

Manzel, Sabine; Niedecker, Judith; Heyen, Frederik
**Self-Assessments als Instrument zur Leistungsdiagnostik und
evidenzbasierten Weiterentwicklung der Qualität im Lehramtsstudium der
Sozialwissenschaften**

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 42 (2024) 3, S. 339-355



Quellenangabe/ Reference:

Manzel, Sabine; Niedecker, Judith; Heyen, Frederik: Self-Assessments als Instrument zur Leistungsdiagnostik und evidenzbasierten Weiterentwicklung der Qualität im Lehramtsstudium der Sozialwissenschaften - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 42 (2024) 3, S. 339-355 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-329191 - DOI: 10.25656/01:32919; 10.36950/bzl.42.3.2024.10381

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-329191>

<https://doi.org/10.25656/01:32919>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG

Evidenzorientierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

Erscheint dreimal jährlich.

Herausgebende und Redaktion

Dorothee Brovelli, Pädagogische Hochschule Luzern, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Sentimatt 1, 6003 Luzern, Tel. 041 203 01 52, dorothee.brovelli@phlu.ch

Christian Brühwiler, Pädagogische Hochschule St.Gallen, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Notkerstrasse 27, 9000 St.Gallen, Tel. 071 243 94 86, christian.bruehwiler@phsg.ch

Doreen Flick-Holtsch, Universität Zürich, Lehrstuhl für Gymnasial- und Wirtschaftspädagogik unter besonderer Berücksichtigung des digitalen Lernens, Kantonsschulstrasse 3, 8001 Zürich, Tel. 044 634 66 31, doreen.flick-holtsch@ife.uzh.ch

Bruno Leutwyler, Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 043 305 65 85, bruno.leutwyler@phzh.ch

Sandra Moroni, Pädagogisches Hochschulinstitut NMS Bern, Forschung und Entwicklung, Waisenhausplatz 29, 3011 Bern, Tel. 031 310 85 04, sandra.moroni@phnmsbern.ch

Afra Sturm, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Zentrum Lesen, Medien, Schrift, Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch, Tel. 056 202 80 23, afra.sturm@fhnw.ch

Markus Weil, Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Weiterbildung und Dienstleistungen, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 043 305 63 84, markus.weil@phzh.ch

Redaktionsassistentz

Louise Christen, Pädagogisches Hochschulinstitut NMS Bern, Forschung und Entwicklung, Waisenhausplatz 29, 3011 Bern, Tel. 031 310 85 10, louise.christen@phnmsbern.ch

Manuskripte

In der Regel fragt die Redaktion potenzielle Autorinnen und Autoren für Beiträge in einem Themenheft an. Es besteht aber auch die Möglichkeit, in Absprache mit den für das Themenheft zuständigen Redaktionsmitgliedern ergänzende Beiträge einzureichen. Richtlinien für die Gestaltung von Manuskripten sind auf www.bzl-online.ch verfügbar (siehe «Beitragseinreichung»). Diese Richtlinien sind verbindlich und müssen beim Verfassen von Manuskripten strikt eingehalten werden.

Externe Mitarbeitende

Buchbesprechungen

Matthias Baer, Pädagogische Hochschule Zürich, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 031 302 55 86, matthias.baer@phzh.ch

Für nicht eingeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtung.

Neuerscheinungen und Zeitschriftenspiegel

Peter Vetter, Universität Freiburg, Departement Erziehungswissenschaften, Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Sekundarstufe I, Rue Faucigny 2, 1700 Freiburg, Tel. 026 300 75 87, peter.vetter@unifr.ch

Impressum

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung

www.bzl-online.ch

Abonnementanfragen, Versand und Bestellungen

Brunau-Stiftung, Giesshübel-Office, Kaufmännische Dienstleistungen, Ausbildung – Arbeit – Integration,
Edenstrasse 20, 8027 Zürich, Tel. 044 285 10 70, bzl@gooffice.ch

Inserate und Prospektbeilagen

Nicole Berger, nic.berger@bluewin.ch

Lektorat

Jonna Truniger, bzl-lektorat@bluewin.ch

Layout

Nicole Berger, St.Gallen und Sabrina Niederer, Winterthur

Druck

Suter & Gerteis AG, Zollikofen

Abonnementspreise

Das Abonnement ist in der SGL-Mitgliedschaft enthalten.

Das Jahresabonnement ohne Mitgliedschaft dauert ein Kalenderjahr und umfasst jeweils drei gedruckte Ausgaben. Bereits erschienene Hefte eines laufenden Jahrgangs werden nachgeliefert.

- Jahresabonnement Einzelpersonen: CHF 80.–
- Jahresabonnement Institutionen: CHF 100.–
- Institutionen ausserhalb der Schweiz: zzgl. CHF 15.– Versandkostenanteil
- Einzelnummern: CHF 28.–/EUR 28.– (exkl. Versandkosten; solange Vorrat)

Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

www.sgl-online.ch

Die SGL, die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, ist die gesamtschweizerische Organisation der Dozierenden und wissenschaftlichen Mitarbeitenden an Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Pädagogische Hochschulen, Fachhochschulen, Universitäten, Institute). Seit ihrer Gründung 1992 hat sie sich zu einer anerkannten Partnerin in der schweizerischen Bildungslandschaft und zu einer Austauschplattform über die einzelnen Hochschulen hinaus entwickelt. Die SGL vertritt die fachbezogenen Anliegen der Mitarbeitenden der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen in der schweizerischen Hochschulpolitik.

Editorial

- Dorothee Brovelli, Christian Brühwiler, Afra Sturm, Doreen Flick-Holtsch,
Bruno Leutwyler, Sandra Moroni und Markus Weil 253

Schwerpunkt

Evidenzorientierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

- Christian Brühwiler, Lena Hollenstein, Wassilis Kassis und
Christine Pauli** Evidenzbasierung in der schweizerischen Lehrer:innen-
bildung: Bedeutung, Forschungsansätze, Desiderate 256
- Franziska Locher** Evidenzorientiertes Denken und Handeln im Lehrberuf:
Vier spezifische Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung
an Hochschulen 272
- Lise Vikan Sandvik** Das Universitätsschulmodell in Norwegen:
Ein praxisnaher und forschungsbasierter Ansatz in der Lehrer:innenbildung 287
- Timo Leuders, Katharina Loibl, Martin Schwichow, Tobias Hoppe,
Felix Koch und Christian Leukel** Evidenzorientierung beim mikro-
adaptiven Unterrichten 303
- Michael Wiedmann** «Mindful integration» bei der Unterrichtsplanung:
Evidenzorientiertes Denken von Lehrkräften als Konstruktion von
Argumenten aus multiplen Quellen 326
- Sabine Manzel, Judith Niedecker und Frederik Heyen** Self-Assessments
als Instrument zur Leistungsdiagnostik und evidenzbasierten Weiter-
entwicklung der Qualität im Lehramtsstudium der Sozialwissenschaften 339
- Julia Götzfried, Lea Nemeth und Frank Lipowsky** Gestaltungsprinzipien
von Podcasts und ihr Einfluss auf den Konzeptwechsel im Lehramtsstudium –
Eine experimentelle Studie 356
- Esther Brunner, Sanja Stankovic, Annelies Kreis, Marco Galle und
Sonja Hiebler** Mathematikdidaktische Kompetenzen von Praxislehrpersonen
und Primarstudierenden im Vergleich 372

Forum

- Sandra Fischer-Schöneborn, Dorothea Körner und Anja Beuter**
Campusschulen, Entwicklungsteams, Partnerschulnetzwerk – Zu den Herausforderungen und Erträgen von Kooperationen zwischen Schule und Hochschule im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung 388

Rubriken

Buchbesprechungen

- Schärer, H.-R. (2023). Kompetenz – Resonanz – Mut zum Dissens. Gelingendes Handeln von Lehrerinnen und Lehrern in der jüngeren Schweizer Literatur. Ein kommentiertes Lesebuch. Mit einem Nachwort von Philipp Theison. Merenschwand: edubook (Basil Schader) 404
- Barabasch, A. (Hrsg.). (2022). Berufliche Didaktik in der Schweiz. Bern: hep
Barabasch, A., Keller, A. & Schumacher, B. (2022). Jump in. Verantwortungsvoll lernen und arbeiten bei der Schweizerischen Post. Bern: hep (Claudio Caduff) 406
- Beywl, W., Pirani, K., Wyss, M., Mittag, M. & Hattie, J. (2023). Lernen sichtbar machen: Das Praxisbuch. Erfolgreich unterrichten mit dem Luuise-Verfahren. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Marco Galle) 410
- Clausen, B. & Sammer, G. (Hrsg.). (2023). Musiklehrer:innenbildung. Der Student Life Cycle im Blick musikpädagogischer Forschung. Münster: Waxmann (Sabine Mommartz und Andrea Ferretti) 412
- Curcio, G.-P. & Märchy, H. P. (Hrsg.). (2023). Hochwertige Bildung für alle. Festschrift zum 20-jährigen Bestehen der Pädagogischen Hochschule Graubünden. Bern: hep (Hans-Ulrich Grunder) 414
- Tremp, P. (Hrsg.). (2023). Nachdenken über Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Anregungen zur Weiterentwicklung der Pädagogischen Hochschulen in der deutschsprachigen Schweiz. Aus Anlass des 20-Jahre-Jubiläums der Pädagogischen Hochschule Luzern. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern (Erwin Beck) 416
- Neuerscheinungen** 419
- Zeitschriftenspiegel** 421

