



| BertelsmannStiftung



ZWISCHENBERICHT

zur Evaluation des Q-Masters an der
Humboldt-Universität zu Berlin

Christin Lucksnat | Ingo Fehrmann | Detlef Pech | Dirk Richter | Dirk Zorn

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	3
Zentrale Ergebnisse auf einen Blick	5
Einleitung	6
1. Auftrag: Evaluation des Q-Masters	7
2. Begriffsklärung: Quer- und Seiteneinstieg und qualifizierter Quereinstieg	8
3. Der Q-Master an der HU Berlin	9
3.1. Zulassungsvoraussetzungen	9
3.2. Aufbau und Organisation des Zertifikatsstudium und des Q-Masters	9
4. Die Evaluation des Q-Masters	10
4.1. Studiendesign	10
4.2. Datengrundlage	11
5. Ergebnisse	13
5.1. Qualitative Befragung	13
5.2. Quantitative Befragung	14
6. Einordnung der Befunde und Diskussion	20
7. Zusammenfassung und Ausblick	23
Tabellenanhang	24
Literaturverzeichnis	27

Das Bildungssystem steht aktuell vor der Herausforderung, dass eine große Zahl der Unterrichtsstunden, egal ob vor Ort in der Schule oder im schulisch angeleiteten Lernen zuhause, nicht von regulär ausgebildeten Lehrkräften erbracht werden. Damit Unterricht dennoch in allen Klassen abgesichert ist, wurden in den letzten Jahren in vielen Bundesländern Personen eingestellt, die kein grundständiges Lehramtsstudium absolviert haben, jedoch zumindest teilweise in alternativen Programmen auf den Lehrberuf vorbereitet wurden. Diese Programme werden von verschiedenen Anbietern realisiert und weisen daher eine große Vielfalt sowohl in der inhaltlichen und organisatorischen Gestaltung als auch im zeitlichen Umfang auf. In einigen Bundesländern erfolgt die Qualifizierung von Personen ohne Lehramtsstudium durch Institutionen der zweiten Phase der Lehrkräftebildung. Daneben gibt es z.B. in Berlin und in Sachsen auch Angebote, die durch Universitäten unterbreitet werden.

Mit der raschen Zuspitzung des Lehrermangels und dem daraus resultierenden erheblichen Einstellungsbedarf für Quer- und Seiteneinsteigende hat die Evaluation von Qualifizierungsmaßnahmen für diese Gruppe bislang nicht Schritt gehalten. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt gibt es nur sehr wenig Forschung zur Qualität und den Wirkungen alternativer Qualifizierungen. Diese Lücke möchte das hier vorgestellte Projekt zur Evaluierung eines universitären Programms zur Qualifizierung von Grundschullehrkräften ohne entsprechenden Lehramtsbachelor zumindest teilweise schließen. Es handelt sich um den Quereinstiegsmaster (kurz: Q-Master) an der Humboldt-Universität zu Berlin, der die Teilnehmenden zum Abschluss Master of Education führt und für den regulären Vorbereitungsdienst an Grundschulen qualifiziert. Im Rahmen der Evaluation, die von August 2019 bis Dezember 2021 läuft und zu der hier der Zwischenbericht vorgelegt wird, sollen Erkenntnisse darüber gewonnen werden, welche Personen dieses Programm wahrnehmen, welche Voraussetzungen sie mitbringen und welche Kompetenzen sie im Verlauf des Studiums erwerben. Die Evaluation setzt dazu standardisierte, etablierte Instrumente im Rahmen eines längsschnittlichen Designs ein. Es werden dabei sowohl quantitative als auch qualitative Daten zu insgesamt drei Messzeitpunkten erhoben und eine repräsentative Stichprobenziehung unter den Studierenden des regulären Masterstudiengangs und des Q-Master-Studiengangs angestrebt.

Es soll geprüft werden, ob der Q-Master eine geeignete Möglichkeit darstellt, zusätzliche Kandidatinnen und Kandidaten für den Beruf als Lehrkraft zu qualifizieren. Durch den Einbezug von Studierenden des regulären Masters erfolgt so auch eine Evaluation des bestehenden Systems. Die Prüfung der Wirksamkeit im Rahmen der Evaluation kann als Basis für Empfehlungen dienen, was die Ausweitung vergleichbarer Programme anbelangt, um künftig flexibler auf Schwankungen beim Lehrkräftebedarf reagieren zu können.

Die Evaluationsstudie wird als Kooperation zwischen der Bertelsmann Stiftung, der Humboldt-Universität zu Berlin und der Universität Potsdam realisiert. Während die Universität Potsdam die Hauptverantwortung für die Planung, Durchführung und die Auswertung der Erhebungen trägt, unterstützt die Humboldt-Universität zu Berlin das Evaluationsvorhaben durch die fachliche Beratung und den Zugang zu der Untersuchungspopulation. Die Bertelsmann Stiftung übernimmt neben einem Großteil der Kosten des Vorhabens ebenfalls eine fachliche Beratung im Projektverlauf.

Dieser Zwischenbericht präsentiert die Ergebnisse des ersten Messzeitpunkts des Evaluationsprojekts. Die Daten wurden zu Beginn der Aufnahme des Master-Studiengangs erhoben. Der Bericht geht daher primär der Frage nach, mit welchen Voraussetzungen die Studierenden den Q-Master bzw. den regulären Master beginnen. Es werden dabei u.a. die pädagogischen Vorerfahrungen, die Berufswahlmotivation, sowie Wissen und Überzeugungen in den Blick genommen. Die Forschungsergebnisse zur Entwicklung professioneller Kompetenzen im Verlauf des Q-Masters werden zum Ende des Jahres 2021 erwartet.

Prof. Dr. Dirk Richter
Universität Potsdam

Prof. Dr. Detlef Pech
Humboldt-Universität zu Berlin

Dr. Dirk Zorn
Bertelsmann Stiftung

Zentrale Ergebnisse auf einen Blick

1. Q-Master-Studierende und reguläre Studierende entscheiden sich aus ähnlichen Gründen für den Lehrkräfteberuf.

Beide Gruppen betonen die Freude an der Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen sowie das Leisten eines sozialen Beitrags als eine der wichtigsten Gründe für die Wahl des Lehrkräfteberufs. Ferner wird von beiden Gruppen berichtet, dass die Freude am Unterrichten sowie die Gestaltung der Zukunft von Kindern und Jugendlichen ausschlaggebende Gründe waren. Hingegen spielen die Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie der Einfluss durch Freunde und Familie eine untergeordnete Rolle für beide Gruppen.

2. Beide Studiengruppen verfügten bereits vor Aufnahme des Masterstudiums über vielfältige praktische pädagogische Vorerfahrungen.

Bereits vor Aufnahme des Masterstudiums konnten sowohl Q-Master-Studierende als auch reguläre Studierende Vorerfahrungen in pädagogischen Settings sammeln. Ein Großteil beider Gruppen berichtet über Erfahrungen in der Schülernachhilfe sowie in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im Freizeitbereich oder in einer beruflichen Tätigkeit. Q-Master-Studierende berichten ferner signifikant häufiger darüber, Erfahrungen in der Erwachsenenbildung oder in einer beruflichen Tätigkeit an einer Hochschule gemacht zu haben als reguläre Studierende.

3. Studierende im Q-Master wählen signifikant häufiger den gesellschaftswissenschaftlichen Schwerpunkt im Fach Sachunterricht als Studierende im regulären Master.

Zu Beginn des Masters bzw. Q-Masters sind die Studierenden verpflichtet, entweder einen gesellschaftswissenschaftlichen oder einen naturwissenschaftlichen Schwerpunkt im Fach Sachunterricht zu wählen. Die Wahl dieser Schwerpunkte unterscheidet sich signifikant zwischen den Gruppen. Q-Master-Studierende wählen signifikant häufiger den gesellschaftswissenschaftlichen Schwerpunkt als reguläre Studierende.

4. Q-Master-Studierende und reguläre Studierende unterscheiden sich zu Beginn des Masterstudiums nicht in ausgewählten Aspekten des professionellen Wissens.

Der Einsatz verschiedener fachlicher, fachdidaktischer und pädagogischer Tests hat gezeigt, dass sich die beiden Gruppen zu Beginn des Masters nicht im physikalischen und geographischen fachlichen Schulwissen, fachdidaktischen Wissen im Fach Sachunterricht sowie im Wissen über Klassenführung signifikant voneinander unterscheiden.

