8).

Der Test wurde von Studierenden vor und nach dem Praktikum bearbeitet (t1). Die 146 Richtig/Falsch-Items weisen eine interne Konsistenz von $\alpha = .963$ auf. Die Trennschärfen befinden sich im Bereich von $.24 < R_{IT} < .56$. Zum anderen wurden zur Erfassung der studentischen Kompetenzselbsteinschätzungen vor und nach dem Praxissemester (t1/t2) die verkürzten Skalen von Gröschner und Schmitt (2012) genutzt. Diese umfassen je Kompetenzbereich (*Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren*) fünf Items, die mit einer fünfstufigen Likert-Skala („trifft nicht zu“ bis „trifft zu“) ausgestattet sind. Tabelle 2 zeigt die Güte der vier Skalen zu beiden Messzeitpunkten.

EW 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

KMK-Standard	Beispielitem	α - T1	α - 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

Tab. 1: Güte der Kompetenzselbsteinschätzungen

5. Ergebnisse

5.1 Das Pädagogische Wissen unterscheidet sich in Abhängigkeit individueller Voraussetzungen (H1)

Es zeigt sich anhand einer multiplen linearen Regression, dass durch das Regressionsmodell wenig Varianz aufgeklärt wird, $R = .83$, das Gesamtmodell wird jedoch signifikant, $F(4,1794) = 40.82$, $p < .001$. Frauen erzielen bessere Ergebnisse als Männer (da Frauen mit 2 codiert wurden und Männer mit 1). Ältere Personen erbringen tendenziell bessere Leistungen, jedoch ist dieser Zusammenhang nicht signifikant. Die Abitur- und Bachelornote liefern den größten Teil zur Vorhersage: je besser die Abiturnote, desto besser ist die Testleistung. Tabelle 3 zeigt die Koeffiziententabelle.

Modell	Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten		Sig.
	B	Std.-Fehler	Beta	T	
(Konstante)	105.200	4.139		25.416	.000
Geschlecht	4.480	.800	.131	5.603	.000
Alter	-.233	.125	-.044	-1.865	.062
Abiturnote	-4.407	.694	-.158	-6.353	.000
Bachelornote	-4.144	.924	-,111	-4.486	.000

Tab. 2: Regressionskoeffizienten

5.2 Das Pädagogische Wissen Studierender, die ev. oder kath. Theologie studieren, unterscheidet sich von dem derjenigen, die weder ev. noch kath. Theologie studieren (H2)

Der t-Tests für unabhängige Stichproben wird nicht signifikant, $t(1948) = -.146$, $p > .05$. Tabelle 4 zeigt die deskriptiven Statistiken in den beiden Gruppen.

	Religion	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
BWW	Nein	1646	85.97	16.108	.397
	Ja	304	86.11	14.098	.809

Tab. 3: Deskriptive Statistiken für Religion Nein/Ja.

5.3 Das Pädagogische Wissen angehender Religionslehrkräfte unterscheidet sich in Abhängigkeit der Konfession (H3)

Der t-Tests für unabhängige Stichproben wird signifikant, $t(301) = -2.5$, $p < .05$, $d = .293$. Tabelle 5 zeigt die deskriptiven Statistiken in den beiden Gruppen. Es zeigt sich, dass die kath. Studierenden etwas besser abschneiden als die ev. Studierenden.

	Religion	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
BWW	ev.	121	83.66	16.700	1.518
	kath.	182	87.76	11.876	0.880

Tab. 4: Deskriptive Statistiken für ev./kath.

5.4 Die Entwicklung der Kompetenzselbsteinschätzung derjenigen, die ev. oder kath. Theologie studieren, unterscheidet sich von der Entwicklung der Kompetenzselbsteinschätzung Studierender, die weder ev. noch kath. Theologie studieren (H4)

Diese Fragestellung wurde mithilfe einer Varianzanalyse mit Messwiederholung überprüft. In Bezug auf das *Unterrichten* gibt es einen signifikanten Effekt bezüglich der Entwicklung über die Zeit in beiden Gruppen (Zunahme) mit einem mittleren Effekt, $F(1,1648) = 218.98$, $p < .001$, $\eta^2 = .117$. Der zweite Haupteffekt, der Unterschied zwischen beiden Gruppen, wird jedoch nicht signifikant, $F(1,1648) = .00$, $p > .05$, $\eta^2 = .000$. Die Interaktion, die überprüfen soll, inwiefern die Entwicklung in den beiden Gruppen unterschiedlich ist, wird gleichermaßen nicht signifikant, $F(1,1648) = .195$, $p > .05$, $\eta^2 = .000$.