Editorial

Aktuelle Forderungen nach einer verstärkten Evidenzorientierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung beruhen auf der Annahme, dass eine qualitätsvolle Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nur dann gelinge, wenn sie sich an gesicherten Erkenntnissen orientiere. Der gegenwärtige Diskurs ist von unterschiedlichen Begriffsverständnissen geprägt, was sich beispielsweise in der Verwendung verschiedener Begriffe wie «Evidenzorientierung» oder «Evidenzbasierung» äussert. Unabhängig von der verwendeten Begrifflichkeit wird der Evidenzbegriff in der Regel nicht eng auf empirische Belege aus kontrollierten Studiendesigns ausgelegt, sondern breiter als das beste verfügbare Wissen verstanden. Somit werden sowohl Erkenntnisse aus unterschiedlichen Forschungsparadigmen und verschiedenen forschungsmethodischen Zugängen als auch empirisch bewährte Theorien eingeschlossen. Grundsätzlich lassen sich zwei Arten der Evidenzorientierung unterscheiden: Während es bei der 1) *evidenzorientierten Steuerung des Bildungssystems* darum geht, bildungspolitische Entscheidungen unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Erkenntnisse zu fällen, bezieht sich die 2) *evidenzorientierte Praxis* darauf, dass Lehrpersonen oder Schulleitungen relevante wissenschaftliche Theorien und Befunde für ihr professionelles Handeln nutzen. Beide Arten der Evidenzorientierung wirken jedoch zusammen, denn empirische Erkenntnisse zu wirksamen Formen der Unterrichtsgestaltung und des Lehrpersonenhandelns sind beispielsweise grundlegend für die Frage, welche professionellen Kompetenzen (künftige) Lehrpersonen während der Ausbildung erwerben sollen. Dies wiederum ist relevant für das Bestimmen von Kompetenzzielen und curricularen Inhalten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, für den Umfang und die Art von Lerngelegenheiten oder für die Festlegung von Zugangsvoraussetzungen. Das vorliegende Themenheft befasst sich mit dem aktuellen Diskurs zur Evidenzorientierung und beleuchtet deren Bedeutung für die Qualität der Lehrpersonenbildung sowie damit verbundene Herausforderungen und Chancen.

Die Kammer Pädagogische Hochschulen von swissuniversities hat die Stärkung der Evidenzbasierung als ein strategisches Ziel festgelegt und die Kommission Forschung und Entwicklung beauftragt, eine Bestandsaufnahme zur Evidenzbasierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz vorzunehmen. Beim in das Themenheft einleitenden Beitrag handelt es sich um eine von den Autorinnen und Autoren **Christian Brühwiler, Lena Hollenstein, Wassilis Kassis und Christine Pauli** bearbeitete Kurzversion des Berichts. Diese fasst zentrale Aspekte aus dem Bericht zusammen und stellt die daraus abgeleiteten Desiderate mit Blick auf eine evidenzbasierte Weiterentwicklung der Lehrpersonenbildung zur Diskussion.

Der Beitrag von **Franziska Locher** skizziert verschiedene Herausforderungen, die sich für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an Hochschulen bei der Umsetzung von Evidenzorientierung im Lehrberuf stellen. Das Ziel des Beitrags besteht nicht darin, den Forschungsstand umfassend abzubilden, sondern vielmehr darin, zur Diskussion

beizutragen, wie die Rahmenbedingungen an Hochschulen so weiterentwickelt werden können, dass künftige Lehrpersonen bildungswissenschaftliche Erkenntnisse zielführend nutzen können.

Lise Vikan Sandvik stellt das Modell der Universitätsschulen in Norwegen als ein Beispiel für die Integration eines praxisnahen und forschungsbasierten Ansatzes in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vor. Auf der Basis von Evaluationsdaten wird das Universitätsschulmodell kritisch analysiert und es werden Herausforderungen und Chancen für die Förderung einer wirksamen Lehrpersonenbildung diskutiert.

Der Beitrag von **Timo Leuders, Katharina Loibl, Martin Schwichow, Tobias Hoppe, Felix Koch und Christian Leukel** betrachtet drei Typen der Evidenzorientierung beim mikroadaptiven Unterrichten: die Orientierung an evidenzbasierten Theorien und Prinzipien, die Nutzung evaluierter Produkte und Materialien sowie die Adaption wissenschaftlicher Methoden bei der Beobachtung und der Interpretation des Handelns der Schülerinnen und Schüler. Beispiele aus den Fächern Mathematik, Sport und Naturwissenschaften zeigen das Potenzial zur Verbesserung der Diagnosequalität und der Unterrichts Anpassung.

Evidenzorientiertes Denken und Handeln von Lehrpersonen zeigt sich auch in der Unterrichtsplanung, wenn Entscheidungen rational begründet werden. **Michael Wiedmann** befasst sich mit der Frage, wie verschiedene Wissensbestände dafür herangezogen und in didaktische Argumentationen integriert werden können. Er skizziert, wie solche Integrationsprozesse beim Schreiben didaktischer Argumentationen aus der Perspektive der Leseforschung zum Umgang mit multiplen Quellen besser verstanden werden könnten.

Der Beitrag von **Sabine Manzel, Judith Niedecker und Frederik Heyen** berichtet Teilergebnisse aus einer Studie, in der das Professionswissen im Fach Sozialwissenschaften bei Lehramtsstudierenden sowie deren Selbsteinschätzung ihrer fachlichen Leistungen erhoben wurden. Die Ergebnisse diskutieren sie mit Blick auf eine evidenzbasierte Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung des Lehramtsstudiums.

Die im Beitrag von **Julia Götzfried, Lea Nemeth und Frank Lipowsky** vorgestellte Studie beschäftigt sich mit Bildungsmythen, das heisst Überzeugungen zum Lehren und Lernen, die im Widerspruch zur bekannten Evidenz stehen. Für den Lern-typenmythos als einen der prävalentesten Bildungsmythen prüft sie den Einfluss von Gestaltungsprinzipien von Podcasts auf den Überzeugungswandel von Lehramtsstudierenden.

Esther Brunner, Sanja Stankovic, Annelies Kreis, Marco Galle und Sonja Hiebler gehen der Frage nach, inwiefern Praxislehrpersonen der Primarstufe und Primarstudierende über vergleichbare epistemologische Überzeugungen im Bereich der Mathema-

tik verfügen und inwiefern sich ihre fachdidaktischen Kompetenzen unterscheiden. Die Ergebnisse dazu diskutieren sie vor dem Hintergrund der Leitfrage, inwiefern Praxislehrpersonen als fachdidaktische Expertinnen und Experten ihren Ausbildungsauftrag wahrnehmen können. Sie schliessen den Beitrag mit evidenzorientierten Überlegungen zum Ausbau der Professionalisierung von Praxislehrpersonen.

Neben den Beiträgen zum Schwerpunktthema befasst sich der Forumsbeitrag von **Sandra Fischer-Schöneborn, Dorothea Körner und Anja Beuter** mit Herausforderungen und Erträgen von Kooperationen zwischen Schule und Hochschule. Formate wie Campusschulen, Entwicklungsteams oder Partnerschulnetzwerke zielen darauf ab, die Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehrpersonenbildung zu verbessern. Mit fünf wesentlichen Implikationen werden konkrete Ansatzpunkte für die Realisierung und die Verstetigung von Kooperationen zwischen Schule und Hochschule geboten.

Dorothee Brovelli, Christian Brühwiler, Afra Sturm, Doreen Flick-Holtsch, Bruno Leutwyler, Sandra Moroni und Markus Weil

Self-Assessments als Instrument zur Leistungsdiagnostik und evidenzbasierten Weiterentwicklung der Qualität im Lehramtsstudium der Sozialwissenschaften

Sabine Manzel, Judith Niedecker und Frederik Heyen

Zusammenfassung Der Beitrag thematisiert die Implementation eines kombinierten Self-Assessment-Verfahrens in der universitären Lehrkräftebildung im Fach der Sozialwissenschaften. Unter Einsatz eines standardisierten Testinstruments werden im Rahmen einer Leistungsdiagnostik sowohl das Professionswissen von Lehramtsstudierenden als auch ihre Einschätzungen des eigenen Wissensstandes erhoben. Am Beispiel der Ergebnisse einer Teilstudie werden Potenziale und Herausforderungen dieses multiperspektivischen Self-Assessment-Verfahrens für die evidenzbasierte Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung des Lehramtsstudiums aufgezeigt.