5. Im Vergleich zu Q-Master-Studierenden vertreten reguläre Studierende signifikant häufiger die Überzeugung, dass Lernen im Fach Sachunterricht ein Prozess der aktiven Auseinandersetzung mit bereits bestehenden Vorstellungen ist (Conceptual Change).

Die Studierenden wurden ferner zu ihren Überzeugungen zum Lehren und Lernen befragt. Es zeigte sich hierbei, dass reguläre Studierende dem Ansatz des Conceptual Change signifikant häufiger zustimmten als Q-Master-Studierende. Es zeigten sich hingegen keine Unterschiede in den transmissiven Überzeugungen.

6. Studierende im Q-Master unterscheiden sich in ihren fachbezogenen Selbstkonzepten lediglich im Fach Politik, jedoch nicht in den anderen Bezugsfächern des Sachunterrichts.

Um zu prüfen, wie gut sich die Studierenden in den Fächerfacetten des Sachunterrichts einschätzen, wurden ihre Fähigkeitseinschätzungen in den Fächern Physik, Geographie und Politik erfragt. Es zeigte sich, dass Q-Master-Studierende sich im Fach Politik signifikant besser einschätzen als die Studierenden im regulären Master.

Einleitung

Ein Großteil des Unterrichts an Berliner Schulen kann derzeit nicht durch traditionell ausgebildete Lehrkräfte abgesichert werden, wobei der Bedarf vor allem an Grundschulen sehr hoch ausfällt (Richter, Marx & Zorn, 2018). Um dieser Herausforderung zu begegnen, hat die Humboldt-Universität zu Berlin einen zweijährigen Masterstudiengang für das Grundschullehramt (Q-Master) eingerichtet, der explizit für Personen ohne lehramtsbezogenen Hochschulabschluss konzipiert ist. Mit Abschluss des Q-Masters erhalten die Teilnehmenden den Master of Education für die Fächer Deutsch, Mathematik und Sachunterricht, welcher sie für die Aufnahme des Vorbereitungsdiensts qualifiziert (Lucksnat, Fehrmann, Pech & Richter, 2020).

Da bisher kaum Evidenz zur Wirksamkeit solcher universitären Qualifizierungsprogramme vorliegt, bzw. universitäre Quereinstiegsmaster im Grundschullehramt gar nicht existierten, wird der Q-Master an der Humboldt-Universität zu Berlin mit dem Beginn des Wintersemesters 2019/20 durch ein gemeinsames Forschungsprojekt der Universität Potsdam, der Humboldt-Universität zu Berlin und der Bertelsmann Stiftung evaluiert. Die Untersuchung zielt zum einen darauf ab, die Eingangsvoraussetzungen der Studierenden im regulären Master und im Q-Master zu ermitteln und miteinander zu vergleichen. Zum anderen soll die Untersuchung die professionsbezogenen Kompetenzen der verschiedenen Studierendengruppen zu Beginn des Studiengangs ermitteln und die Kompetenzentwicklung im Verlauf des Masterstudiums beschreiben.

In dem vorliegenden Zwischenbericht werden erste Ergebnisse der Evaluation aus dem ersten Messzeitpunkt vorgestellt. Es soll zunächst die Frage beantwortet werden, über welche Eingangsvoraussetzungen reguläre Studierende und Q-Master-Studierende zu Beginn des Studiums verfügen. Dazu werden die praktischen pädagogischen Vorerfahrungen und die Berufswahlmotive vergleichend betrachtet. Zum anderen liegt der Fokus des Zwischenberichts auf dem Vergleich ausgewählter Kompetenzen der Studierenden zum

Beginn des Studiums. Hierfür betrachten wir Unterschiede im fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Wissen sowie Überzeugungen zum Lehren und Lernen.

Um den Einstieg in die Darstellung der Ergebnisse zu erleichtern, soll zunächst der Auftrag der Evaluation detailliert dargestellt werden. Anschließend wird der Q-Master von anderen alternativen Zugangswegen ins Lehramt abgegrenzt und die Zulassungsvoraussetzungen sowie die Organisation und der Aufbau des Q-Masters beschrieben. Daran anknüpfend erfolgt eine Darstellung des Studiendesigns und der untersuchten Stichprobe. Abschließend werden die Ergebnisse vorgestellt und diese vor dem Hintergrund der Lehrkräfteausbildung und -rekrutierung diskutiert.

Beteiligt an dem Vorhaben sind die Professur Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung der Universität Potsdam, die beiden sachunterrichtsdidaktischen Professuren¹, die Koordination Quereinstiegsmaster der Humboldt-Universität zu Berlin sowie die Bertelsmann-Stiftung über das Programm Integration und Bildung.

¹ Julia Schwanewedel, eine der beiden Sachunterrichtsdidaktikprofessuren an der HU, hat die Universität zum 01.10.2020 verlassen und hat ihre Mitarbeit am Evaluationsprojekt deshalb beendet.

1. Auftrag: Evaluation des Q-Masters

Der Q-Master an der Humboldt-Universität zu Berlin ist deutschlandweit eines der wenigen universitären Programme zur Qualifizierung von Personen ohne ersten lehramtsbezogenen Hochschulabschluss. Aus diesem Grund ist es von großer Bedeutung zu prüfen, ob und inwieweit dieses universitäre Qualifizierungsprogramm zur Kompetenzentwicklung von Personen ohne ersten lehramtsbezogenen Hochschulabschluss beiträgt. Mit Beginn des zweiten Durchlaufs des Q-Masters im Oktober 2019 startete ein Evaluationsprojekt, welches die Studierenden des Q-Masters und des regulären Masters über die zwei Jahre der Regelstudienzeit begleitet. Die Universität Potsdam übernimmt als evaluierende Einrichtung die Hauptverantwortung für die Planung, Durchführung und die Auswertung der Erhebungen. Sie fokussiert im Rahmen des Evaluationsvorhabens zwei übergeordnete Ziele:

Erstens soll untersucht werden, welche Voraussetzungen Studierende des Q-Masters und reguläre Lehramtsstudierende für das Master-Studium mitbringen. Hierbei sollen in Anlehnung an das Kompetenzmodell nach Baumert und Kunter (2006) verschiedene Kompetenzaspekte in den Blick genommen werden. Neben den fachlichen und fachdidaktischen Voraussetzungen im Fach Sachunterricht und den pädagogischen Vorerfahrungen soll auch untersucht werden, durch welche weiteren kognitiven Merkmale (z.B. Überzeugungen zum Lehren und Lernen) sich die Q-Master-Studierenden im Vergleich zu den regulären Studierenden auszeichnen. Ferner zielt die Evaluation darauf ab, die Berufswahlmotivation der Q-Master-Studierenden und der regulären Studierenden zu ermitteln und zu vergleichen. Schließlich sollen mithilfe von Interviews die Erwartungen der Q-Master-Studierenden und regulären Studierenden an den Master-Studiengang untersucht werden.

Zweitens soll geprüft werden, welche Veränderungen sich im Verlauf des Master-Studiums bei Q-Master-Studierenden und regulären Studierenden nachweisen lassen. Dazu sollen die

Veränderungen in sachunterrichtsrelevanten fachlichen und fachdidaktischen sowie in den pädagogischen Kompetenzen bei Q-Master-Studierenden und regulären Studierenden betrachtet werden. Es stellt sich zudem die Frage, ob beide Studierendengruppen nach Abschluss des Master-Studiums unterschiedliche fachliche, fachdidaktische und pädagogische Kompetenzniveaus erreicht haben. Ferner wird in den Blick genommen, welche Erfahrungen die Q-Master-Studierenden und regulären Studierenden im Studiengang machen. Dazu werden u.a. die Entwicklungspotentiale und positiven Aspekte sowie die Zufriedenheit mit dem Studium und den Lehrveranstaltungen erfragt.



