

Über die Schwierigkeiten Masterstudierender mit dem Fach Deutsch bei der Nutzung professionellen Wissens in einer schulischen Handlungssituation¹

Zusammenfassung. Diese Studie untersucht den Umfang des übersituativ verfügbaren fachlichen (hier: literarhistorischen) Wissens von Masterstudierenden des Faches Deutsch (n = 33) und die Nutzung dieses sowie des literaturdidaktischen und pädagogischen Wissens in einer schulischen Handlungssituation. Der Umfang des literarhistorischen Wissens wurde mit einem Fachwissenstest gemessen. Die situative Wissensnutzung wurde durch eine Vignette zur Unterrichtsplanung bestimmt, die das Thema „Epochen der Literatur“ fokussierte. Die Kommentare der Studierenden zur Vignette wurden daraufhin codiert, ob sie sich auf fachliches, fachdidaktisches oder pädagogisches Wissen bezogen. Es zeigte sich, dass Masterstudierende in der erprobten schulischen Handlungssituation vor allem pädagogisches und kaum fachliches Wissen nutzten. Zugleich verfügten sie nur über ein sehr geringes literarhistorisches Wissen. Anders als in einer Stichprobe Bachelorstudierender (n = 63) steuerte das literarhistorische Wissen der Masterstudierenden die Wissensnutzung bei der Unterrichtsplanung allerdings in einem deutlichen Maße. Diesen Beitrag abschließend, werden die Ergebnisse kurz mit Blick auf Formen hochschulischer Wissensvermittlung diskutiert.

Schlüsselwörter. Theorie-Praxis-Verknüpfung, Lehramtsstudierende, literarhistorisches Wissen, fachdidaktisches Wissen, Wissensnutzung

1 Das diesem Artikel zugrundeliegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1811 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor:innen.

On the difficulties of master's students with German as a subject in using professional knowledge within a school situation

Abstract. This study examines the amount of literary-historical knowledge available to master's students of German ($n = 33$) and the use of this knowledge, as well as pedagogical content (PCK) and general pedagogical knowledge (GPK), in a school-based action situation. The amount of literary historical knowledge was measured with a knowledge test. Situational knowledge use was determined by a lesson planning vignette that focused on the topic of epochs in literature. Students' comments on the vignette were coded as to whether they related to content knowledge (CK), PCK, or GPK. Master's students mainly used GPK and hardly any CK in the tested school-based action situation. At the same time, they had very little knowledge of literary history. However, unlike in a sample of bachelor's students ($n = 63$), the literary historical knowledge of master's students controlled the use of knowledge in lesson planning to a significant degree. To conclude this article, we briefly discuss the results by considering different forms of university-based knowledge transmission.

Keywords. Connecting theory to practice, teacher training students, literary-historical knowledge, subject-specific didactical knowledge, knowledge usage

1 Einleitung

Die universitäre Phase der Lehrerbildung, die im Fokus der folgenden Ausführungen steht, hat die vorrangige Aufgabe, deklarative Wissensbestände zu vermitteln, und zwar mit dem Ziel der theoretischen Fundierung und „theoriegeleitete[n] Reflexion“ (KMK 2019b, S. 4) unterrichtlichen Handelns. Als Zielperspektive lässt sich so das Leitbild einer Lehrperson skizzieren, die im Unterricht „anwenden kann, was sie weiß, und zu begründen vermag, was sie tut.“ (Neuweg 2011, S. 33) Daran anknüpfend untersucht die vorliegende Studie das Verhältnis zwischen dem übersituativ verfügbaren Wissensumfang von Studierenden und der Nutzung dieses Wissens in einer schulischen Handlungssituation. Als Erhebungsinstrument dient eine Textvignette (Unterrichtsplanung zu „Epochen der deutschsprachigen Literatur“), ergänzt um einen literarhistorisch ausgerichteten Fachwissenstest. Beide Instrumente wurden bei Bachelor- und Masterstudierenden mit dem Fach Deutsch an der Universität Hamburg eingesetzt. Im Fokus der vorliegenden Studie stehen die Leistungen der Masterkohorte, die zur Ein-

ordnung und Schärfung mit denen der Bachelorkohorte verglichen werden (vgl. Masanek, Doll 2020).

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Zentrale Begrifflichkeiten

Wissen lässt sich mit Neuweg in Wissen I, II und III unterteilen, wobei für die vorliegende Studie nur die ersten beiden Wissenskonzepte relevant sind.² Wissen I meint ein kodifiziertes „Wissen im objektiven Sinne, ‚Wissen im Buch‘“ (Neuweg 2014, S. 548). Dieses bevorzugt in universitären Lerngelegenheiten vermittelte „Ausbildungswissen“ (ebd., S. 585) soll auf das Wissen II einwirken, was ein „Wissen im subjektiven Sinne als mentales Phänomen, ‚Wissen im Kopf‘“ (ebd., S. 584) beinhaltet. Es wird als „Ergebnis von Lernen einerseits, als innere Erzeugungsgrundlage für kompetentes Verhalten andererseits“ (ebd., S. 584) verstanden und soll zur theoretischen Fundierung und Reflexion schulischen Handelns genutzt werden (vgl. Blömeke, Gustafsson, Shavelson 2015), z. B. bei der Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht (s. Abb. 1).

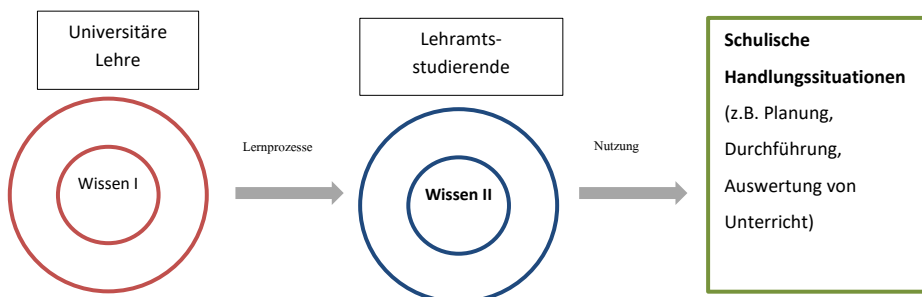


Abb. 1: Idealtypisches und vereinfachtes Modell des Erwerbs und der Nutzung von Wissen im Kontext der deutschen Lehrerbildung

In Anlehnung an die eben erläuterte Denkfigur der Integration theoretischen Wissens in praktisches Handeln (vgl. Neuweg 2011) veranschaulicht dieses Modell in einer idealtypischen und vereinfachten Art und Weise das für diese Studie angenommene Zusammenspiel von übersituativ erworbenem Wissen und der Nutzung desselben in schulischen Handlungssituationen. Idealtypisch und ver-

2 Für das Wissen III ist kennzeichnend, dass Forschende dieses aus dem Handeln einer Lehrperson rekonstruieren, die dieses Wissen demonstriert, aber nicht explizit äußert (vgl. Neuweg 2014, S. 585).

einfacht ist dieses Modell deshalb, weil das hier skizzierte Zusammenspiel zahlreiche Stolpersteine in sich birgt. So kann bereits die Transformation von Wissen I in Wissen II Brüche aufweisen, z. B. weil vermitteltes Wissen durch die persönlichen Voraussetzungen der Lernenden (ihre Motivation, ihre Überzeugungen etc., vgl. Zühlsdorf, Winkler 2018, S. 221) gefiltert wird. Zudem wirkt vorhandenes Wissen II vermutlich nicht im Sinne einer 1:1-Übertragung auf schulische Handlungssituationen ein. So ist es denkbar, dass Studierende träges, d. h. ein nicht zur Anwendung kommendes Wissen entwickeln (vgl. Renkl 1996). Zudem muss beachtet werden, dass unterrichtliches Handeln Lehrpersonen vor immer neue, andere Situationen stellt. Die Beschaffenheit der jeweiligen Situation sowie die Wahrnehmung und Interpretation derselben durch die handelnde Person entscheidet, welches Wissen wann genutzt wird (vgl. Blömeke et al. 2015).