Hinsichtlich des *Erziehens* ergibt sich eine signifikante Zunahme mit einem mittleren Effekt, $F(1,1633) = 218.78$, $p < .001$, $\eta^2 = .118$, während der Unterschied zwischen den Gruppen nicht signifikant wird, $F(1,1633) = 1.45$, $p > .05$, $\eta^2 = .00$. Auch der Interaktionseffekt ist nicht signifikant, $F(1,1633) = 0.32$, $p > .05$, $\eta^2 = .000$.

Mit Blick auf das *Beurteilen* ist das Ergebnis ähnlich: Ein signifikanter Zuwachs über die Zeit, $F(1,1790) = 160.55$, $p < .001$, $\eta^2 = .082$, jedoch ein insignifikanter Unterschied zwischen den Gruppen, $F(1,1790) = 0.317$, $p > .05$, $\eta^2 = .001$, und ein insignifikanter Interaktionseffekt, $F(1,1790) = 0.371$, $p > .05$, $\eta^2 = .000$.

Beim *Innovieren* ergibt sich ein signifikanter Zuwachs, $F(1,1781) = 155.84$, $p < .001$, $\eta^2 = .080$, und ein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen in der Form, dass Studierende, die nicht Theologie studieren, bessere Selbsteinschätzungen aufweisen (minimaler Effekt), $F(1,1781) = 4.00$, $p < .05$, $\eta^2 = .002$. Die Interaktion wird auch hier nicht signifikant, $F(1,1781) = 2.30$, $p > .05$, $\eta^2 = .001$.

5.5 Die Entwicklung der Kompetenzselbsteinschätzung angehender Religionslehrkräfte unterscheidet sich in Abhängigkeit der Konfession (H5)

Die Varianzanalyse mit Messwiederholung ergibt mit Blick auf das *Unterrichten* einen signifikanten Zuwachs, $F(1,246) = 62.67$, $p < .001$, $\eta^2 = .203$, jedoch keinen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen, $F(1,246) = 0.83$, $p > .05$, $\eta^2 = .000$, und keine signifikante Interaktion, $F(1,246) = 0.99$, $p > .05$, $\eta^2 = .004$.

Auch bezogen auf das *Erziehen* zeigt sich ein signifikanter Zuwachs, $F(1,243) = 61.69$, $p < .001$, $\eta^2 = .202$, allerdings kein signifikanter Gruppenunterschied, $F(1,243) = 4.47$, $p > .05$, $\eta^2 = .002$ und kein signifikanter Interaktionseffekt, $F(1,243) = 0.45$, $p > .05$, $\eta^2 = .002$.

Hinsichtlich des *Beurteilens* ergibt sich ein signifikanter Zuwachs, $F(1,278) = 49.14$, $p < .001$, $\eta^2 = .150$, doch kein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen, $F(1,278) = .36$, $p > .05$, $\eta^2 = .003$, und keine signifikante Interaktion, $F(1,278) = .84$, $p > .05$, $\eta^2 = .003$.

Auch mit Bezug auf die Kompetenzselbsteinschätzung in dem Bereich *Innovieren* ergibt sich das gleiche Bild: ein signifikanter Zuwachs, $F(1,276) = 50.77$, $p < .001$, $\eta^2 = .155$, jedoch kein signifikanter Gruppenunterschied, $F(1,276) = 0.59$, $p > .05$, $\eta^2 = .002$ und kein signifikanter Interaktionseffekt, $F(1,276) = 2.43$, $p > .05$, $\eta^2 = .009$.

5.6 Die Leistungen im BWW-Test korrelieren mit den Kompetenzselbsteinschätzungen (H6)

Tabelle 6 gibt die Zusammenhänge zwischen BWW-Test und den Skalen der Kompetenzselbsteinschätzungen wieder. Die Zusammenhänge zwischen den Selbsteinschätzungen sind moderat bis hoch. Die Zusammenhänge zwischen den Selbsteinschätzungen und dem Leistungstest sind zwar signifikant, jedoch sehr gering.