© Lightfield Studios - stock.adobe.com

2. Begriffsklärung: Quer- und Seiteneinstieg und qualifizierter Quereinstieg

Der neu eingerichtete Q-Master an der Humboldt Universität zu Berlin befähigt Personen ohne lehramtsbezogenen Hochschulabschluss durch den Abschluss Master of Education für die Aufnahme des regulären Vorbereitungsdiensts. Aktuell bieten neben der Humboldt-Universität zu Berlin auch die Freie Universität Berlin, die Technische Universität Berlin sowie die Universität der Künste in Berlin sogenannte Q-Master-Studiengänge für das Lehramt an, wobei im Evaluationszeitraum einzig die Humboldt-Universität das Grundschullehramt abdeckt. Das Ziel solcher universitären Qualifizierungsprogramme besteht darin, „nicht auf die Inhalte der ersten Phase der Lehrerbildung zu verzichten, sondern deren fachdidaktische und pädagogische Anteile in komprimierter Form innerhalb eines möglichst kurzen Zeitraums annähernd vollständig zu vermitteln“ (Melzer, Pospiech & Gehrman, 2014, S. 28). Melzer et al. (2014) sprechen hierbei von einem qualifizierten Quereinstieg. Die Qualifizierung von Personen ohne lehramtsbezogenes Bachelorstudium dauert im Rahmen des Q-Masters an der Humboldt-Universität zwei Jahre bzw. drei Jahre, wenn ein sogenanntes Zertifikatsstudium vorab zu absolvieren ist. Daran anschließend erfolgt der reguläre Vorbereitungsdienst.

Die Qualifizierung von Personen ohne traditionelles Lehramtsstudium im Rahmen des Q-Masters grenzt sich von bereits bestehenden Qualifizierungsmaßnahmen ab. So besteht in vielen Bundesländern auch die Möglichkeit des Quereinstiegs, in dem Personen mit einem nicht-lehramtsbezogenen Hochschulabschluss ihre Lehrbefähigung im Rahmen des regulären Vorbereitungsdiensts erwerben. Voraussetzung dafür ist der Abschluss eines Hochschulstudiums (z.B. Masterabschluss oder vergleichbarer Abschluss), aus dem sich zwei lehramtsbezogene Fächer ableiten lassen (KMK, 2013). Personen, aus deren Hochschulabschluss sich nur ein lehramtsbezogenes Fach ableiten lässt, können das zweite Fach durch berufsbegleitende Studien erwerben und sich somit ebenfalls für den regulären Vorbereitungsdienst qualifizieren (KMK, 2013). Im Gegensatz zur Qualifizierung im Q-Master beschränkt sich die Dauer im Rahmen des Quereinstiegs auf die Dauer des Vorbereitungsdiensts im jeweiligen Bundesland.

Eine weitere verkürzte Variante der Qualifizierung von nicht-traditionell ausgebildeten Lehrkräften besteht im Seiteneinstieg ins Lehramt. Lehrkräfte im Seiteneinstieg verfügen laut KMK (2019a) „in der Regel über einen Hochschulabschluss, nicht jedoch über die erste Lehramtsprüfung“ (S. 32). Sie absolvieren keinen regulären Vorbereitungsdienst, da sich aus ihrem Hochschulabschluss kein lehramtsbezogenes Fach ableiten lässt und somit die Voraussetzung zur Aufnahme des Vorbereitungsdiensts nicht gegeben ist. Seiteneinsteigende erhalten stattdessen „eine pädagogische Zusatzqualifikation, die teilweise auch berufsbegleitend vermittelt wird“ KMK (2019a, S. 32). Die pädagogische Zusatzqualifizierung wird von den Bundesländern in ihren Inhalten und in ihrer Dauer unterschiedlich ausgestaltet, ist aber deutlich kürzer als die Qualifizierung im Q-Master.

Somit unterscheidet sich der Q-Master im Folgenden vom Quer- und Seiteneinstieg: Die Qualifizierung ist im Q-Master mit zwei bzw. drei Jahren deutlich länger als im Quer- und Seiteneinstieg. Somit steht im Q-Master mehr Zeit zur Vermittlung von fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Inhalten zur Verfügung als im Quer- und Seiteneinstieg. Der Q-Master bietet daher nicht nur einen verkürzten alternativen Weg ins Lehramt, sondern schafft auch die nötigen fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Grundlagen, die im Rahmen einer universitären Qualifizierung erworben werden sollen.

3. Der Q-Master an der HU Berlin

3.1 Zulassungsvoraussetzungen

Die Aufnahme zum Q-Master an der HU Berlin setzt den Abschluss eines mindestens dreijährigen Hochschulstudiums im Umfang von mindestens 180 Leistungspunkten (LP) voraus. Über diese allgemeinen Zugangsvoraussetzungen hinaus müssen interessierte Personen einen Nachweis von mindestens jeweils 20 LP in den Fächern Deutsch, Mathematik und Sachunterricht vorlegen, welche sich aus fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Anteilen zusammensetzen. Alternativ gelten die Zugangsvoraussetzungen in einem Fach als erfüllt, wenn 50 LP in der jeweiligen Fachwissenschaft nachgewiesen werden können (z.B. Studium der Germanistik oder Mathematik). Die Zugangsvoraussetzung für das Fach Sachunterricht können durch den Nachweis von 50 LP in den Fächern Biologie, Chemie, Physik, Geographie, Geschichte und Sozialwissenschaften oder in Einzelfallprüfung aus Studiengängen, die einen entsprechenden Umfang einschlägiger fachwissenschaftlicher Leistungspunkte aufweisen, erfüllt werden. Neben dem Nachweis von Leistungspunkten müssen interessierte Personen ein Praktikum an einer Grundschule im Umfang von mindestens 75 Stunden, das auch die Beteiligung an der Unterrichtsgestaltung umfasst, absolviert haben.

Für die Personen, die die Zugangsvoraussetzungen nicht vollständig erfüllen, bietet die HU Berlin zusätzlich ein Zertifikatsstudium an, in dem die fehlenden Leistungspunkte in den Fächern Deutsch, Mathematik und/oder Sachunterricht erworben werden können. Für das Zertifikatsstudium gilt ebenfalls der Abschluss eines mindestens dreijährigen Hochschulstudiums im Umfang von mindestens 180 Leistungspunkten als Zugangsvoraussetzung.

3.2 Aufbau und Organisation des Zertifikatsstudiums und des Q-Masters

Das „Zertifikatsstudium Deutsch – Mathematik – Sachunterricht an Grundschulen“ beginnt jeweils zum Wintersemester und umfasst eine Regelstudienzeit von zwei Semestern. Die Module in den Fächern Deutsch, Mathematik und Sachunterricht machen dabei jeweils 20 Leistungspunkte aus. In den drei Studienfächern sind jeweils die vorgegebenen Module in der Fachwissenschaft und der Fachdidaktik zu absolvieren. Im Studienfach Sachunterricht umfasst die Fachwissenschaft ein Wahlpflichtfach im Schwerpunkt Gesellschaftswissenschaften oder Naturwissenschaften.

Der Q-Master umfasst insgesamt 120 Leistungspunkte, beginnt wie das Zertifikatsstudium jeweils im Wintersemester und dauert vier Semester (Regelstudienzeit). Studierende im Q-Master absolvieren Module in den Fächern Deutsch, Mathematik und Sachunterricht im Umfang von jeweils 10 Leistungspunkten, wobei im Fach Sachunterricht entweder ein naturwissenschaftlicher oder gesellschaftswissenschaftlicher Schwerpunkt gewählt werden muss. Darüber hinaus belegen die Studierenden insgesamt 36 Leistungspunkte in der allgemeinen Grundschulpädagogik, in den Bildungswissenschaften und in der Sprachbildung. Eines der drei Studienfächer ist im Umfang von fünf Leistungspunkten zu vertiefen und eine fach- und professionsbezogene Ergänzung im Umfang von zehn Leistungspunkten ist zu absolvieren. Studierende im Q-Master sind zudem verpflichtet, ein Fachpraktikum (Praxissemester) in einem Umfang von 24 Leistungspunkten (8 LP pro Fach) zu absolvieren. Die Masterarbeit macht 15 Leistungspunkte aus. Der erfolgreiche Abschluss des Master of Education qualifiziert anschließend für die Aufnahme des regulären Vorbereitungsdiensts.² Somit unterscheidet sich der Aufbau des Q-Master-Studiums nicht vom regulären Masterstudium für das Lehramt an Grundschulen an der HU Berlin (HU Berlin, 2018).

²Mit Abschluss des Q-Masters erfüllen die Absolvent*innen die in der KMK-Rahmenvereinbarung für den Lehramtstyp 1 KMK (2019b) festgehaltenen Kriterien. Durch die Kombination von ggf. Zertifikatsstudium (20 LP je Fach), Fachmodulen im Master (10 LP je Fach), Vertiefungsmodul (5 LP), Fach- oder Professionsbezogener Ergänzung (10 LP) und Fachpraktikum (8 LP je Fach) ist insbesondere sichergestellt, dass die Absolvent*innen mindestens 53 LP im vertieften Fach erbracht haben (HU Berlin 2018).