Schlagwörter Lehrkräfteprofessionalisierung – Professionswissen – Sozialwissenschaften – Self-Assessment

Self-assessment as a tool for performance diagnostics and evidence-based quality development in teacher education in the social sciences

Abstract This article discusses the implementation of a combined self-assessment procedure in university teacher education in the social sciences. A standardised test instrument is used to assess both the professional knowledge of pre-service teachers and their assessment of their own level of knowledge as part of performance diagnostics. The potential and the challenges of this multi-perspective self-assessment procedure for evidence-based quality assurance and development of teacher education are demonstrated using the results of a sub-study as an example.

Keywords teacher education – professional knowledge test – social sciences – self-assessment

1 Einleitung

Lehrkräfte gelten als entscheidende Akteurinnen und Akteure bei der Gestaltung und der Verbesserung von Bildungsprozessen. Ein positiver Zusammenhang zwischen der Professionskompetenz von Lehrkräften und dem Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern ist in Studien empirisch belegt. Dabei dienen Kompetenzmodelle sowohl der Beschreibung theoretisch-normativer Handlungsanforderungen (vgl. Terhart, 2002) als auch der empirischen Erfassung von Fähigkeiten der Lehrkräfte. In Auseinandersetzung mit Kompetenzmodellierungen anderer Fächer wurde an der Universität Duisburg-Essen ein Testinstrument für den Kompetenzbereich des Professionswissens von Lehramtsstudierenden der Sozialwissenschaften entwickelt, das mehrere Teildisziplinen des Studiengangs erfasst. Mit dem SoWis-L-Test (Gronostay, Manzel & Zischke, 2023) liegt ein valides und reliables Testinstrument vor, das in der vorliegenden Teilstudie erstmals zusammen mit einer Selbsteinschätzung als kombiniertes Self-Assessment-Verfahren zum Einsatz kommt. Ziel ist es, einerseits herauszufinden, wie das Professionswissen der Studierenden auf die einzelnen Fachbereiche Politik, Wirtschaft, Soziologie und Fachdidaktik verteilt ist, und andererseits zu untersuchen, ob die Selbsteinschätzungen der Studierenden mit ihren tatsächlichen Leistungen übereinstimmen. Gleichzeitig wird das multiperspektivische Verfahren als geeignetes Instrument zur Leistungsmessung überprüft. Um diese Forschungslücke im Lehramtsstudium der Sozialwissenschaften zu schliessen, sollen die folgenden Fragestellungen in dem Beitrag beantwortet werden:

1. Wie hoch ist das Professionswissen der Lehramtsstudierenden im Fach der Sozialwissenschaften?
2. Wie verteilt sich das Professionswissen auf die einzelnen Fachdisziplinen im Lehramtsstudium der Sozialwissenschaften?
3. Wie stark stimmen die Selbsteinschätzungen der Studierenden mit den tatsächlichen Leistungen überein?

Das kombinierte Verfahren soll langfristig dazu beitragen, die Lehre auf der Basis der semesterweise erhobenen Daten evidenzbasiert weiterzuentwickeln.

2 Theorie

2.1 Professionskompetenz von Lehrkräften

Die Auseinandersetzung mit professionstheoretischen Ansätzen in den 2000er-Jahren in der pädagogischen Forschung und die gleichzeitig veröffentlichten Ergebnisse der internationalen Bildungsstudien, die die Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler infrage gestellt haben, veränderten den Blick auf die Kompetenz von Lehrkräften: «Die Lehrerbildung wird für die Defizite der Schule verantwortlich gemacht und gleichzeitig beauftrag, Abhilfe bereitzustellen» (Oelkers, 2001, S. 151). Zahlreiche Programme haben die empirische Bildungsforschung gestärkt und Studien zur Profession, zu den

Fähigkeiten von Lehrkräften und zu Lehr- und Lernprozessen im Unterricht sind entstanden. In der Folge unter anderem der COACTIV-Studien (Baumert & Kunter, 2006) hat sich innerhalb der universitären Lehrkräftebildung ein kompetenzorientiertes Verständnis von Professionalisierung verfestigt. Die Kompetenzmodellierung von COACTIV lehnt sich an den pädagogisch-psychologischen Kompetenzbegriff von Weinert (2001) und die taxonomischen Ansätze von Shulman (1986, 1987) an.

Shulman (1987, S. 7) beschreibt das Professionswissen wie folgt:

A teacher knows something not understood by others, presumably the students. The teacher can transform understanding, performance skills, or desired attitudes or values into pedagogical representations and actions. These are ways of talking, showing, enacting, or otherwise representing ideas so that the unknowing can come to know, those without understanding can comprehend and discern, and the unskilled can become adept.

Zudem hat Shulman die Wissensfacetten weiter ausdifferenziert. Er unterscheidet dabei zwischen Fachwissen, pädagogisch-psychologischem Wissen, fachdidaktischem Wissen, curricularem Wissen, Wissen über die Psychologie des Lehrens, Organisationswissen sowie Wissen über Bildungsziele und deren philosophische sowie geschichtliche Hintergründe (Shulman, 1987, S. 8). In der Genese des Begriffs des Professionswissens hat sich in Anlehnung an seine Arbeiten die Differenzierung von fachdidaktischem Wissen, pädagogisch-psychologischem Wissen sowie Fachwissen durchgesetzt (Baumert & Kunter, 2006). Auch in dem generischen COACTIV-Modell wird der Kompetenzbereich des sogenannten Professionswissens über fachliche Inhalte und Instruktionsstrategien «als ein zentraler Aspekt der professionellen Lehrerkompetenz angesehen» (Kunter, Klusmann & Baumert, 2009, S. 156). Im COACTIV-Modell wird daher ebenfalls zwischen diesen drei Wissensfacetten und dem Organisationswissen unterschieden, jedoch wird das Professionswissen in Anlehnung an die Wissensfacetten von Shulman (1987) um den Aspekt des Beratungswissens erweitert. Kunter et al. (2009) haben diese Wissensbereiche für Mathematiklehrkräfte näher ausdifferenziert. Überschneidungsbereiche mit dem Professionswissen für Lehrkräfte im Fach Sozialwissenschaften ergeben sich in den Bereichen des Organisationswissens, des Beratungswissens sowie des pädagogisch-psychologischen Wissens. In Bezug auf die Bereiche des Fachwissens und des fachdidaktischen Wissens gibt es jedoch besondere Charakteristika im Fach Sozialwissenschaften.¹ Für das Bundesland Nordrhein-Westfalen wird im Fachwissen zwischen Wirtschaftswissenschaften, Soziologie und Politikwissenschaft unterschieden (vgl. Tabelle 1). Im Fach Politikwissenschaft sollen beispielsweise verschiedene Theorien zu internationalen Beziehungen vermittelt werden und in der Soziologie

¹ Für das Fach ergibt sich im Bereich des Fachwissens die Schwierigkeit des bildungspolitisch gesetzten Fächerzuschnitts. In Deutschland werden angehende Lehrkräfte je nach Bundesland oder Schulform in verschiedenen Bezugsdisziplinen wie zum Beispiel Politik, Ökonomie, Soziologie, Geschichte, Geografie oder Recht mit unterschiedlicher Gewichtung ausgebildet, da auch die Schulfächer je nach Bundesland aus unterschiedlichen Teildisziplinen zusammengesetzt sind, zum Beispiel in Nordrhein-Westfalen an Gymnasien das Fach Wirtschaft/Politik in der Sekundarstufe I und Sozialwissenschaften in der Sekundarstufe II.

Methoden zur Sozialstrukturanalyse. Die Wirtschaftswissenschaften befassen sich mit mikroökonomischen Fragen wie dem Wirtschaftsverhalten von privaten Haushalten und Unternehmen. Neben dem Bereich des Fachwissens in den drei Bezugsdisziplinen kann auch der Bereich des fachdidaktischen Wissens domänenspezifisch ausdifferenziert werden. Exemplarische Inhalte des fachdidaktischen Wissens von Lehrkräften der Sozialwissenschaften in der Ausdifferenzierung nach Park und Oliver (2008) sind zum Beispiel das Wissen um die Konzeptionen der Schülerinnen und Schüler zu Macht, Parlament oder Freiheit, die curricular zu fördernden politischen Kompetenzen wie die Urteils- und Handlungsfähigkeit (Detjen, Massing, Richter & Weißen, 2012; Manzel & Weißen, 2017), das Wissen über Vermittlungsstrategien mittels kontroverser Unterrichtsgestaltung unter Berücksichtigung des Beutelsbacher Konsenses (Wehling, 1977) oder die kognitive Aktivierung der Lernenden durch diskursive Elemente (Gronostay, 2019). Um diese fachdidaktischen Inhalte anwenden zu können, ist es von Bedeutung, das gelernte Fachwissen dafür abrufen zu können, wobei sich eine Wechselwirkung zwischen fachdidaktischem Wissen und Fachwissen ergibt. Dieses Wissen wird gemäss Weinert (2001) als erwerbbar angesehen und bildet einen Hauptbestandteil des universitären Lehramtsstudiums. Angehenden Lehrkräften sollen ausgehend von bildungspolitischen Vorgaben fachwissenschaftliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Lehrveranstaltungen angeboten werden, in denen sie diese Aspekte des Professionswissens im Verlauf des Lehramtsstudiums systematisch aufbauen können.