	BWW	Unterrichten	Erziehen	Beurteilen	Innovieren	
BWW	r	1	,182**	,046*	,092**	,076**
	p		,000	,042	,000	,001
	N	1950	1948	1945	1948	1945
Unterrichten	r	,182**	1	,586**	,619**	,555**
	p	,000		,000	,000	,000
	N	1948	1948	1945	1948	1945
Erziehen	r	,046*	,586**	1	,675**	,554**
	p	,042	,000		,000	,000
	N	1945	1945	1945	1945	1944
Beurteilen	r	,092**	,619**	,675**	1	,654**
	p	,000	,000	,000		,000
	N	1948	1948	1945	1948	1945
Innovieren	r	,076**	,555**	,554**	,654**	1
	p	,001	,000	,000	,000	
	N	1945	1945	1944	1945	1945

Tab. 6: Zusammenhänge

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

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

6. Diskussion und Ausblick

Die deskriptiven Daten zeigen, dass eine Mehrzahl der befragten Studierenden, insbesondere der Theologiestudierenden, weiblich ist. Hinzu lassen die Daten Vermutungen über die Verteilung angehender Religionslehrkräfte auf die Schulformen zu. Auch wenn es sich bei den hier beschriebenen Daten um deskriptive Daten handelt, bleibt zu fragen, inwiefern signifikante Ergebnisse auf Grundlage der Gruppengrößen der Stichproben ausbleiben, ob die Verteilung auf Schulformen standortabhängig ist, inwiefern Theologie als Studienfach im Lehramtsstudium unter Frauen beliebter ist als unter Männern und warum (ggf. weil für kath. Männer mit einem Theologiestudium auch andere Berufsperspektiven verbunden sind).

Unter Bezugnahme auf H1 ist festzuhalten, dass weibliche Studierende in der Regel über ein ausgeprägteres Pädagogisches Wissen verfügen als Männer und ältere Personen tendenziell bessere Ergebnisse im Wissenstest erzielen als jüngere. Je besser die Abitur- und auch die Bachelornote, desto besser ist auch die Ausprägung des Pädagogischen Wissens. Näher zu beleuchten wären zum einen die Gründe dafür, warum Frauen über ein ausgeprägteres Wissen verfügen: z. B. kann dies an der für den Wis-

senserverb investierten Zeit liegen, daran, dass in dieser Gruppe andere Lerntypen zu identifizieren sind, oder Frauen ihre Leistung besser an Erwartungen anpassen können (Hurrelmann & Schultz, 2012). Interessant wäre auch näher zu untersuchen, inwiefern das Alter hier mit Varianten des Lernens oder einer Qualität und Quantität von Praxiserfahrungen in Verbindung steht. Mit Blick auf die Gruppe angehender Religionslehrkräfte wäre vor dem Hintergrund der Relevanz von Praxis für Können bzw. Expertise (Caruso & Harteis, 2020) zukünftig in diesem Zusammenhang auch interessant zu prüfen, inwiefern das Alter Unterschiede im *gelebten und gelehrten Glauben* (Dressler, 2009) von (angehenden) Religionslehrkräften erklärt.

In Hinblick auf H2 zeigt sich, dass die Testleistung zwischen angehenden Religionslehrkräften und Studierender anderer Fächer nicht differiert. Insgesamt kann ein Mittelwert von 86 Punkten bei 146 erreichbaren Punkten als ein gutes Ergebnis angesehen werden (59%). Das Ergebnis kann so gedeutet werden, dass die oben aufgeführten Annahmen (Kap. 3) zur Ähnlichkeit zwischen dem Pädagogischen und Religionspädagogischen Wissen nicht valide sind.