4. Die Evaluation des Q-Masters

4.1 Studiendesign

Die Untersuchung basiert auf einem Mixed-Method-Studiendesign, um die Vorteile quantitativer und qualitativer Erhebungsverfahren zu verbinden. Im Rahmen des quantitativen Forschungsansatzes werden mit Hilfe von Fragebögen und Tests die fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Kompetenzen sowie motivationale Merkmale der Studierenden zu verschiedenen Messzeitpunkten erfasst. Die Auswahl der einzusetzenden Instrumente erfolgte in gemeinsamer Abstimmung zwischen den drei Kooperationspartnern. Diese Kompetenzen und Merkmale wurden bei Studierenden des Q-Masters sowie des regulären Masters (Kohorte 1) zu Beginn des Wintersemesters 2019/20 erfasst. D.h. in Kohorte 1 sind im Q-Master nur Studierende erfasst, die bereits das Zertifikatsstudium oder analoges abgeschlossen haben. Zu Beginn des folgenden Wintersemesters 2020 und zum Ende des Sommersemesters 2021 werden die Studierenden erneut befragt. Daneben wird in der Studie eine weitere Kohorte von Studierenden (Kohorte 2) betrachtet, die im Oktober 2019 das Zertifikatsstudium begonnen hat und im Oktober 2020 in den Q-Master wechselt. Auf diese Weise können auch Effekte der Vorbereitung auf den Masterstudiengang sowie die Eingangsbedingungen der Teilnehmenden vor Beginn der Vorbereitung untersucht werden. Es handelt

sich bei der Studie somit um eine Längsschnitterhebung, die zu drei Messzeitpunkten im Abstand von jeweils ca. einem Jahr durchgeführt wird.

Auf Basis eines qualitativen Forschungsdesigns sollen über die geplanten Fragebogenerhebungen hinaus auch Interviews mit einer kleinen Auswahl von Studierenden geführt werden, die zu gleichen Anteilen jeweils aus einer der beiden Q-Master-Kohorten und dem regulären Studiengang ausgewählt werden. Ziel der Interviews ist es, genauere Erkenntnisse über die Erwartungen an und die Erfahrungen mit den jeweiligen Studiengängen zu erhalten. Die Interviews sollen somit Informationen liefern, die zur Kontextualisierung der Befunde aus den Befragungen und Tests beitragen. Zur Abbildung der Erwartungen an das Studium wurden die ersten Interviews vor Beginn des Masterstudiums für Kohorte 1 bzw. vor Aufnahme des Zertifikatsstudiums für Kohorte 2 im September 2019 durchgeführt. Die Erfahrungen mit dem Studium sollen nach dem zweiten und dem vierten Semester ermittelt werden, um Veränderungen im Studienverlauf abbilden zu können. Für die zweite Kohorte werden Interviews zu Beginn des Zertifikatsstudiums, zu Beginn des Q-Masters sowie nach dem zweiten Semester durchgeführt. Abbildung 1 liefert einen Überblick über das Studiendesign.

Abbildung 1. Darstellung des Studiendesigns



Anmerkungen: *Im Mai 2020 wurde eine zusätzliche Befragung durchgeführt, um die Datengrundlage für Messzeitpunkt 1 zu erweitern.

4.2 Datengrundlage

Abbildung 2 gibt eine Übersicht über die Anzahl der Teilnehmenden zu den bisher durchgeführten Datenerhebungen. Zum ersten Messzeitpunkt nahmen insgesamt 186 Studierende an der Fragebogenerhebung teil. Von dieser Gruppe lassen sich 144 Personen der Kohorte 1 zuordnen, von denen 102 Personen im regulären Masterstudium und 42 Personen im Q-Master studieren. Zu Kohorte 1 gehören Studierende, die zum Wintersemester 2019/20 entweder mit dem regulären Master oder mit dem Q-Master begonnen haben. Kohorte 2 umfasst 42 Studierende, die sich zum Zeitpunkt der Befragung am Anfang des Zertifikatsstudiums befanden und zum Wintersemester 2020/21 in den Q-Master gewechselt sind. Für die weiteren Analysen werden die 42 Studierenden im Q-Master (Kohorte 1) und die 42 Studierenden im Zertifikatsstudium (Kohorte 2) gemeinsam betrachtet, da beide Gruppen keinen lehramtsbezogenen Bachelor-Abschluss aufweisen. Diese 84 Studierenden werden im Folgenden zusammenfassend als Q-Master-Studierende bezeichnet und deren Ergebnisse mit den Kennwerten der regulären Master-Studierenden verglichen. Von den 186 Teilnehmenden des 1. Messzeitpunkts sind 87 Prozent Frauen, und sie sind im Durchschnitt 31 Jahre ($SD = 7.5$ Jahre) alt.

Eine differenzierte Betrachtung der regulären Studierenden und der Q-Master-Studierenden zeigt, dass letztere Gruppe im Durchschnitt 34 Jahre alt ($SD = 7.6$ Jahre) und somit signifikant älter ist als die Gruppe der Studierenden im regulären Masterstudium ($M = 29.3$ Jahre, $SD = 7.0$ Jahre; $p < .01$, $d = .62$). Die vergleichsweise hohe Standardabweichung im Alter der regulären Studierenden ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass eine hohe Zahl an Studierenden (53.4 %) bereits vor dem regulären Masterstudium eine Ausbildung oder ein anderes Studium absolviert hat. Abbildung 3 gibt eine Übersicht über die Abschlüsse der beiden Gruppen vor Aufnahme des Lehramtsstudiums bzw. Q-Masters. Es ist u.a. zu erkennen, dass ca. 40 Prozent der regulären Studierenden vor Aufnahme des Lehramtsstudiums eine Ausbildung abgeschlossen hat. Hingegen

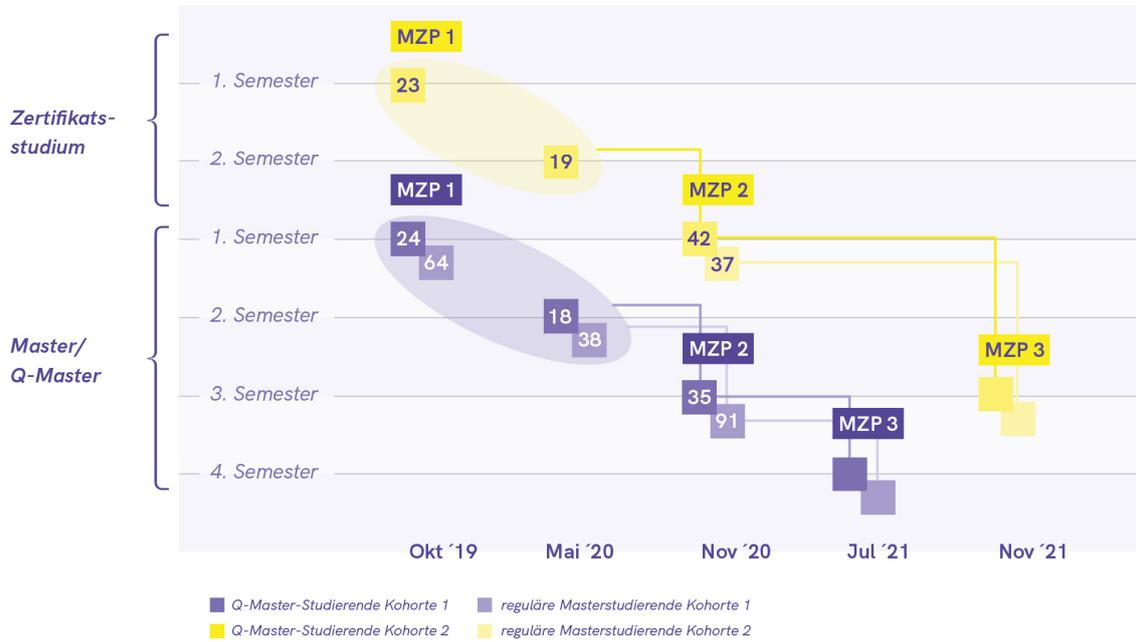
geben nur ca. 25 Prozent der Studierenden im Q-Master an, eine Ausbildung abgeschlossen zu haben. Ferner wurden die beiden Gruppen hinsichtlich ihrer Abiturnote verglichen, um zu prüfen, ob durch den Q-Master eventuell eine Gruppe von Personen angesprochen wird, die sich in ihren kognitiven Voraussetzungen von regulären Studierenden unterscheidet. Die Analysen zeigen, dass sich beide Gruppen nicht signifikant in ihrer Abiturnote unterscheiden ($p = .35$, $d = .14$). Reguläre Studierende berichten über eine durchschnittliche Abiturnote von 2,4 und Q-Master-Studierende von 2,3. Stattdessen ließen sich Unterschiede in der Wahl des Schwerpunkts im Fach Sachunterricht zwischen Q-Master-Studierende und reguläre Studierenden feststellen. So wählen Q-Master-Studierende signifikant häufiger den gesellschaftswissenschaftlichen Schwerpunkt (75 %) als reguläre Studierende (60 %) ($p = .04$, $OR = 2.03$)³.