Tabelle 1: Bezugsdisziplinen und ihre Inhaltsfelder im Lehramtsstudium der Sozialwissenschaften

Professionswissen im Lehramtsstudium der Sozialwissenschaften			
Politikwissenschaft	Soziologie	Fachdidaktik	Wirtschaftswissenschaften
Politische Systemlehre	Sozialstruktur	Kognitionen von Schülerinnen und Schülern	Mikroökonomie
Internationale Beziehungen	Theorien und Konzepte	Instruktion und Vermittlung	Makroökonomie
Politische Theorie	Soziale Ungleichheit	Curriculum	Wirtschafts- und Sozialpolitik
		Diagnostik	
		Lehr- und Lernforschung	

Im Hinblick auf die Professionalisierung war es daher relevant, ein Testinstrument zu entwickeln, welches das fachdidaktische Wissen und das Fachwissen erhebt, um zu prüfen, ob die geforderten Kompetenzen von den Lehramtsstudierenden erreicht werden. Die wenigen existierenden Instrumente sind entweder nicht auf die Zielgruppe Lehramtsstudierender zugeschnitten (z.B. Beck, Krumm & Dubs, 1998; Trepte, Loy, Schmitt & Otto, 2017; Westle & Tausendpfund, 2019) oder berücksichtigen überwie-

gend nur die Politikwissenschaft als Bezugsdisziplin des Integrationsfachs der Sozialwissenschaften (z.B. Weißenö, Weschenfelder & Oberle, 2013; Weschenfelder, 2014).

Für das Lehramtsstudium der Sozialwissenschaften wurde dieses Desiderat mit der Entwicklung des SoWis-L-Testinstruments (Gronostay et al., 2023) adressiert (vgl. Abschnitt 3.1). Im Rahmen der Förderlinie «Qualitätsoffensive Lehrerbildung» des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (2014) wurden an der Universität Duisburg-Essen in dem Projekt «Professionalisierung für Vielfalt» (ProViel) im Handlungsfeld «Qualitätssicherung und -entwicklung» von 2016 bis 2023 ein bildungswissenschaftliches Testinstrument (Essener Test zur Erfassung des standardorientierten bildungswissenschaftlichen Wissens, ESBW; Müser, Fleischer & Leutner, 2022) und fachdidaktische Testinstrumente wie der SoWis-L (Gronostay et al., 2023) oder der Chemistry Test for Higher Education (Paczulla, Fischer, Sumfleth & Walpuski, 2019) entwickelt. Diese auf Validität und Reliabilität geprüften Instrumente stehen nun für empirische Erhebungen in den Fächern zur Verfügung.

2.2 Self-Assessment als Verfahren der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung

Als leistungsdagnostisches Verfahren sind neben der Erhebung des Professionswissens von Lehramtsstudierenden auch Befragungen zur Selbsteinschätzung mögliche Erhebungsverfahren. Ein Verfahren zur Wirksamkeitsanalyse, welches insbesondere den individuellen Lernprozess von Lernenden unterstützen soll, ist das Self-Assessment. Eine prägnante Definition von Self-Assessments in Bezug auf Lernprozesse liefern Boud und Falchikow (1989, S. 529): «Self-assessment refers to the involvement of learners in making judgements about their own learning, particularly about their achievements and the outcomes of their learning.» Self-Assessment-Verfahren erfordern von Studierenden folglich das Vornehmen einer Einschätzung des eigenen Wissens oder der Fähigkeiten in Bezug auf spezifische Anforderungssituationen. Self-Assessments werden in der Forschung je nach Funktion und Zielsetzung in formative und summative Self-Assessments differenziert (Andrade, 2019). Ein summatives Self-Assessment wird meist nach einer Lernphase mit dem Ziel einer Benotung eingesetzt, wohingegen formatives Self-Assessment während einer Lernphase angewendet wird, um den Lernenden Feedback zum Lernprozess zu geben (Andrade, 2019). In der aktuellen Forschung wird der Nutzen von formativem Assessment betont, da es sich auf den Lernprozess bezieht und zur selbstständigen Steuerung des Lernprozesses beiträgt (Fagerholm et al., 2024). Studierende können anhand von formativen Self-Assessments Lücken zwischen ihrer angestrebten und ihrer erbrachten Leistung erkennen und dadurch den Lernprozess anpassen (Yan, 2022). Summatives Feedback führt dagegen häufig dazu, dass sich Studierende über- oder unterschätzen (Yan, 2022). Des Weiteren wurde in einer Studie zur Wahrnehmung von Self-Assessment von Studierenden summatives Self-Assessment im Vergleich zu formativem Self-Assessment negativer bewertet (Aflalo, 2022). Das in der hier vorgestellten Studie eingesetzte Self-Assessment lässt sich als formativ einordnen, da eine Erhebung während des Lernprozesses

mit anschliessendem Feedback durchgeführt wurde. Durch die Auseinandersetzung mit dem eigenen Wissen und Können bei der Bearbeitung des formativen Self-Assessments sollen somit Prozesse der Selbstreflexion angeregt werden, die sich positiv auf das selbstregulierte Lernen (Zimmermann, 2000) und die Selbstwirksamkeitserwartungen (Bandura, 1997) auswirken können (Panadero, Jonsson & Botella, 2017).

Einschränkend konnte jedoch in Studien zum Zusammenhang von Selbsteinschätzung und tatsächlichem Wissen kein Zusammenhang oder nur ein schwacher Zusammenhang festgestellt werden. So zeigte sich in einer Studie von König, Kaiser und Felbrich (2012) zum Zusammenhang von pädagogischem Wissen und Kompetenzselbsteinschätzungen folgender Befund: In der Studie werden nur für Studierende für das Grundschullehramt sehr schwache positive Zusammenhänge zwischen den Testergebnissen und den selbsteingeschätzten Kompetenzen berichtet. Bei Studierenden für ein Lehramt an einer weiterführenden Schulform konnten keine Zusammenhänge identifiziert werden. In der LEK-Studie schätzten sich Studierende über mehrere Universitätsstandorte hinweg als kompetent in der Wissensfacette des pädagogischen Wissens ein (König & Seifert 2012), obwohl die Ergebnisse des LEK-Tests «nicht generell mit den selbsteingeschätzten Kompetenzen zusammen[hängen]. Allerdings zeigen sich für Teilbereiche bedeutsame Zusammenhänge» (König & Seifert, 2012, S. 30). Die Fokussierung auf Selbsteinschätzungen von Studierenden bedeutet damit auch, dass keine validen Erkenntnisse über das tatsächliche Wissen und Können von Studierenden gewonnen werden. Das kombinierte Self-Assessment-Verfahren verfolgt daher das Ziel, neben einer Einschätzung auch eine Überprüfung des Professionswissens von Lehramtsstudierenden im Verlauf des Studiums im Sinne einer Leistungsdiagnostik zu ermöglichen. Die Ausprägung des Professionswissens wird dabei als ein zentraler Indikator für die Wirksamkeit des sozialwissenschaftlichen Lehramtsstudiums angesehen.

3 Methode

3.1 Testentwicklung

Um dem interdisziplinären Charakter der Sozialwissenschaften Rechnung zu tragen und ein möglichst ganzheitliches, aber dennoch differenzierendes Verständnis zum Stand des Professionswissens von Lehramtsstudierenden zu erhalten, wurde innerhalb des ProViel-Projekts mit dem SoWis-L erstmals ein standardisiertes Testinstrument in Form eines Fragebogens entwickelt, mit dem sich das Professionswissen von Lehramtsstudierenden in den drei fachwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen sowie im fachdidaktischen Wissen erheben lässt. Bei der Testentwicklung wurde in einem ersten Schritt das intendierte Curriculum, das heisst Zielvorgaben und Empfehlungen einschlägiger Fachgesellschaften (Deutsche Gesellschaft für Soziologie, 2005; Deutsche Vereinigung für Politikwissenschaft, 2003; Gesellschaft für Fachdidaktik, 2004), gesichtet. Für das Lehramtsstudium der Sozialwissenschaften in Nordrhein-Westfalen sind die Empfehlungen der Fachgesellschaften jedoch sehr vage und abstrakt formuliert. Verbindliche