2.2 Untersuchte Wissensart

Im Fokus dieser Studie steht die Messung des im Gedächtnis gespeicherten fachlichen Wissens II von Masterstudierenden sowie ihre Nutzung fachlichen, fachdidaktischen sowie pädagogischen Wissens II in einer schulischen Handlungssituation. Wissen II kann in zwei verschiedenen Arten – als deklaratives oder metakognitives Wissen³ – vorliegen. Das in dieser Studie erhobene deklarative Wissen lässt sich als ein *knowing that* beschreiben, d. h. es geht um verbalisiertes Fakten- und konzeptuelles Wissen (vgl. Renkl 2015, S. 4). Es ist zu unterscheiden vom metakognitiven Wissen, das ein „Wissen über Wissen“ (ebd., S. 5) bezeichnet. Eine spezielle Form desselben stellt das konditionale Wissen dar, das die „Kenntnis über das ‚Wann‘ und ‚Warum‘ des Zugriffs auf bestimmte Wissensteile“ erlaubt und „damit eine effektive metakognitive Steuerung der Nutzung des anzuwendenden Wissens“ (Renkl 1996, S. 80).

2.3 Untersuchte Wissensbereiche

Das Wissen II von Lehramtsstudierenden lässt sich weiterhin in die drei Bereiche des fachlichen, fachdidaktischen sowie pädagogischen Wissens unterteilen (vgl. Baumert, Kunter 2006). Der *fachliche Wissensbereich* zeichnet sich durch inhalts- und wissenschaftstheoretisches Wissen einer bestimmten Disziplin aus (vgl. Shulman 1986, S. 9). Im Folgenden wird ausschließlich das literaturwissen-

3 Prozedurales Wissen als dritte Wissensart meint ein *knowing how*, das meist nur in impliziter Form vorliegt (vgl. Renkl 2015, S. 4-5). Entsprechend dieser Modellierung ist es eng mit dem Wissen III verknüpft.

schaftliche Wissen der Studierenden untersucht, das zudem auf die Subdimension der Epochen (vgl. KMK 2019a) begrenzt wird. Der *pädagogische Wissensbereich* beinhaltet fachindifferente Wissensbestände (vgl. Shulman 1986, S. 9), die sich in dieser Studie auf das pädagogische Unterrichtswissen beziehen. Dies ist strukturiert „unter Bezug auf das Unterrichten als Kernaufgabe von Lehrpersonen sowie Erkenntnisse aus der Allgemeinen Didaktik und Erkenntnisse der Unterrichtsforschung“ (König, Blömeke 2010, S. 6). Im Zentrum der vorliegenden Studie stehen hier die für die Planung von Unterricht relevanten drei Dimensionen des Umgangs mit Heterogenität, der Strukturierung sowie der Motivierung (vgl. ebd., S. 6). Hinsichtlich des fachdidaktischen Wissensbereichs wird in dieser Untersuchung nur ein Teilbereich desselben, das *pedagogical content knowledge* (PCK) näher betrachtet. PCK umfasst fachdidaktisches Wissen speziell für den Unterricht. Im Kern zeichnet es sich dadurch aus, dass „die ‚Sache‘ in den pädagogischen Kontext des Lehrens und Lernens“ (König et al. 2018, S. 7) gestellt wird, d. h. PCK bildet sich aus „at least two constituent knowledge domains: general pedagogical knowledge and subject matter knowledge“ (Gess-Newsome 1999, S. 5). Konstitutiv für diesen Teilbereich fachdidaktischen Wissens ist somit das Miteinander-In-Beziehung-Setzen fachlichen und pädagogischen Wissens (vgl. Masanek, Doll 2020, S. 40), das aktive Konstruktions-, Integrations- und Transformationsleistungen (vgl. Neuweg 2014, S. 590) erfordert. Diese können zu unterschiedlichen Modi der Verschränkung von fachlichem und pädagogischem Wissen führen: Z. B. wird das additive Zusammenfügen fachlichen und pädagogischen Wissens von integrativen Formen unterschieden (vgl. Masanek 2022b; Parchmann 2013, S. 32; Bromme 1992).

3 Forschungsstand

Die vorliegende Untersuchung ordnet sich in drei Stränge kompetenztheoretischer Lehrerprofessionalisierungsforschung ein, die nachstehend kurz erläutert werden.

3.1 Studien zum Umfang fachlichen Professionswissens von Lehramtsstudierenden mit dem Fach Deutsch

Im Folgenden werden Ergebnisse von Studien berichtet, die fachliches Wissen II von Lehramtsstudierenden des Faches Deutsch „im Labor“ (vgl. Bremerich-Vos 2019, S. 51), d. h. in einem übersituativen Kontext untersucht haben. In TEDS-LT wird dazu konstatiert, dass die Kohorte der Masterstudierenden „maximal über denselben Umfang an [fachlichem] Professionswissen verfügt“ (Bremerich-Vos,

Dämmer 2013, S. 72) wie die der Bachelorstudierenden. Neben literaturtheoretischem Wissen mangelt es den Studierenden „insbesondere an literaturgeschichtlichem Wissen, genauer: an literarhistorischem Orientierungswissen“ (Bremerich-Vos et al. 2011, S. 71). Damit deutet sich in dieser, wie in vielen anderen Studien, die den Fokus auf einzelne Subdimensionen germanistischen Wissens von Lehramtsstudierenden richten (vgl. z. B. Dämmer 2020, S. 178–179), ein insgesamt schwaches und sich im Laufe des Studiums kaum entwickelndes fachliches Wissen an. Zu bedenken ist allerdings die häufige Standortgebundenheit der Messungen fachlichen Wissens (vgl. Bremerich-Vos, Dämmer 2013, S. 70), die für teils divergierende Ergebnisse (vgl. Pissarek, Schilcher 2017, S. 100) verantwortlich sein könnte.

3.2 Studien zur Nutzung von Professionswissen durch Studierende mit Fach Deutsch

In ihrer Studie über die Nutzung professionellen Wissens in Handlungssituationen durch Bachelorstudierende schlussfolgern Masanek und Doll (2020, S. 49–50), dass im Zuge der Beurteilung einer Unterrichtsplanung die Nutzung professionellen Wissens „für einzelne Wissensbereiche unterschiedlich stark ausgeprägt ist“. Zwar generieren die Studierenden fachliches Wissen, besonders häufig nutzen sie aber pädagogisches Wissen sowie ein fachdidaktisches Wissen (PCK), das sich nur durch einen „geringen Grad an fachlicher Präzision“ (Masanek, Doll 2020, S. 46) auszeichnet und deshalb als *fachlich schwach vernetzt* bezeichnet wird. Demgegenüber steht die seltene Nutzung eines *fachlich stark vernetzten* fachdidaktischen Wissens (s. Kap. 5.3.2; vgl. Masanek, Doll 2020). Die Schlussfolgerung dieser Untersuchung, dass die Kompetenz zur intensiven Auseinandersetzung mit fachlichen Gegenständen unter der Perspektive ihrer Lehr- und Lernbarkeit bei Bachelorstudierenden (noch) nicht im ausreichenden Maße gegeben ist (vgl. Masanek, Doll 2020, S. 50), deckt sich mit Ergebnissen anderer Studien. So konstatiert Heins, dass Bachelorstudierende bei der Beurteilung einer Unterrichtsvignette den fachlichen Gegenstand kaum beachten und das Verhalten Lernender „allenfalls aus einer pädagogisch-psychologischen Perspektive“ (Heins 2019, S. 136) beurteilen. Weitere deutschdidaktische Ergebnisse zeigen, dass im Praxissemester „der Lerngegenstand gegenüber dem Lehrpersonen- und Schülerhandeln nur am Rande wahrgenommen“ (Winkler, Seeber 2020, S. 43) und auch fachdidaktisches Wissen kaum zur theoretischen Reflexion von Unterricht genutzt wird (vgl. Winkler 2019, S. 73). Auch wenn vereinzelt berichtet wird, dass Masterstudierende „vermutlich im Studium erworbenes fachliches und fachdidaktisches Wissen auf die beobachtete Unterrichtssituation“ (Heins 2019, S. 133) anwenden, so zeigt sich in der Summe ein Forschungsstand, der sowohl Bache-