³Was sich ggf. aus den Erststudiengängen und damit verbundenen Anrechnungen im Zertifikatsstudium erklärt, da damit eine Setzung für einen Schwerpunkt vor dem eigentlichen Q-Master vorgenommen wird.

Abbildung 2.

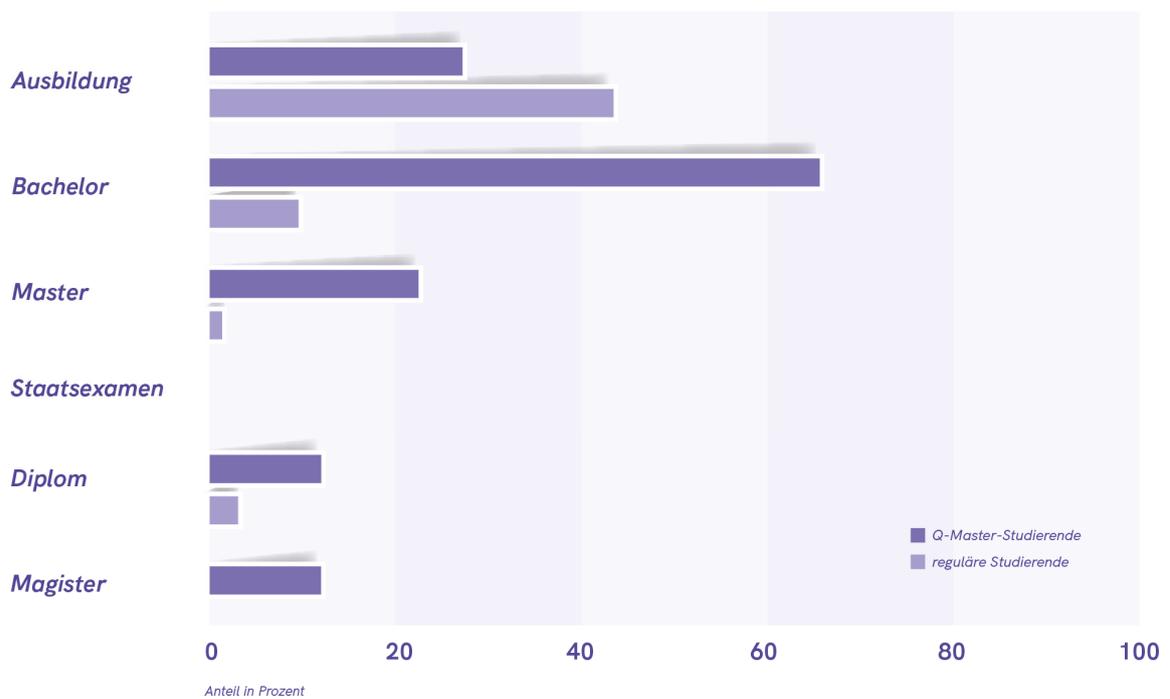
Übersicht über die Anzahl der Teilnehmenden der zwei Kohorten zu den verschiedenen Erhebungszeitpunkten



Anmerkungen. Im Mai 2020 wurde eine zusätzliche Befragung durchgeführt, um die Datengrundlage für Messzeitpunkt 1 zu erweitern.

Abbildung 3.

Übersicht über die vorherigen Abschlüsse vor Aufnahme des Lehramtsstudiums von regulären Studierenden und Q-Master-Studierenden



5. Ergebnisse

5.1 Qualitative Befragung

Bevor die Ergebnisse der quantitativen Befragung berichtet werden, soll zunächst die Durchführung und inhaltliche Ausgestaltung der Interviews zum Messzeitpunkt 1 und Messzeitpunkt 2 beschrieben werden. Da sich die Interviews aktuell noch in der Auswertung befinden, können lediglich erste Befunde berichtet werden.

Vor Beginn des Q-Masters bzw. regulären Masters wurden im September 2019 insgesamt 21 Interviews mit Studierenden geführt. Sieben Studierende waren im regulären Master immatrikuliert, sieben Studierende im Q-Master und sieben Studierende befanden sich zum Zeitpunkt des Interviews vor Beginn des Zertifikatsstudiums. Die Interviews dauerten zwischen 15 und 30 Minuten. Es wurde für die drei Studierendengruppen jeweils ein Interviewleitfaden entwickelt, wobei einige Fragen allen drei Gruppen gestellt wurden. So wurden alle Studierenden zum Beginn des Interviews gebeten, darzustellen, aus welchen Gründen sie sich für das Lehramtsstudium entschieden haben. Studierende im Q-Master bzw. im Zertifikatsstudium wurden zusätzlich gefragt, welches Studium sie vor dem Beginn des Q-Masters bzw. Zertifikatsstudium abgeschlossen haben, welcher beruflicher Tätigkeit sie nachgegangen sind und warum sie aus dieser ausgestiegen sind. Sie wurden ferner gebeten anzugeben, welche Erfahrungen und Kompetenzen sie aus ihrer vorherigen Tätigkeit mitbringen, die für die Tätigkeit als Lehrkraft relevant sind. In den Interviews wurden reguläre Studierende und Q-Master-Studierende darüber hinaus zu ihrer Zufriedenheit mit dem Bachelor-Studium bzw. dem Zertifikatsstudium befragt. Alle Gruppen wurden gebeten, ihre Befürchtungen, Erwartungen und Wünsche an den jeweiligen Studiengang zu skizzieren. Abschließend wurden auch alle Gruppen dazu befragt, welche Aufgaben sie einer Lehrkraft zuschreiben und worauf sie bei der Unterrichtsplanung im Fach Sachunterricht besonders achten würden. Die Interviews wurden anschließend transkribiert. Im Folgenden soll kurz auf erste Ergebnisse dieser Interviews hinsichtlich der Berufswahlmotive der Studierenden eingegangen werden, die im Rahmen einer Abschlussarbeit mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring

(2010) ausgewertet wurden. Aktuell werden die weiteren Fragen der Interviews im Rahmen verschiedener Abschlussarbeiten bearbeitet.

Für die Berufswahlmotive wurden anhand der FIT-Choice Skala nach Watt und Richardson (2007) deduktiv Kategorien gebildet. Es zeigt sich, dass der Wunsch der Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen sowie die Gestaltung deren Zukunft von allen drei Gruppen am häufigsten als Grund für die Berufswahl genannt wurde. Auch die Freude und das Interesse am Unterrichten selbst wird von allen drei Gruppen hervorgehoben. Studierende im Q-Master und im Zertifikatsstudium betonten zudem, dass Sicherheit des Berufs, das Einkommen und die Arbeitsmarktperspektive ein Grund war, um in den Lehrberuf zu wechseln. Sehr selten wurde von den Studierenden angegeben, dass der Einfluss durch Freunde oder Familie ein Grund für die Berufswahl war.

Im Juli 2020 folgte die Einladung zu einem zweiten Interview, an dem 20 Studierende, die bereits zum ersten Messzeitpunkt befragt wurden, teilnahmen. In den zweiten Interviews wurden die Studierenden zu Beginn gefragt, wie sie das erste Jahr im regulären Master, Q-Master bzw. Zertifikatsstudium wahrgenommen haben, ob sich ihre Erwartungen erfüllt haben und wie zufrieden sie mit den Lernangeboten der Universität sind. Ferner wurden die Studierenden gefragt, ob sich ihre Vorstellung über eine gute Lehrkraft innerhalb des letzten Jahres gewandelt hat. Studierende im regulären Master und im Q-Master wurden darüber hinaus gefragt, ob der Bachelor bzw. das Zertifikatsstudium sie gut auf den Master vorbereitet hat oder ob ihnen inhaltlich etwas fehle, um im Master Schritt halten zu können. Weiterhin wurden die Q-Master-Studierenden und die Studierenden im Zertifikatsstudium gefragt, wie sie sich von den regulären Studierenden wahrgenommen fühlen. Diese wiederum wurden nach ihrer Einschätzung zu den Studierenden im Q-Master befragt. Abschließend wurden die Studierenden im Zertifikatsstudium zu ihren Erwartungen an den Q-Master und die regulären Studierenden und Q-Master-Studierenden nach ihren Erwartungen an das Praxissemester befragt. Zum aktuellen Zeitpunkt wurden alle Interviews transkribiert. Derzeit

werden diese im Rahmen von Abschlussarbeiten ausgewertet. Mit Ergebnissen ist im Abschlussbericht zu rechnen.