Bezugnehmend auf H3 zeigen die Analyseergebnisse allerdings signifikante Unterschiede. Auch wenn hier ein eher kleiner Effekt vorherrscht, bleibt zu überlegen, warum angehende kath. Lehrkräfte bessere Ergebnisse erzielen als ev. Studierende und inwiefern sich dieses Ergebnis auch in anderen Stichproben, die aus denselben Populationen stammen, wiederfinden lässt. Sind die Inhalte der kath.-religionsdidaktischen Veranstaltungen bildungswissenschaftlichen Inhalten ähnlicher als solche Inhalte, die in den ev.-religionsdidaktischen Veranstaltungen thematisiert werden? Die Unterschiede ließen sich ggf. unter Einbezug des Wissens darüber erklären, inwiefern in den universitären Seminaren (religions-)pädagogisches Wissen praxiskonstruierend und praxisreflexiv eingesetzt wird. Interessant wäre hier demnach der Anschluss einer vergleichenden Analyse der kirchlichen Bezugsdokumente, ein Vergleich der Inhalte und Kompetenzen der Studienordnungen, der angebotenen Veranstaltungstitel und Veranstaltungsinhalte, deren didaktische Aufbereitung sowie eine Analyse der eingesetzten Veranstaltungsmaterialien. Im Idealfall können diese Analysen verschränkt werden mit einem qualitativen Zugang in Form von Interviews mit den für die Praxissemesterveranstaltungen zuständigen Dozierenden, um weitere Hypothesen zu explorieren, die diesen Unterschied erklären könnten. An dieser Stelle bleibt offen, ob es sich um einen konfessionellen Unterschied handelt, oder der Unterschied anhand von Rahmenbedingungen oder intrapersonellen Zielzuschreibungen erklärt werden könnte. Letzteres ist nicht unplausibel, allerdings ist gleichzeitig anzunehmen, dass in beiden Fachdidaktiken mehrere Personen in entsprechenden Modulen lehren, was die Wahrscheinlichkeit des Zutreffens dieser Denkfigur mindert.

Hinsichtlich H5 sind keine signifikanten Ergebnisse zu berichten. Dass die Ergebnisse sich in den Gruppen nicht voneinander unterscheiden, kann so gedeutet werden, dass ev. und kath. Religionspädagogische Studieninhalte – entgegen der Hypothese zur Erklärung des Ergebnisses zu H4 – kaum differieren. Inwiefern ev. und kath. Religionsdidaktik inhaltlich betrachtet zwei eigenständige Disziplinen sind, bleibt zumindest aus fachfremder Perspektive anfragbar. Dass sich keine Unterschiede aufdecken lassen, kann überdies so gelesen werden, dass auch andere Ergebnisse in Bezug auf die studentische Professionalisierung im Praktikum auf Theologiestudierende übertragen werden können, ungeachtet dessen, inwiefern die Fachperspektive im Sample Berücksichtigung findet.

Mit Blick auf H4 ist festzuhalten, dass sich in den Gruppen hinsichtlich der Entwicklung von Kompetenzselbsteinschätzungen kaum signifikante Unterschiede zeigen. Zwar lassen sich in allen Kompetenzbereichen (*Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren*) Effekte der Zeit feststellen, sodass Studierende ihre Kompetenz nach dem Praktikum als ausgeprägter wahrnehmen als vorher, allerdings lässt sich nur ein signifikanter Gruppenunterschied unter Betrachtung des Bereiches *Innovieren* entdecken. Der Kompetenzbereich fokussiert insbesondere die Weiterentwicklung eigener Kompetenzen, z. B. die Reflexion eigener Werte und Einstellungen. Das Ergebnis, dass die Kompetenzentwicklung in den Bereichen *Un-*

terrichten und *Erziehen* am stärksten ist, im Bereich *Innovieren* am geringsten, zeigt sich auch in vielen anderen Studien (Gröschner & Müller, 2013; Gröschner & Müller, 2014; Gröschner & Schmitt, 2012; Gröschner et al., 2013; Schubarth et al., 2014). Auch die Ergebnisse zu H6, die zeigen, dass es einen nur sehr schwachen Zusammenhang gibt zwischen Pädagogischem Wissen und Kompetenzselbsteinschätzungen, decken sich mit Resultaten aus vorheriger Forschung (König & Tachtsoglou, 2012). Der schwache Zusammenhang illustriert, dass eine hohe Kompetenzselbsteinschätzung nicht damit einhergeht, über gewisse Kompetenzen (z. B. Pädagogisches Wissen) de facto auch zu verfügen. Zwar können Überzeugungen hinsichtlich der eigenen Kompetenzen als eine Facette Professioneller Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2006; 2011) gedeutet werden, gleichzeitig können Effekte von Praktika im Studium auf die Professionelle Handlungskompetenz nicht einzig auf Basis von Kompetenzselbsteinschätzungen ermittelt werden. Vor diesem Hintergrund sind die obigen Ergebnisse in Bezug auf die Analysen zu den Kompetenzselbsteinschätzungen (H4 und H5) so zu verstehen, dass sie explizit keine Aussagen zu den vorhandenen Kompetenzen der Studierenden in den einzelnen Bereichen ermöglichen, sondern lediglich dazu, wie die angehenden Lehrkräfte ihre Kompetenzen in den einzelnen Bereichen wahrnehmen.