Bildungsstandards wie in den Bildungswissenschaften liegen nicht vor. Aus diesem Grund orientierte sich die Entwicklung von Wissensfragen an dem implementierten Curriculum basierend auf den Vorgaben der Kultusministerkonferenz zu den inhaltlichen Kernbereichen der universitären Lehrkräftebildung im Fach der Sozialwissenschaften (Kultusministerkonferenz, 2008, S. 58–60). Entlang der Modulhandbücher und Modulziele wurden Kompetenzlisten erstellt sowie alle Pflichtlehrveranstaltungen in den Bachelor- und Masterstudiengängen des Lehramtsstudiums der Sozialwissenschaften erfasst und mittels einer strukturierenden Dokumentenanalyse ausgewertet. Auf dieser Basis und unter Berücksichtigung des ESNaS-Kompetenzmodells (Kauertz, Fischer, Mayer, Sumfleth & Walpuski, 2010) wurden 134 Wissensfragen entwickelt, die sich auf die vier Bezugsdisziplinen Politik, Wirtschaft, Soziologie und Fachdidaktik aufteilen und den integrativen Charakter des sozialwissenschaftlichen Studiums widerspiegeln. Aus diesen vier Wissensdomänen wurden unter Berücksichtigung der theoretischen Modellierungen vier Skalen gebildet. Die Prüfung der Struktur des Professionswissens mittels Strukturgleichungsmodellierung mit der Software Mplus 8 (Muthén & Muthén, 1998–2017) entspricht den theoretischen Annahmen zur Struktur des Professionswissens im Lehramtsstudium der Sozialwissenschaften (Gronostay et al., 2023) und auch die Modellfitwerte sind «vor dem Hintergrund der von Hu & Bentler (1999) angeführten Cut-Off-Werte als zufriedenstellend zu interpretieren, ... die latenten Korrelationen $.628 \geq r \leq .708$ deuten auf empirisch unterscheidbare Wissensbereiche hin» (Gronostay et al., 2023, S. 176).

Bei der Itementwicklung wurde nicht nur der jeweilige Wissensbereich systematisch berücksichtigt, sondern auch das Niveau der zu erwartenden kognitiven Prozesse. Zwei Drittel der Wissensfragen sprechen kognitive Prozesse der Reproduktion von Wissen an, das heisst das *Erinnern und Abrufen* von Wissen. Ein Drittel der Wissensfragen adressiert höhere kognitive Prozesse wie das *Verstehen und Anwenden* von Wissen (vgl. Abbildung 1a und Abbildung 1b). Die entwickelten Items wurden mit kognitiven Interviews sowie einem Review mit Expertinnen und Experten tiefergehend geprüft.

Wissensbereich	Facette	Kognitiver Prozess
Politik	Politische Systemlehre	Erinnern und abrufen

Welche Aussage trifft auf die personalisierte Verhältniswahl zu? Die personalisierte Verhältniswahl ...

- ☒ kombiniert die Vergabe von Direktmandaten mit dem Repräsentationsprinzip der Verhältniswahl.
- ☐ begrenzt das Repräsentationsprinzip der Verhältniswahl durch direkt-demokratische Elemente.
- ☐ ist „personalisiert“, weil mit der Zweistimme eine Person des Wahlkreises gewählt wird.
- ☐ ist „personalisiert“, weil mit der Erststimme eine Person von der Landesliste gewählt wird.

Abbildung 1a: Beispielitem Politikwissenschaft «Erinnern und Abrufen».

Wissensbereich	Facette	Kognitiver Prozess
Sozialstruktur	Soziologische Theorien und Konzepte	Verstehen und anwenden

Welche Aussage zum Verhältnis von Ulrich Becks Individualisierungstheorie und Pierre Bourdieus Habitusstheorie ist korrekt? Die Individualisierungstheorie ...

- ☒ steht in einem Widerspruch zur Habitusstheorie.
- ☐ bildet die Grundlage der Habitusstheorie.
- ☐ ist eine Weiterentwicklung der Habitusstheorie.
- ☐ ist eine Konkretisierung der Habitusstheorie.

Abbildung 1b: Beispielimitem Soziologie «Verstehen und Anwenden».

Anhand einer Stichprobe von 374 Lehramtsstudierenden der Universität Duisburg-Essen wurde das Testinstrument mit 63 Items (16 Politik, 15 Wirtschaft, 17 Soziologie, 15 Fachdidaktik) bezüglich seiner Testgüte mit den klassischen Kriterien der Objektivität, Validität und Reliabilität untersucht. IRT-Analysen ergaben zufriedenstellende Reliabilitäts- und Itemfitwerte. «Die Schätzung der Itemschwierigkeiten, Itemdiskriminationswerte und Expected-A-Posteriori/Plausible Values (EAP/PV)-Reliabilitätswerte erfolgte IRT-basiert mit der Software Conquest ... Der Weighted Mean Square (wMNSQ) lag für alle Items in einem guten Bereich von $0.87 < wMNSQ < 1.12$ » (Gronostay et al., 2023, S. 175). Insgesamt lässt sich das Testinstrument als reliabel und valide einstufen (vgl. zur ausführlichen Testentwicklung und Testkonstruktion Gronostay et al., 2023). Mittlerweile wurde der ehemals mit Papier und Bleistift durchgeführte Test auch in ein anonymisiertes Online-Testformat überführt, das in den digitalen Lehrräumen für die Masterstudierenden im Rahmen des Self-Assessments angeboten wird. Auch in der Online-Testversion erhalten die Studierenden eine vergleichbare Zahl von Items der vier Wissensbereiche.

3.2 Implementierung des Self-Assessments im Studienverlauf

Die Teilnahme am Self-Assessment ist fester Bestandteil des sozialwissenschaftlichen Lehramtsstudiums an der Universität Duisburg-Essen und wurde in den Modulhandbüchern verankert. Zusammen mit dem in Abschnitt 3.1 beschriebenen Leistungstest wird die Selbsteinschätzung des eigenen Wissens erfragt. Dazu schätzen die Befragten zu jeder der vier Bezugsdisziplinen auf einer Skala von 1 = «sehr schlecht» bis 6 = «sehr gut» ihr Wissen ein, zum Beispiel «Mein fachdidaktisches Wissen ist sehr gut». Lehramtsstudierende nehmen in ihrer ersten fachdidaktischen Lehrveranstaltung zu Beginn des ersten Fachsemesters der Masterstudiengänge an dem kombinierten Self-Assessment teil. Die Ergebnisse des Self-Assessments werden den Studierenden in Form eines Kurzberichts in den jeweiligen Lehrveranstaltungen zur Verfügung gestellt und zusammen mit den Lehrenden besprochen, da ein direktes Feedback den Lernprozess

zusätzlich begünstigt (Sitzmann, Ely, Brown & Bauer, 2010). Mittels eines während der Teilnahme erstellten anonymen Codes können die Studierenden ihr individuelles Ergebnis in den vier Wissensbereichen des Professionswissens einsehen und dieses mit den Ergebnissen der Studierendenkohorte vergleichen. In dem Seminar, in dem die Befragung durchgeführt wurde, werden die Ergebnisse in einem mentoringähnlichen Setting besprochen.

4 Ergebnisse

4.1 Stichprobe

Um die Forschungsfragen zu beantworten, wurde in einer Teilstudie im Zeitraum Wintersemester 2021 bis Sommersemester 2023 eine Stichprobe von 155 Lehramtsstudierenden des Studiengangs Sozialwissenschaften für die Sekundarstufen I und II untersucht. Die Studie fand an der Universität Duisburg-Essen statt. Die Studierendenschaft an der im Ruhrgebiet verorteten Universität ist durch eine grosse Heterogenität gekennzeichnet. Das Zentrum für Hochschulqualitätsentwicklung der Universität Duisburg-Essen berichtet basierend auf Daten der Studieneingangsbefragung des Wintersemesters 2021/2022 (ZHQE, 2022), dass 54 Prozent der Studienanfängerinnen und Studienanfänger potenzielle Bildungsaufsteigende sind, dass heisst, sie sind die Ersten in der Familie, die einen Hochschulabschluss anstreben. Zudem weisen 50 Prozent eine Zuwanderungsgeschichte auf. Für 15 Prozent der Studienanfängerinnen und Studienanfänger ist eine Förderung nach Bundesausbildungsförderungsgesetz oder ein Studienkredit die Hauptfinanzierungsquelle des Studiums, was für einen Teil der Studierenden einen eingeschränkten ökonomischen Hintergrund vermuten lässt. Der Sozialraum des Universitätsstandorts spiegelt sich auch in den konkreten Merkmalen der Stichprobe wider (vgl. Tabelle 2). Insgesamt sind rund 57 Prozent weiblich, rund 42 Prozent männlich und knapp ein Prozent ordnet sich als divers ein. Des Weiteren studieren 32 Prozent der Stichprobe die Schulform «Haupt-, Real- und Gesamtschulen», die übrigen 68 Prozent studieren für die Schulform «Gymnasium/Gesamtschule». Der Altersdurchschnitt in der Stichprobe liegt bei 27.86 Jahren. Bezug nehmend auf die Kennzeichen für den Sozialraum der Universität haben 59 Prozent der Studierenden der Stichprobe keinen Elternteil mit akademischem Hintergrund. Im Gegensatz dazu hat die Studierendenbefragung in Deutschland im Jahr 2021 ergeben, dass lediglich 32 Prozent der Studierenden keinen Elternteil mit akademischem Abschluss haben (Kroher et al., 2023). Im Vergleich zu der gesamten Studierendenschaft in Deutschland ist der Anteil der Studierenden ohne Elternteil mit akademischem Abschluss im Lehramtsstudium der Sozialwissenschaften an der Universität Duisburg-Essen somit fast doppelt so hoch. Darüber hinaus sprechen 30 Prozent der Stichprobe eine andere Erstsprache als Deutsch, was ebenso für den Universitätsstandort kennzeichnend ist.