5.2 Quantitative Befragung

Im Folgenden werden die Ergebnisse der quantitativen Befragung präsentiert, aus denen sich Antworten auf das erste Ziel der Evaluation ergeben. Neben der Beschreibung von Gründen für die Berufswahl und der praktischen pädagogischen Vorerfahrungen von regulären Studierenden und Q-Master-Studierenden, lassen sich auch Erkenntnisse über ihre Kompetenzen zum Beginn des Studiums gewinnen.

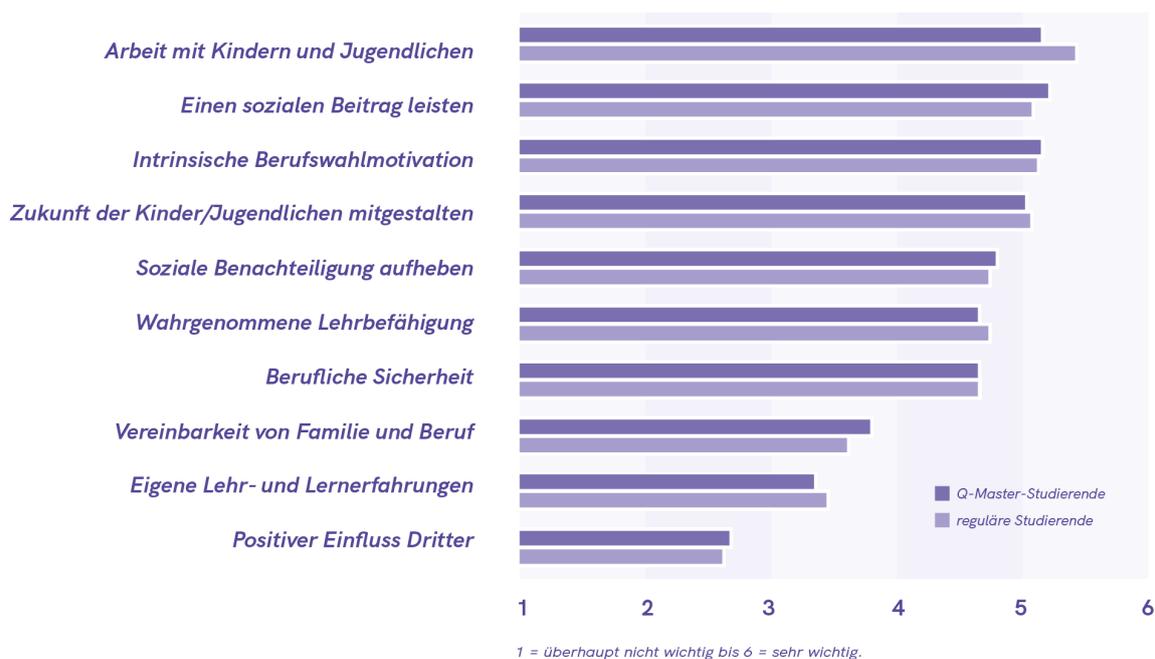
Warum beginnen Q-Master-Studierende ein Lehramtsstudium und welche praktischen Vorerfahrungen weisen sie auf?

Zur Untersuchung der Frage, warum Q-Master-Studierende ein Lehramtsstudium beginnen, wurden die Berufswahlmotive mit einem etablierten Instrument von Watt und Richardson (2007) erfasst. Mithilfe dieses Instruments konnten in dieser Auswertung zehn Gründe für

die Wahl des Lehramtsstudiums differenziert werden. Für Q-Master-Studierende als auch für reguläre Studierende stehen drei Gründe an oberster Stelle: Die Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen, das Leisten eines sozialen Beitrags sowie die Freude am Unterrichten werden von beiden Gruppen als die drei wichtigsten Gründe bewertet (Abbildung 4). Hingegen spielten der Einfluss durch Freund*innen, Familien und Kolleg*innen sowie die eigenen Erfahrungen mit Lehrkräften und dem Lernen eine untergeordnete Rolle. Ebenso berichten beide Gruppen darüber, dass die Vereinbarkeit von Familie und Beruf eine untergeordnete Rolle bei der Berufswahl spielte. Für die Untersuchung der Unterschiede in den Berufswahlmotive zwischen regulären Studierenden und Q-Master-Studierenden wurde das Verfahren der multifaktoriellen Varianzanalyse gewählt. In dieser Analyse zeigte sich, dass sich die beiden Gruppen nicht signifikant in ihren Berufswahlmotive voneinander unterscheiden. Diese Ergebnisse decken sich mit den Befunden der Interviewbefragung hinsichtlich der Motivation zur Zusammenarbeit mit Kindern

Abbildung 4.

Mittelwerte der Berufswahlmotive für Q-Master-Studierende und reguläre Studierende



Anmerkungen. Alle Subskalen bis auf Verlegenheitslösung wiesen eine gute Reliabilität auf ($.74 < \alpha < .91$). Die Subskala Verlegenheitslösung ($\alpha = .51$) wurde daher nicht in die Analysen eingeschlossen.

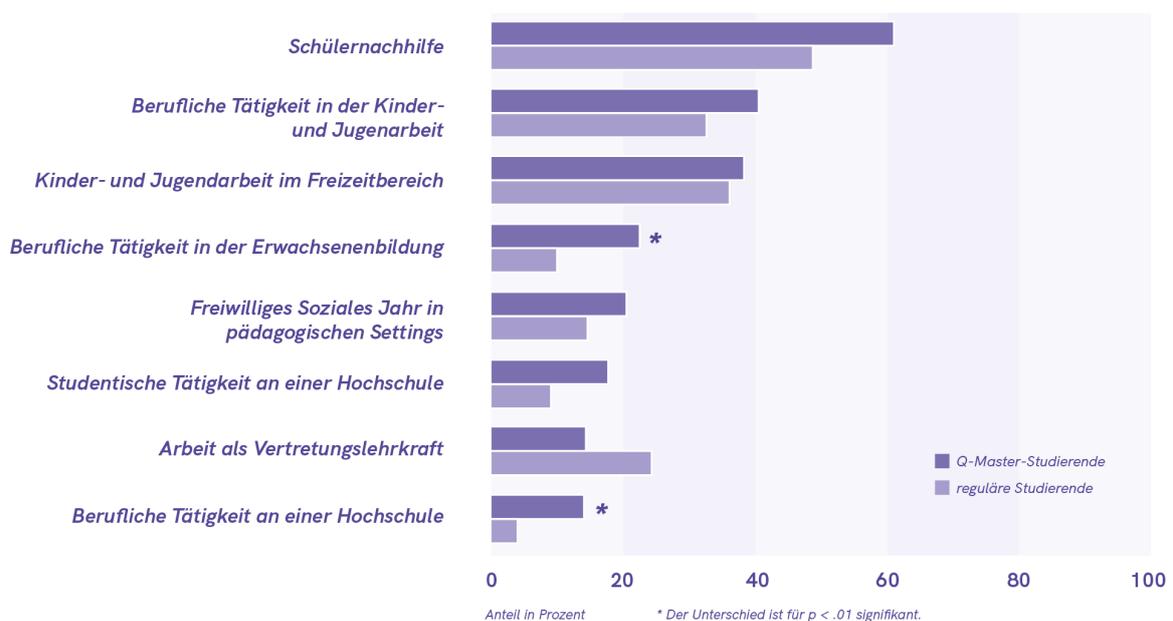
und Jugendlichen. Sie unterscheiden sich jedoch in der Relevanz der beruflichen Sicherheit. Diese wird in den Interviews stärker herausgestellt als es sich in den quantitativen Ergebnissen zeigt. Als weiteres Merkmal der Eingangsvoraussetzungen wurden neben den Berufswahlmotiven auch die praktischen pädagogischen Vorerfahrungen betrachtet. Dazu wurden die Studierenden mithilfe eines Instruments des Instituts für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) gefragt, ob sie in den vorgegebenen Bereichen bereits Erfahrungen machen konnten oder nicht. Anschließend wurde für jede pädagogische Vorerfahrung jeweils der Anteil der Personen berechnet, die Erfahrungen in dem Bereich sammeln konnten (Abbildung 5). Es zeigte sich, dass ein hoher Anteil aus beiden Studierendengruppen Erfahrungen in der Schülernachhilfe sammeln konnte. Sowohl Q-Master-Studierende als auch reguläre Studierende berichten zudem über Erfahrungen in Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen im Rahmen einer beruflichen Tätigkeit oder im Freizeitbereich. Wenig Erfahrungen haben beide Gruppen durch eine berufliche Tätigkeit an einer Hochschule (z.B. Dozierende) erworben. Zur Untersuchung der Frage, ob sich Q-Master-Studierende und reguläre