Aus methodischer Perspektive lässt sich anfragen, inwiefern die hier zugrundeliegende Stichprobe die Ergebnisse beeinflusst, denn anzunehmen ist, dass die Varianz in der Teilstichprobe kleiner ist als in der Gesamtstichprobe und in einer Kohorte im Studienfach ev. und kath. Theologie jeweils nur eine geringe Anzahl an Studierenden umfasst. Kritisch anzumerken ist auch, dass einige Ergebnisse wenig überraschen (z. B. Anteil der Frauen) und nicht ausgeschlossen werden kann, dass auch wenn die Analysen einzelne signifikante Gruppenunterschiede zeigen, ein aufgedeckter statistischer Zusammenhang nicht per se eine Kausalität der untersuchten Merkmale beweist. Zudem hätten einige der Ergebnisse vertiefter diskutiert werden können, sofern die zur Fragestellung führenden Annahmen sowie die Fragestellung und Hypothesen vor den quantitativen Analysen anhand einer Expertenbefragung validiert worden wären oder Wissen darüber einbezogen werden könnte, wie die religionspädagogischen Veranstaltungen konzeptionell angelegt sind. Zukünftige Analysen sollten auf größere Kohorten Bezug nehmen, um die Hypothesen erneut zu prüfen, aber gleichzeitig auch die Expertise der Fachdisziplin dazu nutzen, statistische Erkenntnisse zu deuten. Die Wiederholung der Analysen mit anderer Stichprobe könnte zudem erlauben, auszuschließen, dass getestete Unterschiede hier nur auf Grundlage der Stichprobengröße nicht sichtbar wurden.

Trotz der benannten Limitationen war der Fokus auf eine Gruppe Fachstudierende für erste explorative Analysen (insbesondere in Bezug auf H1, H2, H4) sinnvoll, um potenzielle Effekte eines Fachstudiums – soweit durch die Konzentration auf ein von zwei Studienfächern möglich – zu kontrollieren bzw. eruieren. Zwar überraschen einige der zuvor berichteten Ergebnisse nicht, dennoch erlauben die vorliegenden inferenzstatistischen Analysen diese Ergebnisse für die Population anzunehmen.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass in Bezug auf die studentische Entwicklung noch immer Forschungsbedarfe bestehen, insbesondere hinsichtlich der Professionalisierung in Praxisphasen. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass diese zwar in der Mehrheit der Bundesländer curricular verankert sind, sich in der Ausgestaltung aber unterscheiden. Zum Teil sind auch Unterschiede in der Gestaltung innerhalb eines Bundeslandes feststellbar. Noch immer offene Fragen ergeben sich auch daraus, dass unklar bleibt, wie sich Lehrerkönnen entwickelt, welche Potenziale Praktika hinsichtlich der Professionalisierung angehender Lehrkräfte zugeschrieben werden können und woran ein Erreichen der Ziele von Praktika im Studium gemessen wird. Auch für die einzelnen Fachdidaktiken (z. B. die Religionsdidaktik) scheint es ein Erfordernis darzustellen, Stellgrößen fachspezifischer Professionalisierung näher zu beleuchten, da derartige Ergebnisse ein wichtiges Fundament für lehrerbildungsdidaktische Überlegungen sind, um die Professionalisierung angehender Lehrkräfte systematisch und langfristig zu unterstützen. Dem voran stehen an erster Stelle jedoch Überlegungen dazu, wie sich fachspezifisches Könn-

nen entwickelt, welche Kennzeichen und Merkmale Expertise von Fachlehrkräften hat und welche Unterschiede sich in fachdidaktischen Standards wieder spiegeln (müssen).