Tabelle 2: Merkmale der Stichprobe (Wintersemester 2021 bis Sommersemester 2023)

Merkmal	N = 155
Alter (Durchschnitt)	M = 27.86
Geschlecht	57% weiblich, 42% männlich, 1% divers
Akademischer Hintergrund ^a	59% ohne akademischen Hintergrund
Erstsprache	30% andere Erstsprache als Deutsch
Schulform (HRSGe/GyGe)	32% HRSGe-Studierende

Anmerkungen: N = Stichprobengröße, M = Mittelwert; HRSGe = Hauptschule-Realschule-Gesamtschule, GyGe = Gymnasium-Gesamtschule; Prozentzahlen gerundet. ^aMindestens ein Elternteil mit einem akademischen Abschluss (zum Beispiel Abitur).

Das für die Teilstudie erstmals kombinierte Self-Assessment setzt sich aus drei Hauptkomponenten zusammen: Fragen zu demografischen Angaben, SoWis-L-Wissensitems zu allen vier Bezugsdisziplinen im geschlossenen Single-Choice-Format und Selbsteinschätzungen des eigenen Wissens in allen vier Bezugsdisziplinen. Für die in der Stichprobe durchgeführte Erhebung wurden nur vollständig ausgefüllte Online-Testbögen einbezogen, sodass keine Missings codiert werden mussten. Anschliessend fand die nähere Auswertung der Testergebnisse mithilfe der Statistik- und Analysesoftware SPSS 29 statt, um die folgenden Forschungsfragen zu beantworten:

1. Wie hoch ist das Professionswissen der Lehramtsstudierenden im Fach der Sozialwissenschaften?
2. Wie verteilt sich das Professionswissen auf die einzelnen Fachdisziplinen im Lehramtsstudium der Sozialwissenschaften?
3. Wie stark stimmen die Selbsteinschätzungen der Studierenden mit den tatsächlichen Leistungen überein?

4.2 Deskriptive Ergebnisse des Professionswissenstests

Die Studierenden der untersuchten Stichprobe beantworten über alle vier untersuchten Facetten des Professionswissens hinweg im Mittel um die 50 Prozent der Testfragen zu Beginn des Masterstudiums richtig (vgl. Tabelle 3), wobei zwischen den vier Wissensbereichen Unterschiede in der Ausprägung zu berichten sind.

Tabelle 3: Deskriptive Statistiken des Professionswissenstests (in Prozent)

Skala	M	SD	Min.	Max.
Testwert PW	50.70	21.01	0	100.00
Testwert SZ	53.75	19.19	8.33	90.91
Testwert FD	45.97	18.68	0	100.00
Testwert WW	56.84	20.19	10.00	90.00

Anmerkungen: N = 155, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; PW = Politikwissenschaftliches Wissen, SZ = Soziologisches Wissen, FD = Fachdidaktisches Wissen, WW = Wirtschaftswissenschaftliches Wissen. Ergebnisse gerundet auf die zweite Nachkommastelle.

Das Fachwissen im Bereich der Wirtschaftswissenschaften scheint im Vergleich zum Wissen in Soziologie mit 53.75 Prozent und zum Wissen in Politik mit 50.7 Prozent etwas stärker ausgeprägt zu sein, da 56.84 Prozent der Testfragen richtig beantwortet werden. Das fachdidaktische Wissen scheint zu Beginn des Masterstudiums dagegen etwas niedriger ausgeprägt zu sein und es werden 45.97 Prozent der Testfragen richtig beantwortet. Die Testergebnisse für die Skalen des soziologischen Fachwissens und des fachdidaktischen Wissens weisen ausserdem eine etwas geringere Standardabweichung auf.

4.3 Korrelationen Wissenstest mit Selbsteinschätzungen

Schwach positive Zusammenhänge der Selbsteinschätzung mit dem Professionswissen zeigen sich nur für die Testergebnisse des politikwissenschaftlichen und des wirtschaftswissenschaftlichen Fachwissens. Für das fachdidaktische und das soziologische Fachwissen ergeben sich keine Zusammenhänge mit den Selbsteinschätzungen (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: Pearson-Korrelationen zwischen dem selbsteingeschätzten Wissen und den Testleistungen

Skala	Testwert PW	Testwert SZ	Testwert FD	Testwert WW
Selbsteinschätzung PW	.275***	n.s.	n.s.	.218**
Selbsteinschätzung SZ	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Selbsteinschätzung FD	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Selbsteinschätzung WW	n.s.	n.s.	.231**	.212**

Anmerkungen: *** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$, n.s. = nicht signifikant; PW = Politikwissenschaftliches Wissen, SZ = Soziologisches Wissen, FD = Fachdidaktisches Wissen, WW = Wirtschaftswissenschaftliches Wissen.

5 Diskussion und Ausblick

5.1 Interpretation der Ergebnisse

Bezüglich der ersten Forschungsfrage zur Höhe des Professionswissens der Lehramtsstudierenden im Fach der Sozialwissenschaften zeigt die Stichprobe mit um die 50 Prozent eine mittlere Testleistung. Die Befunde zu Forschungsfrage 2 zur Verteilung des Wissens auf die einzelnen Fachdisziplinen weisen in den einzelnen Domänen Unterschiede auf. So bewegen sich die Studierenden in den Fachwissensbereichen Politik, Soziologie und Wirtschaft auf einem Niveau von um die 50 Prozent der möglichen Testleistung, wobei die Wirtschaftswissenschaften mit 56.84 Prozent etwas herausstechen. Der Creditanteil der Politikwissenschaft hat mit rund 32 Prozent den höchsten Anteil am Gesamtercreditumfang, dennoch liegt das Fachwissen in Politik mit 50 Prozent nur im Mittelfeld. Da der wirtschaftswissenschaftliche Creditanteil am Gesamtercreditumfang im Bachelorstudium mit rund 25 Prozent deutlich ausgeprägter ist als der Creditanteil der Fachdidaktik mit rund 16 Prozent, liegen die Testwerte im Erwartbaren. Im fachdidaktischen Wissen schneidet die Stichprobe mit knapp 46 Prozent jedoch

deutlich unter 50 Prozent ab. Aus den SoWis-L-Ergebnissen lässt sich ableiten, dass im Verlauf des Masterstudiums vor allem im Bereich des fachdidaktischen Wissens Verbesserungsbedarfe bestehen, die mit einem deutlich höheren Creditanteil der Fachdidaktik (mit über 55 Prozent des Gesamtercreditanteils des Masterstudiums) adressiert werden. Die explorative Studie von Zischke (2022) gibt erste Hinweise darauf, dass das Praxissemester und die universitäre Begleitveranstaltung in der Mitte des Masterstudiums zum Beispiel den fachdidaktischen Professionswissensanteil hinsichtlich der Unterrichtsplanung im Fach der Sozialwissenschaften erhöhen, sodass sich die erste Phase der Lehrkräfteausbildung in dieser Wissensfacette als wirksam zeigt und der Wissensvorsprung in den drei Fachdomänen eingeholt wird.

Forschungsfrage 3 zur Stärke des Zusammenhangs zwischen den Selbsteinschätzungen der Studierenden und ihren tatsächlichen Leistungen ist differenziert zu betrachten. Während sich in den Daten für die Wirtschaftswissenschaften und die Politikwissenschaft ein schwacher Zusammenhang zeigt, sind für die Wissensbereiche der Soziologie und der Fachdidaktik keine signifikanten Korrelationen auszumachen. Obwohl das Testinstrument nicht für die Individualdiagnostik entwickelt wurde und auch nicht den Anspruch erhebt, das sozialwissenschaftliche Professionswissen in Gänze abzubilden (Gronostay et al., 2023, S. 179), ist ein ausgeprägter positiver Zusammenhang zwischen den Selbsteinschätzungen und den Testleistungen erstrebenswert. Studierende könnten ihr eigenes Wissen dann realistisch selbst einschätzen und wären zum Beispiel gut in der Lage, Defizite im eigenen Professionswissen zu identifizieren. Die fehlende Passung zwischen den mit dem SoWis-L erhobenen Testleistungen und den Selbsteinschätzungen der Studierenden erscheint besonders zu Beginn des Masterstudiums problematisch, da dort ein hohes Mass an Selbststudium erwartet wird. Zum Beispiel ist im ersten Fachdidaktikseminar ein Workload von insgesamt 180 Stunden auf 30 Stunden Präsenzlehre und 150 Stunden Selbststudium verteilt, wofür die Studierenden insgesamt acht Credits erhalten. Es stellt sich die Frage, wie ein erfolgreiches Selbststudium gelingen kann, wenn Studierende nicht in der Lage sind, ihre Leistung und ihre Kompetenz präzise einzuschätzen. Es ist anzuzweifeln, ob sie die relevanten Lerninhalte in den einzelnen Teildisziplinen identifizieren können, die ihnen zum Ausbau ihres Professionswissens noch fehlen.