lor- als auch Masterstudierenden eine situativ nur schwache Nutzung fachlichen Wissens bescheinigt. Als *ein* möglicher Grund hierfür wird ein fachliches Wissensdefizit vermutet (vgl. Winkler, Seeber 2020, S. 43; Masanek, Doll 2020, S. 50).

3.3 Studien zum Zusammenhang von Wissen und Wissensnutzung

In den bisher skizzierten Studien wurden keine Zusammenhanganalysen zwischen der Nutzung von Wissen und dem Umfang des übersituativ vorhandenen Professionswissens durchgeführt. Dagegen konnte die PlanvoLL-Studie zeigen, dass das mit einem Test gemessene pädagogische Unterrichtswissen von Referendar:innen ihre Fähigkeit zur adaptiven Unterrichtsplanung prognostizierte (vgl. König et al. 2020, S. 618). Einen weiteren empirischen Beleg zum Zusammenhang von Wissen und schulischem Handeln lieferte – allerdings für das Fach Mathematik und bezogen auf praktizierende Lehrkräfte – die COACTIV-Studie. Hier wurde gezeigt, dass der Umfang mathematikdidaktischen Wissens entscheidenden Einfluss auf fachdidaktisches Handeln hat und den Lernzuwachs von Schüler:innen in hohem Ausmaß erklären kann (vgl. Krauss et al. 2017, S. 21). Insofern stützen beide Studien die Annahme eines positiven Zusammenhangs zwischen dem Umfang und der Nutzung von Wissen in schulischen Handlungssituationen.

4 Forschungsfragen

Folgende Forschungsfragen sollen in dieser Studie untersucht werden:

1. In welchem Umfang nutzen Masterstudierende mit dem Fach Deutsch bei der Bearbeitung einer Vignette zur Unterrichtsplanung fachliches, fachdidaktisches (auch: fachlich stark und fachlich schwach vernetztes) sowie pädagogisches Wissen und unterscheidet sich dieser Nutzungsumfang von dem Bachelorstudierender?
2. Wie umfangreich ist das mit einem Fachwissenstest gemessene literarhistorische Wissen Masterstudierender und unterscheidet sich dieser Wissensumfang von dem Bachelorstudierender?
3. Besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem Umfang erworbenen literarhistorischen Wissens bei Masterstudierenden und der Nutzung dieses Wissens bei der Unterrichtsplanung und ist dieselbe Stärke des Zusammenhangs bereits bei Bachelorstudierenden gegeben?

5 Methode

5.1 Instrumente

5.1.1 Die Textvignette

Die Vignette zur Unterrichtsplanung wurde den Studierenden in einem in gedruckter Form vorliegenden Testheft zusammen mit dem Fachwissenstest sowie weiteren Befragungsteilen vorgelegt (vgl. Masanek, Doll 2020). Nach Beendigung eines Testteils durften die Studierenden nicht mehr auf zuvor bearbeitete Teile zurückgreifen, sodass Informationen nachträglich nicht korrigiert oder nachgelesen werden konnten. Die Vignette enthält die Unterrichtsplanung einer fiktiven Studentin zu dem Thema *Epochen der deutschsprachigen Literatur*. Die Konzentration auf eine Unterrichtsplanung bot sich an, weil sie „als Problem verstanden werden [kann], das gelöst werden muss, wobei für die Problemlösung das spezifische Wissen im Bereich des Faches, der Fachdidaktik und der Pädagogik von Bedeutung sein dürfte“ (König et al. 2017, S. 122) und damit genau die Wissensbestände, die im Fokus der vorliegenden Untersuchung stehen. Zudem ist eine Unterrichtsplanung, welche auch die Beurteilung potentiell einsetzbaren Unterrichtsmaterials umfasst, ein wesentlicher Bestandteil der Tätigkeit von Lehrkräften. Durch die Vorlage dieser Vignette werden die Studierenden mit einer schulischen Handlungssituation konfrontiert, die im Vergleich zur Durchführung von Unterricht weniger Informationselemente (z. B. keine Schüler:innen-Kommentare) enthält. Das stellt eine erwünschte Reduktion von Komplexität für Studierende dar, die meist über nur geringe Praxiserfahrungen verfügen.

Die vorgelegte Planung umfasst zwei Aufgabenblätter mit jeweils mehreren Informationselementen (ein Überblickstext zur Aufklärung, ein Auszug aus Gottscheds Regelpoetik sowie mehrere Schüler:innen-Aufgaben, vgl. Masanek, Doll 2020). Der Kerngedanke der Vignette besteht darin, dass *in ein jedes* Informationselement fachliche, fachdidaktische sowie pädagogische Probleme eingeschrieben wurden (vgl. Masanek, Doll 2020, S. 41–43). Unter Problemen verstehen wir in Vignetten gezielt aufgenommene Elemente, die Mängel aufweisen (vgl. Rehm, Bölsterli 2014, S. 217). Diese Probleme, die fehlerhafte, fehlende und/oder diskussionswürdige Informationen betreffen, beziehen sich auf ausbildungsnahes, deklaratives Wissen I. In einem besonderen Maße gilt dies für die fachlichen Probleme über die *Epochen der deutschsprachigen Literatur* (s. Tab. 1). Dieses Thema wird am Erhebungsort dieser Studie, der Universität Hamburg, intensiv in der Aufbauphase des Bachelors gelehrt, allerdings im Masterstudium nicht systematisch weitergeführt.

5.1.2 Das Frage- und Antwortformat der Vignette

Das *Frageformat* der Vignette umfasst zwei Aufgaben für die Studierenden, in denen 1. nach einer *beurteilenden Rückmeldung* zur Unterrichtsplanung gefragt und 2. um die *Generierung* von Alternativen gebeten wird. Das *Antwortformat* ist so konzipiert, dass die Proband:innen die Möglichkeit zu inhaltlich *nicht* vorstrukturierten Antworten haben. Weil es aber besonders hinsichtlich der Kategorisierung fachdidaktischen Wissens entscheidend ist, welche fachwissenschaftlichen und pädagogischen Gedanken *von den Studierenden* als zugehörig zueinander bewertet werden, weist das Antwortformat eine formale Vorstrukturierung der Antworten auf: Den Proband:innen wurde ein Antwortbogen mit sechs (Aufgabe 1) bzw. drei (Aufgabe 2) leeren Feldern (Kästchen) sowie mit folgender Aufforderung vorgelegt: „Bitte schreiben Sie Gedanken, die für Sie zusammengehören (Gedankengang), jeweils in ein Kästchen.“ Die Anzahl der zu füllenden Kästchen konnten die Studierende selbst bestimmen. Die in einem Kästchen notierten Gedanken wurden als eine Analyseeinheit der qualitativen Auswertung zugrunde gelegt (vgl. Masanek, Doll 2020, S. 44).