Studierende signifikant in ihren praktischen pädagogischen Erfahrungen unterscheiden, wurde für jede Erfahrung jeweils ein Chi-Quadrat-Test durchgeführt. Die Ergebnisse der Analysen zeigen, dass sich der Anteil der Gruppen in zwei pädagogischen Vorerfahrungen unterscheidet. So berichten Q-Master-Studierende signifikant häufiger über berufliche Erfahrungen in der Erwachsenenbildung ($p < .01$; $OR = 0.35$) und an einer Hochschule ($p < .01$; $OR = 0.20$) als reguläre Studierende.

Über welche Voraussetzungen verfügen Q-Master-Studierende zum Beginn des Q-Masters und wie unterscheiden sich diese von regulären Studierenden?

Mit Baumert und Kunter (2006) kann auf ein Modell zurückgegriffen werden, das differenziert relevante Kompetenzen von Lehrkräften beschreibt, um die berufliche Tätigkeit von Lehrkräften professionell ausüben zu können. Zur Beantwortung der Frage, über welche Kompetenzen Q-Master-Studierende zu Beginn des Q-Masters verfügen, wurden ver-

Abbildung 5. Anteile der praktischen pädagogischen Vorerfahrungen in Prozent für Q-Master-Studierende und reguläre Studierende



Anmerkungen. Da Personen mehrere pädagogische Vorerfahrungen berichten konnten, liegt die Summe der Einzelangaben bei über 100 Prozent.

schiedene Tests und Befragungen mit den Studierenden durchgeführt. Diese zielten darauf ab, das professionelle Wissen und die Überzeugungen zum Lehren und Lernen der Studierenden zu erfassen, da diese laut Baumert und Kunter (2006) zwei Aspekte der professionellen Kompetenz darstellen.

Zur Untersuchung des Wissens der Studierenden wurden sowohl fachliche und fachdidaktische als auch pädagogische Tests eingesetzt. Die fachlichen und fachdidaktischen Tests haben ihren Fokus auf dem Wissen in ausgewählten Disziplinen des Fachs Sachunterricht. Für das fachliche Wissen der naturwissenschaftlichen Facette des Sachunterrichts wurden Physik- und Geographieaufgaben für die 8. Klasse aus der TIMS-Studie von 2011 eingesetzt (IEA, 2013). Um die gesellschaftswissenschaftliche Facette zu erfassen, wurde ein Politikfachwissenstest (Weißeno, Goll, Richter & Eck, 2010) eingesetzt, der aber aufgrund seiner nicht hinreichenden Reliabilität aus den Analysen ausgeschlossen wurde. In Abbildung 6A und 6B sind die Ergebnisse der regulären Studierenden und der Q-Master-Studierenden für die beiden Fachwissenstests dargestellt. Beide Gruppen erreichen im Mittel etwa die Hälfte der theoretischen Maximalpunktzahl im physikalischen Wissen. Von den maximal zu erzielenden 19 Punkten erreichen reguläre Studierende im Mittel 10,8 ($SD = 3.5$) und Q-Master-Studierende 10,2 Punkte ($SD = 3.8$). Im geographischen Fachwissen erreichen die regulären Studierenden im Durchschnitt 7,4 Punkte ($SD = 2.5$) und die Q-Master-Studierenden 7,0 Punkte ($SD = 2.6$) der maximal 12 erreichbaren Punkten. Zur Untersuchung, ob sich die beiden Gruppen in ihrem physikalischen bzw. geographischen Fachwissen voneinander unterscheiden, wurde jeweils eine einfaktorielle Varianzanalyse durchgeführt. Die Analysen zeigen, dass sich beide Gruppen nicht signifikant voneinander im physikalischen ($p = .30$; $d = .16$) und geographischen Wissen ($p = .39$; $d = .17$) unterscheiden. Weitere Analysen zum Unterschied zwischen Q-Master-Studierenden und Studierenden im Zertifikatsstudium zeigen, dass sich beide Gruppen im fachlichen Wissen nicht unterscheiden.

Neben dem fachlichen Wissen in den Bereichen Physik und Geographie wurde auch das fachdidaktische Wissen der Studierenden im Fach Sachunterricht erfasst. Zur Erfassung des fachdidaktischen Wissens im Fach Sachunterricht wurde ein eigener Test entwickelt, der sowohl Aufgaben zu naturwissenschaftlichen als auch zu gesellschaftswissenschaftlichen Aspekten des Sachunterrichts enthält.⁴ Dieser Test wurde ausschließlich im Mai 2020 eingesetzt, da erst nach der Analyse der ersten Daten festgestellt wurde, dass ein zusätzlicher, neu zu entwickelnder Test für diesen Bereich notwendig war. Aus diesem Grund kann nur die Datenbasis vom Mai 2020 für die Analysen herangezogen werden.

Die Ergebnisse aus dem naturwissenschaftlichen und gesellschaftswissenschaftlichen Teil des Fachdidaktiktests für reguläre Studierende und Q-Master-Studierende sind in Abbildung 6C und 6D dargestellt. Für das fachdidaktische naturwissenschaftliche Wissen konnten maximal 19 Punkte erreicht werden, wobei reguläre Studierende im Mittel mit 6,2 ($SD = 3.3$) Punkten bessere Testergebnisse erzielen als Q-Master-Studierende mit 4,8 Punkten ($SD = 3.0$). Die Werte liegen für beide Gruppen deutlich unter dem erreichbaren Punktwert. Im Test zum fachdidaktischen gesellschaftswissenschaftlichen Wissen konnten die Studierenden maximal 10 Punkte erreichen, wobei Q-Master-Studierende mit 3,6 leicht besser abschneiden als die regulären Studierenden mit 3,1 Punkten. Auch hier zeigt sich ähnlich für das fachdidaktische naturwissenschaftliche Wissen, dass die Mittelwerte deutlich unter der erreichbaren Punktzahl liegen. Zur Untersuchung, ob die dargestellten beobachteten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen signifikant sind, wurde wie beim fachlichen Wissen jeweils eine einfaktorielle Varianzanalyse durchgeführt. Die Analysen zeigen, dass sich die beiden Gruppen im fachdidaktisch naturwissenschaftlichen ($p = .13$; $d = .45$) und gesellschaftswissenschaftlichen Test ($p = .36$;

⁴Die Tests wurden von den beiden sachunterrichtsdidaktischen Professuren im Projekt konzipiert. Der gesellschaftswissenschaftsbezogene und integrative Teil von Detlef Pech; der naturwissenschaftsbezogene Teil von Julia Schwanewedel.

$d = .27$) nicht signifikant voneinander unterscheiden. Eine differenzierte Betrachtung von Q-Master- und Zertifikatsstudierenden erbrachte ebenfalls keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich des fachdidaktischen Wissens.

Ferner wurde neben dem fachlichen und fachdidaktischen Wissen auch ein pädagogischer Wissenstest eingesetzt. Dieser Test fokussiert das Wissen über Klassenführung als einen Aspekt des pädagogisch-psychologischen Wissens und enthält acht Videoausschnitte, die kritische Unterrichtsmomente im Hinblick auf eine effiziente Klassenführung beinhalten (Voss, Kunter & Baumert, 2011). Reguläre Studierende erreichten im Mittel 16,4 Punkte ($SD = 4.2$) und Q-Master-Studierende 17,3 Punkte ($SD = 4.2$). Die Durchführung einer einfaktoriellen Varianzanalyse zeigte, dass sich beide Gruppen nicht signifikant voneinander unterscheiden ($p = .27$; $d = .22$) (Abbildung 6E).