Wie vor der Testung mit dem kombinierten Self-Assessment-Instrument vermutet, sind Studierende des Fachs Sozialwissenschaften an der Universität Duisburg-Essen zu Beginn des Masterstudiums nur eingeschränkt in der Lage, den Stand ihres Professionswissens in den einzelnen Wissensbereichen akkurat einzuschätzen (Heyen & Manzel, 2024). Dies deckt sich mit der Studienlage aus dem theoretischen Abschnitt 2.2. Die Befunde der Teilstudie im Lehramtsstudium der Sozialwissenschaften unterstreichen, dass Self-Assessment-Verfahren, die das Wissen von Lernenden ausschliesslich mittels Selbsteinschätzung erfassen, für eine evidenzbasierte Qualitätssicherung der universitären Lehrkräftebildung nicht zwingend aussagekräftig sind. Eine Verbindung von Items zur Selbsteinschätzung mit einem vor dem Hintergrund des implementierten

Curriculums entwickelten Professionswissenstest kann eine Möglichkeit sein, belastbarere planungsrelevante Erkenntnisse über die Wirksamkeit des Lehramtsstudiums zu gewinnen und Studierende in ihrem individuellen Professionalisierungsprozess zu unterstützen. Die Teilnahme an dem kombinierten Self-Assessment bietet Studierenden unter Rückgriff auf die Vorteile eines formativen Self-Assessments die Möglichkeit, eine Momentaufnahme des eigenen Wissensstandes zu erhalten, Lücken sichtbar zu machen und diese im weiteren Studienverlauf zu schliessen. Das entwickelte Verfahren kann die Qualitätssicherung folglich nicht nur auf einer administrativen Ebene unterstützen, indem Lehrende und Studiengangverantwortliche gemäss einem Monitoring Informationen über den tatsächlichen Leistungsstand und Trends der Studierendenschaft erhalten, sondern auch auf der Ebene des Individuums, indem selbst-regulierte Lernprozesse angeregt werden. Weitere Implementationen des kombinierten Testinstruments etwa entlang des Studienverlaufs oder in der Lehrkräftefortbildung sowie in der berufsbegleitenden Ausbildung von Seiteneinsteigenden sind denkbar und vielversprechend.

Wie anhand der Stichprobenbeschreibung deutlich geworden ist, kennzeichnen den Universitätsstandort besondere Charakteristika (zum Beispiel ein erhöhter Anteil von Studierenden mit Eltern mit Zuwanderungsgeschichte). Der signifikante Einfluss von Herkunftsfaktoren auf den Wissens- und Kompetenzerwerb von Lernenden ist hinlänglich bekannt und wird auch in zahlreichen (internationalen) Vergleichsstudien deutlich (unter anderem IGLU 2021, PISA 2022, ICCS 2022). In der PISA-Studie aus dem Jahr 2022 zeigen sich beispielsweise niedrigere mathematische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern ohne Zuwanderungsgeschichte (Mang et al., 2023). Ähnliche Unterschiede zuungunsten von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte zeigen sich auch bei ICCS 2022 in Bezug auf das politische Wissen (Hahn-Laudenberg, Goldhammer & Ateş, 2024) und in IGLU 2021 zur Lesekompetenz (Stubbe, Kleinkorres, Krieg, Schaufelberger & Schlitter, 2023). Vor diesem Hintergrund ist es in einem nächsten Schritt geplant, den Einfluss der Herkunftsfaktoren wie zum Beispiel Erstsprache auf die Professionskompetenz zu prüfen. Insbesondere vor dem Hintergrund des Sozialraums der Universität Duisburg-Essen und des sozioökonomischen Status der Studierenden ist der Bedarf an Unterstützungsmassnahmen hoch. Für das Lehramtsstudium der Sozialwissenschaften bietet das kombinierte Self-Assessment die Möglichkeit, lernförderliche und lernhinderliche Faktoren sowie notwendige Unterstützungsbedarfe zu identifizieren.

5.2 Limitationen

Das Lehramtsstudium für das Unterrichtsfach der Sozialwissenschaften zeichnet sich durch ein hohes Mass an Interdisziplinarität aus, da das Studium der Sozialwissenschaften politikwissenschaftliche, wirtschaftswissenschaftliche und soziologische Fachinhalte zusammen mit fachdidaktischen Inhalten umfasst. Wenngleich das Testinstrument SoWis-L bislang bundesweit als einzigartig gelten kann und in der Lage

ist, den Professionswissensstand von angehenden Lehrkräften des Studienfachs der Sozialwissenschaften interdisziplinär empirisch zu erfassen, so stellt sich dennoch einschränkend die Frage nach der Aktualität eines auf der Basis des Curriculums entwickelten Testinstruments und der Übertragbarkeit auf andere Universitätsstandorte. Für eine generelle Kompetenzmessung über Standorte hinweg wäre ein Testinstrument wünschenswert, das unabhängig von den spezifischen Ausbildungsinhalten an einzelnen Hochschulen Niveaustufen abzubilden und die Frage nach einem Basisniveau des Professionswissens von Lehrkräften im Fach Sozialwissenschaften zu beantworten vermag. Die Testwerte der untersuchten Stichprobe können somit nicht wertend interpretiert werden, da weder bildungspolitisch noch empirisch gestützt eine Niveaufestlegung erfolgt ist. Hier gilt es in den Fachdisziplinen und Fachgesellschaften wie bei den Bildungsstandards in Mathematik oder Englisch darüber nachzudenken, welches Anforderungsniveau bei angehenden Lehramtsstudierenden als Minimal-, Regel- oder Maximalstandard im Fach der Sozialwissenschaften gesetzt werden soll. Die in den Items geforderten kognitiven Prozesse der Reproduktion oder Anwendung könnten bei der Niveaustufung einen ersten Ansatzpunkt bieten.

Aus der Perspektive von Studiengangverantwortlichen steht weniger die Übertragbarkeit auf andere Universitätsstandorte im Vordergrund, sondern es erscheint vielmehr erstrebenswert, ein an die spezifischen curricularen Rahmenbedingungen angepasstes Testinstrument einzusetzen, um die Wirksamkeit des individuellen Studienangebots an der jeweiligen Hochschule zu überprüfen.

Eine weitere Limitation könnte der Kohorteneinfluss darstellen. Je nach Studienjahrgang können hier über den Erhebungszeitraum zwischen Wintersemester 2021 und Sommersemester 2023 Leistungsunterschiede zu Verzerrungen der Daten beitragen. So ist der mittlere Professionswissenswert rund um die 50 Prozent möglicherweise auch durch den Einfluss der Covid-19-Pandemie, die von Wintersemester 2019 bis Sommersemester 2020 zu ausschliesslichen und im Wintersemester 2021 zu hybriden Online-Studienangeboten führte, zu erklären. Durch die Erhebung des Professionswissens in jedem ersten Semester des Masterstudiums besteht jedoch auch die Chance, in Einzelkohortenanalysen die Entwicklung des Leistungsniveaus nachzuzeichnen und diese mit Rahmenbedingungen in Verbindung zu setzen.

Die Identifizierung des aktuellen Wissensstands von Lehramtsstudierenden sowie lernförderlicher und lernhinderlicher Faktoren ist wichtig, führt allein aber noch nicht zu einer Verbesserung der Lehrkräftebildung oder der Studienbedingungen an Universitäten. Mittels weiterer Analysen ist die Identifikation von Faktoren wie zum Beispiel dem Einfluss des akademischen Hintergrunds oder der Erstsprache anzustreben, die Ansätze zur Erklärung der Diskrepanz zwischen Selbsteinschätzung und Testleistung liefern können. Auf der Basis der Erkenntnisse können vertiefte Analysen, zum Beispiel Fokusgruppeninterviews mit Studierenden hinsichtlich ihrer heterogenen Lernbedarfe, erfolgen, um die Perspektive der Wirksamkeit aus einem Blickwinkel der Adres-

sattinnen und Adressaten von Lehre einzubeziehen (vgl. Hascher, 2014, S. 546) und bedarfsgerechte Lehr- und Lernformate oder Fördermassnahmen im regulären universitären Lehrbetrieb anzubieten und die Qualität des Lehramtsstudiums zu verbessern.