5.1.3 Der Fachwissenstest

Der Fachwissenstest, der sich an die Struktur fachwissenschaftlicher Items in TEDS-LT (vgl. Bremerich-Vos et al. 2011) anlehnt, besteht aus 6 geschlossenen und 10 offenen Items, die sich eng an den in den universitären Lerngelegenheiten vermittelten literarhistorischen Inhalten (Wissen I) orientieren. 9 dieser 16 Items schließen inhaltlich zudem direkt an die in der Textvignette enthaltenen fachlichen Probleme an.

Tab. 1: Gegenüberstellung exemplarischer fachlicher Probleme in der Vignette mit inhaltlich korrespondierenden Items des Fachwissenstests.

fachliche Probleme innerhalb der Textvignette	Items des Fachwissenstests
„Typische literarisch-aufklärerische Gattungen sind das Lehrgedicht, die Fabel sowie Märchen und Kunstmärchen.“	Item 6: Kreuzen Sie an, welche drei Gattungen typisch für die Epoche der Aufklärung sind! <input type="checkbox"/> Märchen <input type="checkbox"/> bürgerliches Trauerspiel <input type="checkbox"/> Heldenepos <input type="checkbox"/> Fabel <input type="checkbox"/> Kunstmärchen <input type="checkbox"/> Kurzgeschichte <input type="checkbox"/> Robinsonade

<p>„In der Ringparabel verdeutlicht er [Lesing] den für die Epoche der Aufklärung zentralen Gedanken der Humanität.“</p>	<p>Item 14: Kreuzen Sie an: Der Gedanke der Humanität wird in der Regel bevorzugt welcher Epoche zugeordnet? <input type="checkbox"/> Aufklärung <input type="checkbox"/> Barock <input type="checkbox"/> Romantik <input type="checkbox"/> Klassik</p>
<p>Fehlende Erwähnung Kants in der Textvignette</p>	<p>Item 9: Nennen Sie zwei Personen, die sich im 18. Jahrhundert theoretisch-philosophisch mit der Frage <i>Was ist Aufklärung?</i> auseinandergesetzt haben!</p>
<p>Aufgabe 3: „Vergleiche abschließend das, was du in diesem Kapitel über die Aufklärung gelernt hast, mit dem, was du zuvor über die Epoche des Barock gelernt hast! Achte dabei besonders auf die Formulierung von wesentlichen Unterschieden beider Epochen!“</p>	<p>Item 2: Kreuzen Sie die richtige/n Antwort/en an: Literaturgeschichtliche Epochen innerhalb der Literaturwissenschaft <input type="checkbox"/> sind Konstrukte, die sich zeitlich klar voneinander trennen lassen <input type="checkbox"/> umfassen fast alle literarischen Texte, die innerhalb eines bestimmten Zeitraumes publiziert wurden <input type="checkbox"/> sind nachträglich gebildete Konstrukte <input type="checkbox"/> werden anhand unterschiedlicher Kriterien (Ort, Historie, Poetologie, Philosophie etc.) entwickelt <input type="checkbox"/> können sich gegenseitig überlappen</p>

5.2 Die Stichprobe

Die Masterstichprobe bestand aus $n = 33$ Lehramtsstudierenden. Sie wurden am Ende des Wintersemesters 2019/20 im Rahmen der fachdidaktischen Begleitseminare zum Schulpraktikum, das in Form zweier Blockpraktika in den beiden Unterrichtsfächern durchgeführt wird, gewonnen. Die Studierenden hatten das erste Blockpraktikum bereits absolviert (Praxistag, Begleitseminar, Blockphase) und befanden sich kurz vor Beginn der Blockphase im zweiten Unterrichtsfach. 61% (20) der Studierenden waren zum Zeitpunkt der Erhebung im 3. Mastersemester, 12% (4) in einem tieferen und 27% (9) in einem höheren.

Die Bachelorstichprobe bestand aus $n = 61$ Bachelorstudierenden, die am Ende zweier Semester (WS 2017/18 sowie SS 2018) im Rahmen der Vorlesung *Epochen der deutschsprachigen Literatur* gewonnen werden konnten. Die Mehrheit, 45,9% (28), befand sich im vierten Semester, 24,6% (15) in einem niedrigeren und 28,4% (18) in einem höheren Semester. Die Mediane der Abiturnoten unterschieden sich zwischen den beiden Stichproben nicht signifikant (Bachelor: MD = 1,9, Master:

MD = 2,0). Insgesamt nahmen 42 % (40) Studierende des gymnasialen Lehramts, 45 % (43) Studierende des Lehramts an der Primar- und Sekundarstufe I sowie 5 % (5) Studierende des Lehramts an beruflichen Schulen und 4 % (4) der Sonderpädagogik teil. Zwei nannten ihr Lehramt nicht. Die Gesamtstichprobe umfasste 83 % Frauen (78).

5.3 Auswertung

5.3.1 Statistische Analysen

Die Ergebnisse der Textvignette wurden in einem Mixed-Methods-Verfahren ausgewertet. Die zunächst inhaltsanalytisch erzeugten Daten wurden im nächsten Schritt mit quantitativen Methoden analysiert. Zur Feststellung möglicher Unterschiede zwischen den Studierenden der Bachelor- und der Masterphase in der Zahl verbalisierter Gedanken in den Wissenskategorien (s. Kap. 5.3.2) wurden Kovarianzanalysen (vgl. Bortz, Schuster 2010) berechnet. Als Kovariate wurde die Abiturnote als Proxi für die kognitive Grundfähigkeit verwendet. Hierdurch war es möglich, den Varianzanteil in den abhängigen Variablen, der durch die kognitive Grundfähigkeit bedingt wurde, von dem Varianzanteil abzugrenzen, die auf die Studienphase zurückging. Ein analoges Vorgehen wurde auch bei der Berechnung von Partialkorrelationen (vgl. Bortz, Schuster 2010) gewählt. Hier wurde erneut die Abiturnote auspartialisiert, um statistisch zu kontrollieren, dass die gefundenen Zusammenhänge nicht dadurch artifiziell erhöht wurden, dass die korrelierten Variablen mit der kognitiven Grundfähigkeit zusammenhängen. Zur Einschätzung der Stärke der gefundenen Unterschiede und Zusammenhänge wurden von Cohen (1992) entwickelte Konventionen für Effektstärken verwendet. Als Maße der Effektstärke wurde in den Kovarianzanalysen η^2 eingesetzt, das dem prozentualen Anteil der von einem Faktor aufgeklärten Varianz in der abhängigen Variablen entspricht.