Literaturverzeichnis

- Anderson, John R. (1982). Acquisition of cognitive skill. *Psychological Review*, 89(4), 369–406.
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum, Uta Klusmann, Stefan Krauss & Michael Neubrand (Hg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.
- Blömeke, Silke (2010). Schulform- und schulstufenspezifische Lehrerprofessionalität? In Karl-Heinz Arnold, Katrin Hauenschild, Britta Schmidt & Birgit Ziegenmeyer (Hg.), *Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik: Perspektiven für die Grundschulpädagogik* (S. 33–44). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92475-5_3
- Caruso, Carina (2019). *Das Praxissemester von angehenden Lehrkräften. Ein Mixed-Methods-Ansatz zur Exploration ausgewählter Effekte*. Wiesbaden: VS.
- Caruso, Carina & Harteis, Christian (2020). Inwiefern können Praxisphasen im Studium zu einer Theorie-Praxis-Relationierung beitragen? Implikationen für die professionelle Entwicklung angehender Lehrkräfte. In: Kathrin Rheinländer & Daniel Scholl (Hg.), *Verlängerte Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Spannungsfelder zwischen Theorie, Praxis und der Bestimmung von Professionalisierung* (S. 58–73). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Caruso, Carina; Martin, Alexander & Woppowa, Jan (2020). Auf dem Weg zum Lehrberuf: zur Verschränkung biographischer und sachlicher Reflexion. Studentische Erfahrungen als Ausgangspunkt der Relationierung von Theorie und Praxis. *Herausforderung Lehrer_innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 3(2), 60–74.
- Caruso, Carina & Seifert, Andreas (2019). Kompetenzprofile pädagogischen Wissens. Ein Blick auf die Entwicklung Theologiestudierender im Praxissemester. In Carina Caruso & Jan Woppowa (Hg.), *Das Praxissemester (Religion) in NRW. Zwischenbilanz und Perspektiven* (S. 37–51). Paderborn: Universität Paderborn. <http://dx.doi.org/10.17619/UNIPB/1-603>
- Döhrmann, Marina; Kaiser, Gabriele & Blömeke, Silke (2008). Messung des mathematischen und mathematikdidaktischen Wissens: Theoretischer Rahmen und Teststruktur. In Silke Blömeke, Gabriele Kaiser & Rainer Lehmann (Hg.), *Teds-M 2008 – Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich* (S. 169–196). Münster: Waxmann.
- Domsgen, Michael (2019). *Religionspädagogik*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Dressler, Bernhard (2009). Was soll eine gute Religionslehrerin, ein guter Religionslehrer können? *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 8(2), 115–127.
- Festner, Dagmar; Gröschner, Alexander; Goller, Michael & Hascher, Tina (2020). Die Entwicklung von Kompetenz- und Selbstwirksamkeitserwartungen im Praxissemester bei Studierenden des Lehramts an Förderschulen. In Immanuel Ulrich & Alexander Gröschner (Hg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 209–242). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1>
- Gröschner, Alexander & Müller, Katharina (2013). Bewertung praktischer Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende. Betrachtungen zur Abbildbarkeit unterschiedlich dauernder Praxisphasen in Kompetenzselbsteinschätzungen. In Axel Gehrmann, Barbara Kranz, Sascha Pelzmann & Andrea Reinartz (Hg.), *Formation und Transformation der Lehrerbildung. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde* (S. 119–133). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Gröschner, Alexander & Müller, Katharina (2014). Welche Rolle spielt die Dauer eines Praktikums? Befunde auf der Basis der Selbsteinschätzung von Kompetenzen. In Karin Kleinespiel (Hg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (S. 62–75). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Gröschner, Alexander & Schmitt, Cordula (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, Alexander; Seidel, Tina & Schmitt, Cordula (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27, 77–86.
- Gruber, Hans (1999). Wissen. In Christoph Perleth & Albert Ziegeler (Hg.), *Pädagogische Psychologie. Grundlagen und Anwendungsfelder* (S. 94–102). Bern: Huber.
- Hurrelmann, Klaus & Tanjev Schultz (Hg.) (2012). *Jungen als Bildungsverlierer. Brauchen wir eine Männerquote in Kitas und Schulen?* Weinheim: Beltz Juventa.
- Klieme, Eckhard & Leutner, Detlev (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 876–903.
- König, Johannes (2013). First comes the theory, then the practice? On the acquisition of general pedagogical knowledge during initial teacher education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11(4), 999–1028. <https://doi.org/10.1007/s10763-013-9420-1>
- König, Johannes; Blömeke, Silke & Schwippert, Knut (2013). Pädagogisches Professionswissen im Studienverlauf. In Silke Blömeke, Albert Bremrich-Vos, Gabriele Kaiser, Günter Nold, Helga Haudeck, Jörg-Ulrich Keßler & Knut Schwippert (Hg.), *Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf. Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrausbildung aus TEDS-LT* (S. 145–166). Münster: Waxmann.
- König, Johannes; Darge, Kerstin & Kramer, Charlotte (2020). Kompetenzentwicklung im Praxissemester: Zur Bedeutung schulpraktischer Lerngelegenheiten auf den Erwerb von pädagogischem Wissen bei Lehramtsstudierenden. In Immanuel Ulrich & Alexander Gröschner (Hg.), *Edition ZfE. Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S.67–95). Wiesbaden: Springer VS.
- König, Johannes; Kaiser, Gabriele & Felbrich, Anja (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, Johannes; Ligtvoet, Rudy; Klemenz, Stefan & Rothland, Martin (2017). Effects of opportunities to learn in teacher preparation on future teachers' general pedagogical knowledge: Analyzing program characteristics and outcomes. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 122–133. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.03.001>
- König, Johannes & Seifert, Andreas (2012). Der Erwerb von pädagogischem Professionswissen: Ziele, Design und zentrale Ergebnisse der LEK-Studie. In Johannes König & Andreas Seifert (Hg.), *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung* (S. 7–31). Münster: Waxmann.
- König, Johannes & Tachtsoglou, Sarantis (2012). Pädagogisches Professionswissen und selbsteingeschätzte Kompetenz. In Johannes König & Andreas Seifert (Hg.), *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung* (S. 284–297). Münster: Waxmann.
- Lange, Kim; Kleickmann, Thilo & Möller, Kornelia (2011). Unterschiede im fachspezifisch-pädagogischen Wissen von Primar- und Sekundarschullehrkräften. In Diemut Kucharz, Thomas Irion &