Literatur

- Aflalo, E.** (2022). Changes in students' perceptions of self-assessment in courses with different approaches to assessment. *Australian Journal of Teacher Education*, 47 (11), Artikel 3, 36–53.
- Andrade, H. L.** (2019). A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers in Education*, 4, Artikel 87, 1–13.
- Bandura, A.** (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Baumert, J. & Kunter, M.** (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Beck, K., Krumm, V. & Dubs, R.** (1998). *Wirtschaftskundlicher Bildungs-Test (WBT)*. Göttingen: Hogrefe.
- Boud, D. & Falchikov, N.** (1989). Quantitative studies of student self-assessment in higher education: A critical analysis of findings. *Higher Education*, 18 (5), 529–549.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung.** (2014). *Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Richtlinien zur Förderung der «Qualitätsoffensive Lehrerbildung»*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/bekanntmachungen/de/2014/07/951_bekanntmachung.html
- Detjen, J., Massing, P., Richter, D. & Weißeno, G.** (2012). *Politikkompetenz: Ein Modell*. Wiesbaden: Springer VS.
- Deutsche Gesellschaft für Soziologie.** (2005). *Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) zur Ausgestaltung soziologischer Bachelor- und Master-Studiengänge*. Essen: Deutsche Gesellschaft für Soziologie.
- Deutsche Vereinigung für Politikwissenschaft.** (2003). *Gestufte Studiengänge in der Politikwissenschaft – Empfehlungen zu einem Kerncurriculum von Vorstand und Beirat der DVPPW*. Berlin: Deutsche Vereinigung für Politikwissenschaft.
- Fagerholm, N., Lotsari, E., Nylén, T., Käyhkö, N., Nikander, J., Arki, V. & Kalliola, R.** (2024). Self-assessment in student's learning and developing teaching in geoinformatics – case of Geoportti self-assessment tool. *Journal of Geography in Higher Education*, 48 (3), 414–444.
- Gesellschaft für Fachdidaktik.** (2004). *Kerncurriculum Fachdidaktik. Orientierungsrahmen für alle Fachdidaktiken*. Kassel: Gesellschaft für Fachdidaktik.
- Gronostay, D.** (2019). *Argumentative Lehr-Lern-Prozesse im Politikunterricht. Eine Videostudie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gronostay, D., Manzel, S. & Zischke, F. E.** (2023). Konstruktion eines Testinstruments zur Erhebung des Professionswissens von Lehramtsstudierenden im Fach Sozialwissenschaften (SoWis-L). *Diagnostica*, 69 (4), 169–181.
- Hahn-Laudenberg, K., Goldhammer, F. & Ateş, R.** (2024). Politisches Wissen und Argumentieren. Konzeptuelles Wissen über Zivilgesellschaft und System, Grundwerte, Partizipation und Identität. In H. J. Abs, K. Hahn-Laudenberg, D. Deimel & J. F. Ziemes (Hrsg.), *ICCS 2022: Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich* (S. 41–76). Münster: Waxmann.
- Hascher, T.** (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Auflage, S. 542–571). Münster: Waxmann.
- Heyen, F. & Manzel, S.** (2024). *Diversität in der sozialwissenschaftlichen Lehrkräftebildung: Eine Studie zum Professionswissen*. Posterpräsentation am Tag der Bildungsforschung, 6. Februar, Universität Duisburg-Essen.

- Hu, L. & Bentler, P.M.** (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6 (1), 1–55.
- Kauert, A., Fischer, H., Mayer, J., Sumfleth, E. & Walpuski, M.** (2010). Standardbezogene Kompetenzmodellierung in den Naturwissenschaften der Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 16, 135–153.
- 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. & Seifert, A.** (Hrsg.). (2012). *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann.
- Kroher, M., Beuße, M., Isleib, S., Becker, K., Ehrhardt, M.-C., Gerdes, F., Koopmann, J., Schommer, T., Schwabe, U., Steinkühler, J., Völk, D., Peter, F. & Buchholz, S.** (2023). *Die Studierendenbefragung in Deutschland: 22. Sozialerhebung*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Kultusministerkonferenz.** (2008). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i.d.F. vom 10.09.2015*. Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- Kunter, M., Klusmann, U. & Baumert, J.** (2009). Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Das COACTIV-Modell. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 153–165). Weinheim: Beltz.
- Mang, J., Müller, K., Lewalter, D., Kastorff, T., Müller, M., Ziernwald, L., Tupac-Yupanqui, A., Heine, J.-H. & Köller, O.** (2023). Herkunftsbezogene Ungleichheiten im Kompetenzerwerb. In D. Lewalter, J. Diedrich, F. Goldhammer, O. Köller & K. Reiss (Hrsg.), *PISA 2022: Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland* (S. 163–198). Münster: Waxmann.
- Manzel, S. & Weißen, G.** (2017). Modell der politischen Urteilsfähigkeit – eine Dimension der Politikkompetenz. In M. Oberle & G. Weißen (2017), *Politikwissenschaft und Politikdidaktik. Theorie und Empirie* (S. 59–86). Wiesbaden: Springer VS.
- Müser, S., Fleischer, J. & Leutner, D.** (2022). Entwicklung und Validierung des Essener Tests zur Erfassung des standardorientierten bildungswissenschaftlichen Wissens (ESBW). *Diagnostica*, 69 (2), 62–73.
- Muthén, L.K. & Muthén, B.** (1998–2017). *Mplus* (Version 8). Los Angeles: Muthén & Muthén.
- Oelkers, J.** (2001). Welche Zukunft hat die Lehrerbildung? In J. Oelkers (Hrsg.), *Zukunftsfragen der Bildung* (S. 151–164). Weinheim: Beltz.
- Paczulla, B., Fischer, V., Sumfleth, E. & Walpuski, M.** (2019). Development and evaluation of a chemistry test for higher education. In O. Levrini & G. Tasquier (Hrsg.), *Electronic proceedings of the ESERA 2019 Conference* (S. 1959–1963). Bologna: Universität Bologna.
- Panadero, E., Jonsson, A. & Botella, J.** (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22, 74–98.
- Park, S. & Oliver, J.S.** (2008). Revisiting the conceptualisation of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. *Research in Science Education*, 38 (3), 261–284.
- Shulman, L.S.** (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14.
- Shulman, L.S.** (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1–22.
- Sitzmann, T., Ely, K., Brown, K.N. & Bauer, B.** (2010). Self-assessment of knowledge: A cognitive learning or affective measure? *Academy of Management Learning & Education*, 9 (2), 169–191.
- Stubbe, T.C., Kleinkorres, R., Krieg, M., Schaufelberger, R. & Schlitter, T.** (2023). Soziale und migrationsbedingte Disparitäten in der Lesekompetenz von Viertklässlerinnen und Viertklässlern. In N. McElvany, R. Lorenz, A. Frey, F. Goldhammer, A. Schilcher & T.C. Stubbe (Hrsg.), *IGLU 2021: Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre* (S. 151–178). Münster: Waxmann.

- Terhart, E.** (2002). *Standards für die Lehrerbildung: Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- Trepte, S., Loy, K. S., Schmitt, J. B. & Otto, S.** (2017). Hohenheimer Inventar zum Politikwissen (HIP): Konstruktion und Skalierung. *Diagnostica*, 63 (3), 206–218.
- Wehling, H.-G.** (1977). Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (S. 173–184). Stuttgart: Klett.
- Weinert, F. E.** (2001). Concept of competence. In D. Rychen & L. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45–65). Bern: Hogrefe & Huber.
- Weißeno, G., Weschenfelder, E. & Oberle, M.** (2013). Empirische Ergebnisse zur professionellen Kompetenz von Politiklehrer/-innen. In K. P. Hufer & D. Richter (Hrsg.), *Politische Bildung als Profession. Verständnisse und Forschungen* (S. 187–202). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Weschenfelder, E.** (2014). *Professionelle Kompetenz von Politiklehrkräften. Eine Studie zu Wissen und Überzeugungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Westle, B. & Tausendpfund, M.** (Hrsg.). (2019). *Politisches Wissen. Relevanz, Messung und Befunde*. Wiesbaden: Springer VS.
- Yan, Z.** (2022). *Student self-assessment as a process for learning*. London: Routledge.
- ZHQE.** (2022). *UDE Diversity Monitoring | Update 2022*. Duisburg: Zentrum für Hochschulqualitätsentwicklung. <https://zhqe.uni-due.de/dim/index.html>
- Zimmermann, B. J.** (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Hrsg.), *Handbook of self-regulation* (S. 13–40). New York: Academic Press.
- Zischke, F. E.** (2022). *Planungskompetenz angehender Politiklehrer*innen im Praxissemester. Kompetenzorientierte Lernaufgaben in der Unterrichtsplanung*. Wiesbaden: Springer VS.

Autorinnen und Autor

Sabine Manzel, Prof. Dr., Universität Duisburg-Essen, Lehrstuhl Didaktik der Sozialwissenschaften, sabine.manzel@uni-due.de

Judith Niedecker, M.Ed., Universität Duisburg-Essen, Lehrstuhl Didaktik der Sozialwissenschaften, judith.niedecker@uni-due.de

Frederik Heyen, M.Ed., ehemals Universität Duisburg-Essen, Lehrstuhl Didaktik der Sozialwissenschaften, frederik.heyen@moenchengladbach.de