5.3.2 Inhaltsanalytische Auswertung der Textvignette

Die von den Studierenden in den o.g. Kästchen *verbalisierten Gedanken* wurden inhaltsanalytisch mit dem in Masanek und Doll (2020) entwickelten Kategoriensystem ausgewertet, das aus den drei Hauptkategorien des fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Wissens besteht. Als fachwissenschaftlich bzw. pädagogisch wurden Analyseeinheiten codiert, in denen die Studierenden Gedanken zu der vorgelegten Unterrichtsplanung verbalisierten, die entweder rein fachlicher bzw. fachindifferenter Natur waren. Äußerungen von Studierenden wurden als fachdidaktisch codiert, wenn innerhalb einer Analyseeinheit

sowohl Bezüge auf den fachwissenschaftlichen als auch auf den pädagogischen Wissensbereich vorhanden waren. Dabei wurde *nicht* zwischen verschiedenen Modi der Bezugnahme (z. B. additiv, integrativ) unterschieden. Abb. 2 illustriert die Hauptkategorien durch Beispiele:

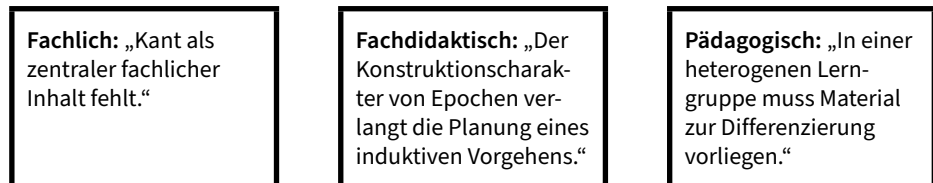


Abb. 2: Hauptkategorien mit exemplarischen Äußerungen Studierender.

Die Hauptkategorie *fachdidaktisch* wurde in die bereits in 3.2 erwähnten Subkategorien *fachlich schwach vernetzt* und *fachlich stark vernetzt* unterteilt. Das zentrale Unterscheidungskriterium dieser sich nur graduell unterscheidenden Kategorien ist der jeweils präsentierte Grad an fachlicher Präzision. Der geringe Grad an fachlicher Präzision in fachlich schwach vernetzten Analyseeinheiten zeigt sich dadurch, dass die Studierenden im Zuge der Bearbeitung der Vignette einen neuen fachlichen Gegenstand oder Inhalt zwar einführen, diesen aber nur ungenau benennen. Mangelnde fachliche Präzision gibt sich ebenfalls dadurch zu erkennen, dass ein in der Planung erwähnter Gegenstand fachlich nur marginal z. B. im Hinblick auf seinen Bildungsgehalt durchdacht wird. Fachlich stark vernetztes Wissen zeichnet sich dagegen durch das Einbringen präzise benannter neuer Fachinhalte aus oder durch Beurteilungen der Planung, in welchen sich eine mit erkennbarem Hintergrundwissen angereicherte fachliche Analyse von Gegenständen oder Inhalten zeigt (vgl. Masanek, Doll 2020, S. 45-46). Abb. 3 illustriert diese Kategorien durch zwei Beispiele:

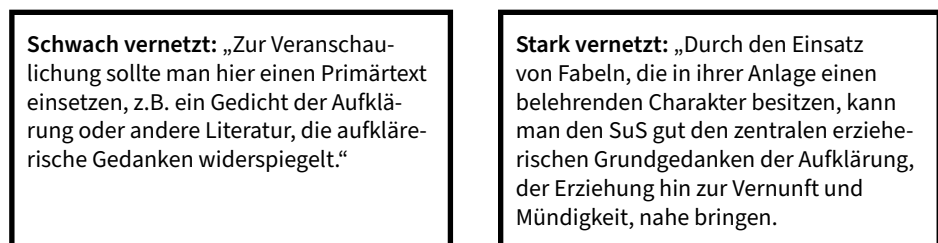


Abb. 3: Fachdidaktische Subkategorien mit exemplarischen Äußerungen.

Die Anzahl generierter Gedanken in den genannten Kategorien korreliert folgendermaßen mit der Abiturnote (einseitiges Signifikanzniveau): Gesamtsumme $r = -.39$ ($p < .000$), Summe fachdidaktischer Gedanken $r = -.24$ ($p = .009$), Summe stark vernetzter Gedanken $r = -.21$ ($p = .022$), Summe schwach vernetzter Gedan-

ken $r = -.18$ ($p = .044$), Summe rein pädagogischer Gedanken $r = -.09$ ($p < .194$) und Summe rein fachlicher Gedanken $r = .05$ ($p = .309$).

5.3.3 Auswertung des Fachwissenstests

Von den insgesamt 16 Items des Fachwissenstests konnten zwei wegen geringer Trennschärfen nicht berücksichtigt werden, sodass nur 14 Items mit akzeptablen Trennschärfen in die Berechnung des Testwertes als Summenwert eingingen. Maximal konnten 22 Punkte erreicht werden. Bei den meisten Items konnte nur ein Punkt erzielt werden, bei einigen, bestehend aus zwei oder drei Teilfragen, auch 2 oder 3 Punkte. Bei Mehrfachwahlaufgaben wurden richtige Antworten nur dann als korrekt bewertet, wenn nicht außerdem falsche Antwortalternativen angekreuzt worden waren. Cronbachs α , als Index der internen Konsistenz des Fachwissenstests, beträgt 0.71 und liegt damit in einem noch akzeptablen Bereich. Auch der Fachwissenstest korreliert negativ mit der Abiturnote ($r = -.40$, $p < .000$).

6 Ergebnisse

Strukturiert durch die drei Forschungsfragen werden nun die Ergebnisse dieser Studie präsentiert. Wegen einzelner fehlender Werte unterscheiden sich die Fallzahlen für die einzelnen Ergebnisse leicht.

6.1 Forschungsfrage 1: Nutzungsunterschiede von Bachelor- und Masterstudierenden im Professionswissen

Abb. 4 zeigt die Mittelwerte und Vertrauensintervalle aus den Kovarianzanalysen in Tab. 2 (s. u.) zur Nutzung des fachlichen, fachdidaktischen (auch: fachlich schwach und fachlich stark vernetzt) sowie pädagogischen Wissens in beiden Kohorten. Für jeden Wissensbereich wurde eine separate Kovarianzanalyse berechnet (s. Tab. 2).

Es zeigt sich, dass Masterstudierende bei der Beurteilung der Vignette am häufigsten auf pädagogisches Wissen zurückgreifen. Fachdidaktisches Wissen ist die am zweithäufigsten genutzte Kategorie, wobei fachlich schwach vernetztes fachdidaktisches Wissens deutlich dominiert (s. Abb. 4). Diese Ergebnisse korrespondieren mit der Nutzung von Wissen durch Bachelorstudierende, wie in Masanek und Doll (2020) berichtet. Im Vergleich beider Kohorten zeigen Kovarianzanalysen in Tabelle 2 für die beiden Kategorien fachlich schwach und stark

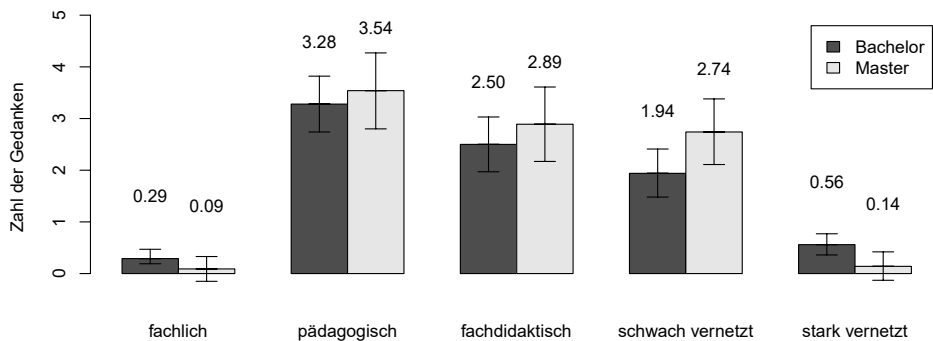


Abb. 4: Ergebnisse der Kovarianzanalysen für die Anzahl generierter Gedanken in den Haupt- und Subkategorien des Wissens – Mittelwerte und 95% Vertrauensintervalle.

vernetzten Wissens allerdings, dass mit $M = 0,56$ versus $M = 0,14$ Gedanken die Bachelorstudierenden signifikant mehr fachlich stark vernetzte Gedanken generieren, während umgekehrt die Masterstudierenden mit $M = 1,94$ versus $M = 2,74$ Gedanken signifikant mehr fachlich schwach vernetzte Gedanken verbalisieren. Diese Unterschiede sind für die schwach vernetzten Gedanken mit $\eta^2 = 0.042$ von kleiner und für die stark vernetzten Gedanken mit $\eta^2 = 0.057$ (s. Tab. 2) von mittlerer Effektstärke (Konventionen für Effektstärken von Cohen 1992). Auffällig ist weiterhin die nur äußerst schwache Nutzung fachlichen Wissens durch die Masterstudierenden, die noch geringer als bei den Bachelorstudierenden ausfällt. Allerdings wird dieser Unterschied nicht signifikant.