- Bernd Reinhoffer (Hg.), *Grundlegende Bildung ohne Brüche* (S. 223–226). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94131-8_41
- Neuweg, Georg H. (2004). Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In Bernd Hackl & Georg H. Neuweg (Hg.), *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, Georg H. (2005). Konzepte der Lehrer/innen/bildung im Spannungsfeld von Wissen und Können. *SEMINAR – Lehrerbildung und Schule*, 11(3), 7–25.
- Rothland, Martin & Boecker, Sarah K. (2015). Viel hilft viel? – Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 8(2), 112–134.
- Schubarth, Wilfried; Gottmann, Corinna & Krohn, Maud (2014). Wahrgenommene Kompetenzentwicklung im Praxissemester und dessen berufsorientierende Wirkung. Ergebnisse der ProPax-Studie. In Karl-Heinz Arnold, Alexander Gröschner & Tina Hascher (Hg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 201–219). Münster: Waxmann.
- Seifert, Andreas; Hilligus, Annegret H. & Schaper, Niclas (2009). Entwicklung und psychometrische Überprüfung eines Messinstruments zur Erfassung pädagogischer Kompetenzen in der universitären Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2(1), 82–103.
- Seifert, Andreas & Schaper, Niclas (2010). Überprüfung eines Kompetenzmodells und Messinstruments zur Strukturierung allgemeiner pädagogischer Kompetenz in der universitären Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 3(2), 179–198.
- Seifert, Andreas & Schaper, Niclas (2018). Die Veränderung von Selbstwirksamkeitserwartungen und der Berufswahlsicherheit im Praxissemester. In Johannes König, Martin Rothland & Niclas Schaper (Hg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 195–222). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_7
- Seifert, Andreas; Schaper, Niclas & König, Johannes (2018). Bildungswissenschaftliches Wissen und Kompetenzeinschätzungen von Studierenden im Praxissemester: Veränderungen und Zusammenhänge. In Johannes König, Martin Rothland & Niclas Schaper (Hg.), *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
- Watson, Christina; Stender, Jana & Schaper, Niclas (2021). Kompetenzentwicklung im bildungswissenschaftlichen Studium: Der Einfluss individueller Eingangsvoraussetzungen auf die Entwicklung des bildungswissenschaftlichen Wissens angehender Lehrkräfte. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* (im Erscheinen).
- Weyland, Ulrike & Wittmann, Eveline (2015). Langzeitpraktika in der Lehrerausbildung in Deutschland. *Stand und Perspektiven. Journal für LehrerInnenbildung*, 15(1), 8–21.
- Woppowa, Jan (2018). *Religionsdidaktik*. Paderborn: utb.