Tab. 2: Ergebnisse der Kovarianzanalysen mit Abiturnote als Kovariate für die Zahl generierter Gedanken in den Wissenskategorien – F-Tests, Signifikanzen und Effektstärken.

Wissenskategorie	Kovariate: Abiturnote (n = 94)			Studienphase (n = 94)		
	F(1,93)	P	η^2	F(1,93)	P	η^2
Fachlich	0,21	.646	-	1,84	.179	-
Pädagogisch	0,75	.389	-	0,31	.581	-
Fachdidaktisch	5,78	.018	.060	0,79	.378	-
schwach vernetzt	2,86	.094	-	4,10	.046	.042
stark vernetzt	4,70	.033	.046	5,81	.018	.057
Gesamt	15,77	.000	.147	0,10	.758	-

6.2 Forschungsfrage 2: Der Umfang literarhistorischen Wissens der Masterstudierenden

Ohne Auspartialisieren der Abiturnote erzielen die Masterstudierenden im Fachwissenstest $M = 8,36$ ($Std = 4,4$) Punkte und die Bachelorstudierenden $M = 11,0$ ($Std = 4,1$) von 22 möglichen Punkten. Die Berechnung der Kovarianzanalyse zum Vergleich der Studienphasen mit der Abiturnote als Kovariate wird signifikant. Für die Abiturnote beträgt $F(1,91) = 20,6$ mit $p < .001$ und für die Studienphase $F(1,91) = 11,1$ mit $p < .001$. Die Effektstärken, die als aufgeklärte Varianzanteile interpretiert werden können, betragen $\eta^2 = 0.169$ und $\eta^2 = 0.091$ und zeigen für das Abitur eine große und für die Studienphase eine moderate Effektstärke an. Die Mittelwerte nach Auspartialisieren des Abiturs liegen bei $M = 11,04$ für die Bachelor- und $M = 8,29$ Punkten für die Masterkohorte (s. Abb. 5).

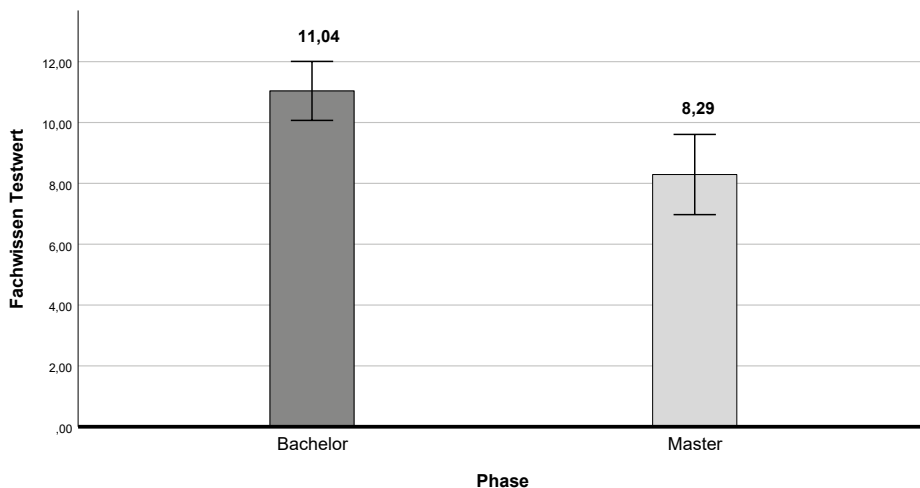


Abb. 5: Mittelwerte und 95% Vertrauensintervalle für das literarhistorische Fachwissen.

6.3 Forschungsfrage 3: Zusammenhänge zwischen Fachwissen und genutztem Wissen

Tab. 3 zeigt die Zusammenhänge zwischen dem Wissenstest und der Nutzung der Wissenskategorien bei der Bearbeitung der Vignette.

Tab. 3: Partialkorrelationen (Abiturnote auspartialisiert) zwischen dem Fachwissenstest und der Anzahl verbalisierter Gedanken in den Wissenskategorien.

Wissenskategorie	Bachelor		Master	
	r_{part}	p (df = 58)	r_{part}	p (df = 30)
Fachlich	.02	.903	.54	.001
Pädagogisch	-.17	.207	-.59	.000
Fachdidaktisch	.08	.536	.38	.031
schwach vernetzt	.04	.748	.32	.075
stark vernetzt	.02	.892	.48	.006
Gesamt	-.11	.412	-.14	.457

Das Fachwissen korreliert in der Masterkohorte signifikant positiv mit der Anzahl fachlicher ($r_{\text{part}} = .54$, $p < .001$) und fachlich stark vernetzter Gedanken ($r_{\text{part}} = .48$, $p = .006$). Diese Korrelationen entsprechen nach Cohen (1992) einer großen Effektstärke. Die Partialkorrelation zwischen Fachwissen und der Nutzung fachdidaktischen Wissens beträgt $r_{\text{part}} = .38$ ($p = .031$) und entspricht einer mittleren Effektstärke. Die Korrelation von $r_{\text{part}} = .32$ mit dem schwach vernetzten Wissen weist zwar in die erwartete Richtung, verfehlt allerdings das Signifikanzniveau von $p < .05$. Zwischen dem Fachwissen und der Zahl generierter pädagogischer Gedanken zeigt sich mit $r_{\text{part}} = -.59$ ($p < .000$) eine signifikant negative Partialkorrelation. Dabei handelt es sich um eine große Effektstärke. In der Bachelorkohorte sind dagegen alle Korrelationen nicht signifikant von Null verschieden (s. Tab. 3).

7 Zusammenfassung und Diskussion

Im Einklang mit der bisherigen Forschung zur Nutzung von Wissen in schulischen Handlungssituationen durch Lehramtsstudierende (vgl. Heins 2019; Masanek, Doll 2020; Winkler 2019) zeigen die Ergebnisse, dass Masterstudierende bevorzugt pädagogisches Wissen bei der Bearbeitung der Vignette nutzen und damit auf ein Wissen zurückgreifen, das fachliche Gegenstände und Inhalte *nicht* beachtet. Fachdidaktisches Wissen wird vor allem in fachlich schwach vernetzter Form

und rein fachliches Wissen kaum genutzt. Bedenkt man, dass Lehrkräfte über die Fähigkeit zur „Entwicklung des Fachinhalts“ als „Kern der Anforderungen des Unterrichtens“ (Bromme 1992, S. 92) verfügen sollen, muss dieses Ergebnis als Besorgnis erregend gewertet werden.

Auf der Suche nach Gründen soll zunächst ein Blick auf den literarhistorischen Wissensumfang der Masterstudierenden geworfen werden. Es muss konstatiert werden, dass die in dieser Studie gewonnenen, ernüchternden Ergebnisse weitgehend als Bestätigung der Resultate der Studie TEDS-LT gelesen werden können (vgl. Bremerich-Vos, Dämmer 2013, S. 60). Denn deutlich wird, dass die Studierenden im Master ein nur sehr geringes literarhistorisches Wissen besitzen, das zudem noch geringer ist als das der fachlich ebenfalls schwachen Bachelorstudierenden. Geschlussfolgert werden muss so, dass die Vermittlung literarhistorischen Wissens I im Bachelor offensichtlich *nicht* zu einem umfangreichen und nachhaltigen literarhistorischen Wissen II führt. Neben individuellen kognitiven und motivationalen Merkmalen der Studierenden können weitere Gründe in einer Lehre liegen, die „wenig kumulativ ist, sodass Stagnation bzw. Vergessen begünstigt werden“ (ebd., S. 72). Der im Modell in Abb. 1 angenommene Lernprozess, durch den Wissen I in Wissen II transferiert wird, findet in der hier untersuchten Stichprobe folglich nur in unzureichender Qualität statt.

Die Vermutung, dass dort, wo kaum fachliches Wissen II vorhanden ist, auch keines genutzt werden kann, liegt nahe. Zudem zeigen die Zusammenhangsanalysen, dass bei den Masterstudierenden starke positive Zusammenhänge zwischen dem übersituativ gemessenen Fachwissen und dem bei der Kommentierung der Vignette genutzten fachlichen und fachdidaktischen Professionswissen bestehen, was u.a. die ebenfalls an der Universität Hamburg gewonnenen Erkenntnisse von Heins (2019) bestätigt. So konnte in der vorliegenden Studie gezeigt werden, dass das Fachwissen der Masterstudierenden die Bearbeitung der Vignette in dem Sinne stützt, dass ein umfangreiches literarhistorisches Wissen II zu einer stärkeren Nutzung fachlichen und fachlich stark vernetzten Wissens führt. Damit wird die Relevanz fachlichen Wissens zum Aufbau eines fachlich fundierten fachdidaktischen Wissens erkennbar. Ein umfangreiches Fachwissen reduziert vermutlich zugleich die Nutzung pädagogischen Wissens. Die hohe negative Korrelation von $r = -.59$ zwischen dem literarhistorischen Wissen und der Zahl artikulierter pädagogischer Gedanken muss jedoch durch weitere Forschung repliziert werden, denn sie kann artifiziell durch das gewählte Antwortformat erhöht worden sein, das insgesamt nur die Formulierung von neun Gedanken ermöglichte. Wenn ein Studierender also bereits viele fachliche und fachdidaktische Gedanken formuliert hatte, dann blieben nur wenige Felder übrig für die Formulierung pädagogischer Gedanken.

Anders als in der Masterkohorte steuert das vorhandene literarhistorische Wissen der Bachelorstudierenden das bei der Beurteilung der Vignette genutzte Wissen allerdings *in keiner* Weise. Das heißt: Bachelorstudierende mit einem großen fachlichen Wissensumfang nutzen diesen nicht zwangsläufig bei der Beurteilung der Vignette, sodass die Existenz trägen Wissens (vgl. Renkl 1996) vermutet werden kann. Anders als die Masterstudierenden verfügt die Bachelorkohorte nur über wenig schulpraktische Erfahrungen. Möglicherweise fällt es den Bachelorstudierenden deshalb schwer, die Funktion fachlichen Wissens innerhalb der schulischen Handlungssituation zu erkennen, was auf Mängel im Bereich des konditionalen Wissens (vgl. Renkl 2015) von Lehramtsstudierenden hindeuten könnte. Mit Blick auf das in Abb. 1 entwickelte Modell wird zudem deutlich, dass auch die Nutzung von (vorhandenem) Wissen II in schulischen Handlungssituationen Einschränkungen unterworfen ist.

Vor dem Hintergrund der gewonnenen Ergebnisse muss mit Blick auf universitäre Lehre gefordert werden, dass innerhalb dieser a) der Fokus auf die nachhaltige Steigerung des fachlichen Wissensumfangs der Lehramtsstudierenden gerichtet wird sowie b) bereits Bachelorstudierenden die Bedeutung fachlichen Wissens für die spätere Unterrichtstätigkeit erkennbar gemacht werden sollte. Ein besonderes Augenmerk sollte deshalb auf die (veränderte) Gestaltung fachlicher Lehre gerichtet werden. Didaktisch-methodische Vorschläge hierzu wurden bereits in mehreren Aufsätzen formuliert (vgl. Masanek 2022a; Masanek, Doll 2020; Masanek, Koenen 2020; Woehlecke et al. 2017).

Abschließend sei darauf verwiesen, dass die Erkenntnisse dieser Studie einigen Einschränkungen unterliegen. Diese beziehen sich auf die nur kleine Stichprobe, die eine Replizierung der Ergebnisse in weiteren Studien notwendig macht. Zu erwähnen ist weiterhin die Beschränkung der Untersuchung auf nur eine Universität sowie die spezifische Situierung der Vignette (z.B. die Beschränkung auf nur ein fachliches Thema), die bei den Proband:innen vermutlich selektive Prozesse der Wahrnehmung und Interpretation sowie des Entscheidens (vgl. Blömeke et al., 2015) nach sich zog. Insgesamt stellt sich so die Frage nach der Generalisierbarkeit der hier gewonnenen Ergebnisse, die im Weiteren zu klären wäre. Allerdings sei darauf verwiesen, dass es Hinweise auf die Replizierbarkeit der vorliegenden Ergebnisse in der Geographie gibt. Dort wurde eine strukturell identische Vignette bei einer Gruppe Masterstudierender eingesetzt (vgl. Scholten, Doll, Masanek 2022). Weitere Limitationen dieser Studie sind mit Blick auf die Datengrundlage dieser Untersuchung zu nennen. Zu berücksichtigen ist, dass nur die verbalisierten, nicht aber die insgesamt generierten Gedanken der Studierenden als Grundlage der Auswertung fungierten: Gerade mit Blick auf die Subkategorien des fachlich schwach und fachlich stark vernetzten fachdidaktischen Wis-

sens ist es denkbar, dass Studierende aus Gründen der Zeiteffizienz ihre womöglich präziseren Gedanken nicht sorgfältig verbalisiert haben. Hinsichtlich des Fachwissenstests muss zudem beachtet werden, dass dieser durch seinen inhaltlichen Anschluss an die in die Vignette eingebauten fachlichen Probleme evtl. zu einer fachlichen Verunsicherung der Studierenden und damit zu den insgesamt schwachen Ergebnissen beigetragen hat.

Literatur

- Baumert, Jürgen und Kunter, Mareike (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9:4, S. 469–520
- Blömeke, Sigrid; Gustafsson, Jan und Shavelson, Richard J. (2015). Beyond Dichotomies: Competence Viewed as a Continuum. In: Zeitschrift für Psychologie, 223: 1, S. 3–13
- Bortz, Jürgen und Schuster, Christof (2010). Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler, Berlin: Springer-Verlag, 7. vollst. überarb. und erw. Aufl.
- Bremerich-Vos, Albert et al. (2011). Professionelles Wissen von Studierenden des Lehramts Deutsch. In: S. Blömeke et al. (Hrsg.): Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT. Münster: Waxmann, S. 47–76
- Bremerich-Vos, Albert und Dämmer, Jutta (2013). Professionelles Wissen im Studienverlauf: Lehramt Deutsch. In: S. Blömeke et al. (Hrsg.): Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf: Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrausbildung aus TEDS-LT. Münster: Waxman, S. 47–76
- Bremerich-Vos, Albert; König, Johannes und Fladung, Ilka (2019). Fachliches und fachdidaktisches Wissen von angehenden Deutschlehrkräften im Referendariat: Konzeption und Ergebnisse einer Testung in Berlin und NRW. In: Zeitschrift für empirische Hochschulforschung, 3:2, S. 155–172
- Bromme, Rainer (1992). Der Lehrer als Experte. Münster: Waxmann
- Cohen, Jacob (1992). A Power Primer. In: Psychological Bulletin, 112:1, S. 155–159
- Dämmer, Jutta (2020). Entwicklung von Professionswissen im Studienverlauf: Grammatisches Fachwissen von Lehramtsstudierenden des Faches Deutsch. In: N. Masanek und J. Kilian (Hrsg.): Professionalisierung im Lehramtsstudium Deutsch: Überzeugungen, Wissen, Defragmentierung. Berlin: Peter Lang, S. 153–183
- Gess-Newsome, Julie und Ledermann, Norman G. (1999). PCK and Science Education. Netherlands: Kluwer Academic Publishers

- Heins, Jochen (2019). Erkennen und Erschließen von Unterrichtssituationen: Hinweise zur Entwicklung der professionellen Unterrichtswahrnehmung aus literaturdidaktischer Perspektive. In: *Leseräume*, 7:6, S. 1–31
- KMK (2019a). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 in der Fassung vom 16.05.2019. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf [25.07.2022]
- KMK (2019b). Standards für die Lehrerbildung. *Bildungswissenschaften*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf [25.07.2022]
- König, Johannes und Blömeke, Sigrid (2010). *Pädagogisches Unterrichtswissen: Dokumentation der Kurzfassung des TEDS-M Testinstruments zur Kompetenzmessung in der ersten Phase der Lehrerausbildung*. Berlin: Springer
- König, Johannes et al. (2017). Die Bedeutung des Professionswissens von Referendarinnen und Referendaren mit Fach Deutsch für ihre Planungskompetenz. In: S. Wernke und K. Zierer (Hrsg.): *Die Unterrichtsplanung – Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 121–133
- König, Johannes et al. (2018). Pädagogisches versus fachdidaktisches Wissen? Struktur des professionellen Wissens bei angehenden Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrkräften im Studium. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21:3, S. 1–38
- König, Johannes et al. (2020). Pre-Service Teachers' Generic and Subject-Specific Lesson-Planning Skills: On Learning Adaptive Teaching during Initial Teacher Education. In: *European Journal of Teacher Education*, 43: 2, S. 608–622. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1679115>
- Krauss, Stefan et al. (2017). *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik*. Münster: Waxmann
- Masanek, Nicole (2018): Vernetzung denken und vernetztes Denken: Eine empirische Erhebung im Rahmen von Kooperationsseminaren. In: *heiEDUCATION Journal: Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung*, 1:2, S. 151–173
- Masanek, Nicole und Koenen, Jenna (2020): „Gut war auch, dass ein Thema immer von beiden Seiten beleuchtet wurde“: Zur didaktisch-methodischen Gestaltung verzahnter Lerngelegenheiten durch boundary objects. In: N. Masanek und J. Kilian (Hrsg.): *Professionalisierung im Lehramtsstudium Deutsch: Wissen, Überzeugungen, Defragmentierung*. Berlin et al.: Peter Lang, S. 257–282

- Masanek, Nicole und Doll, Jörg (2020). Vernetzung ja, aber ohne Fachwissenschaft? Zur Nutzung fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Wissens durch Lehramtsstudierende im Bachelorstudium. In: *Didaktik Deutsch*, 25:48, S. 36-54
- Masanek, Nicole (2022a). Üben in literaturdidaktischen und literaturwissenschaftlichen Lerngelegenheiten: Ein didaktisches Modell zur Einübung von Vernetzung im Lehramtsstudium Deutsch. In: J. Heins et al. (Hrsg.): *Theoretische und empirische Perspektiven in der Deutschdidaktik*. SLLD-B, S. 99–124. <https://doi.org/10.46586/SLLD.248>
- Masanek, Nicole (2022b). Ausprägungen dimensionsübergreifend vernetzten Professionswissens bei Lehramtsstudierenden des Faches Deutsch. In: *SLLD-Z*. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.9451>
- Neuweg, Georg Hans (2011). Distanz und Einlassung: Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration“ in der Lehrerbildung. In: *Erziehungswissenschaft*, 22: 43, S. 33–45
- Neuweg, Georg Hans (2014). Das Wissen der Wissensvermittler: Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrwissen. In: E. Terhard; H. Bennewitz und M. Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Berlin: Waxmann, 2. Aufl., S. 583–614
- Pissarek, Markus und Schilcher, Anita (2017). FALKO-D – Die Untersuchung des Professionswissens von Deutschlehrenden: Entwicklung eines Messinstruments zur fachspezifischen Lehrerkompetenz und Ergebnisse zu dessen Validierung. In: S. Krauss et al. (Hrsg.): *FALKO – Fachspezifische Lehrerkompetenzen: Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik*. Münster: Waxmann, S. 67–112
- Rehm, Markus und Bölsterli, Katrin (2014). Entwicklung von Unterrichtsvignetten. In: D. Krüger; I. Parchmann und H. Schecker (Hrsg.): *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung*. Berlin: Springer, S. 213–225
- Renkl, Alexander (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. In: *Psychologische Rundschau* 47, S. 78–92
- Renkl, Alexander (2015). Wissenserwerb. In: E. Wild und J. Möller (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Heidelberg: Springer, S. 4–24
- Scholten, Nina; Masanek, Nicole und Doll, Jörg (2022): Preservice teachers in a lesson planning situation – How do preservice teachers use different knowledge facets in a lesson planning situation?, in: *Journal of Geography*. Vol. 1, S. 1–9. <https://doi.org/10.1080/00221341.2022.2078399>
- Shulman, Lee S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. In: *Educational Researcher*, 15, S. 4–14

- Winkler, Iris (2019). Zwei Welten!? Inwieweit das Studium der Fachdidaktik Deutsch zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen beitragen kann. In: *Didaktik Deutsch*, 24: 46, S. 64–82
- Winkler, Iris und Seeber, Anna (2020). Facetten literaturdidaktischer Kompetenz bei Deutschstudierenden vor und nach dem Praxissemester: Eine Interventionsstudie zur Wirksamkeit videobasierter Lernbegleitung. In: *Didaktik Deutsch*, 25:49, S. 23–47
- Woehlecke, Sandra et al. (2017). Das erweiterte Fachwissen für den schulischen Kontext als fachübergreifendes Konstrukt und die Anwendung im universitären Lehramtsstudium. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35:3, S. 413–426

Autorinnen

Dr. Nicole Masanek. Vertretungsprofessorin für die Fachdidaktik Deutsch, Schwerpunkt Literaturdidaktik an der Universität Trier. Forschungsschwerpunkte: Professionalisierungsforschung, diversitätsorientierte Deutschdidaktik, Leseförderung
masanek@uni-trier.de

Prof. Dr. Jörg Doll. Verantwortlich für die Evaluationsforschung des QLB-Projekts ProfaLe („Professionelles Lehrerhandeln zur Förderung fachlichen Lernens unter sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen“) an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Forschungsschwerpunkte: Hochschulforschung, Einstellungsforschung, Selbstwirksamkeit, Methoden der Kompetenzmessung
joerg.doll@uni-hamburg.de

Korrespondenzadresse:
Vertr.-Prof. Dr. Nicole Masanek
Universität Trier
FB II Germanistik
Universitätsring 15
54286 Trier