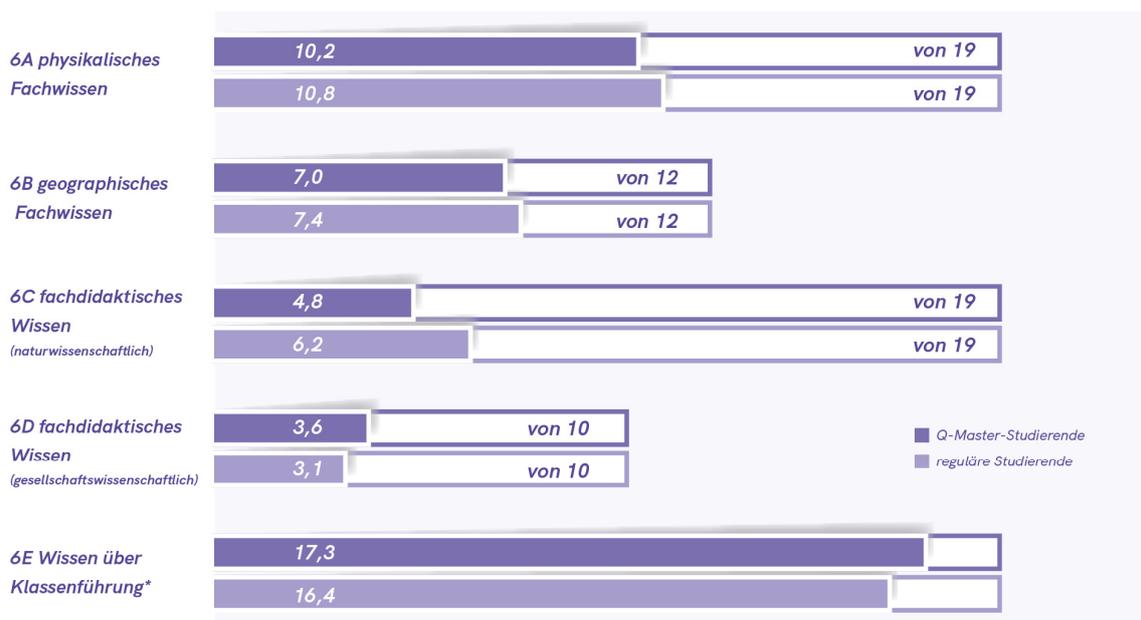
Insgesamt zeigen die Befunde, dass sich Q-Master-Studierende und reguläre Studierende

in den fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Wissenstests nicht signifikant voneinander unterscheiden. In anderen Worten: Q-Master-Studierende und reguläre Studierende verfügen zu Beginn des Masters über vergleichbare Voraussetzungen in Bezug auf das Professionswissen.

Neben dem Professionswissen wurden auch die Überzeugungen zum Lehren und Lernen in den Naturwissenschaften näher betrachtet. In der wissenschaftlichen Literatur werden dabei häufig zwei Richtungen von Überzeugungen gegenübergestellt. Zum einen können Lehrkräfte die Auffassung vertreten, dass Lernen ein Prozess der aktiven Auseinandersetzung der Schüler*innen mit dem Lerngegenstand auf Basis bereits bestehender Vorstellungen ist (Conceptual-Change-Ansatz). Auf der anderen Seite können Lehrkräfte der Ansicht sein, dass Wissen über den Lerngegenstand vor allem durch die Lehrkraft an die Schüler*innen vermittelt wird (Transmission-Ansatz). Zur Untersuchung der Frage, ob sich reguläre Studierende und Q-Master-Studierende in ihren Überzeugungen zum Lehren und Lernen in den Naturwissenschaften

Abbildung 6.

Darstellung der erreichten Punkte in den eingesetzten Wissenstests für Q-Master-Studierende und reguläre Studierende



*Die theoretische Maximalpunktzahl für das Wissen über Klassenführung beträgt 51 Punkte.

Anmerkungen. Die farbigen Balken präsentieren die erreichten Mittelwerte. Die weißen Balken präsentieren die theoretische Maximalpunktzahl.

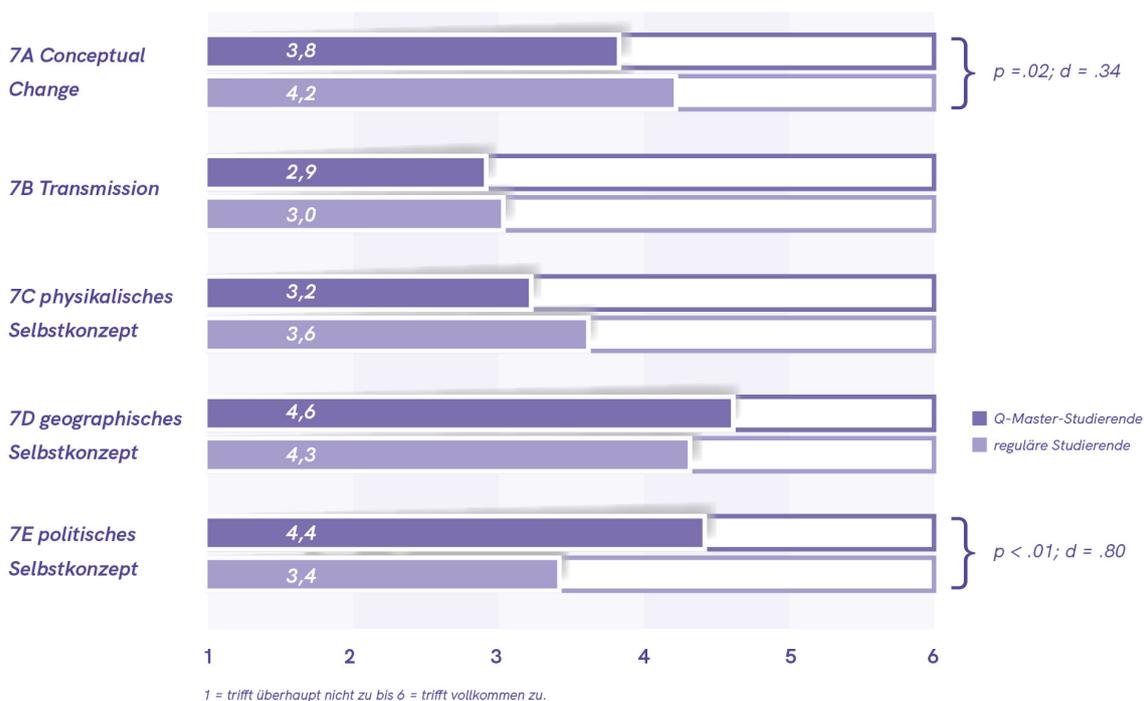
unterscheiden, wurde jeweils ein Instrument zur Erfassung des Conceptual-Change-Ansatzes und des Transmission-Ansatzes eingesetzt (Kleickmann, 2008). Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass beide Gruppen stärker die Überzeugung vertreten, dass Lernen ein Prozess der aktiven Auseinandersetzung der Schüler*innen mit dem Lerngegenstand auf Basis bereits bestehender Vorstellungen ist (Conceptual-Change-Ansatz). Der Überzeugung, dass Wissen über den Lerngegenstand vor allem durch die Lehrkraft an die Schüler*innen vermittelt wird (Transmission-Ansatz), wird im Vergleich zum Conceptual-Change-Ansatz von beiden Gruppen weniger zugestimmt. In Abbildung 7A ist zu erkennen, dass reguläre Studierende allerdings häufiger dem Conceptual-Change-Ansatz zustimmen ($M = 4.2$; $SD = 1.0$) als Q-Master-Studierende ($M = 3.8$; $SD = 1.1$). Die Ergebnisse einer einfaktoriellem Varianzanalyse zur Prüfung statistisch signifikanter Unterschiede zeigte, dass reguläre Studierende und Q-Master-Studierende sich signifikant in den Überzeugungen zum Lehren und Lernen hinsichtlich des Conceptual-Change-Ansatzes unterscheiden ($p = .02$; $d = .34$). Die Größe des

Unterschieds ist hierbei als eher gering einzu-
stufen. Die beiden Gruppen unterscheiden sich
hingegen nicht signifikant in Bezug auf den
Transmission-Ansatz ($p = .86$; $d = .09$).

Ferner wurde der Frage nachgegangen, ob sich die beiden Gruppen auch in ihren Selbstkonzepten in verschiedenen sachunterrichtsrelevanten Fächern unterscheiden. Zur Untersuchung dieser Frage wurde für die Fächer Physik, Geographie und Politik jeweils ein Instrument eingesetzt, das untersucht, wie gut die Studierenden ihre Fähigkeiten in den genannten Fächern einschätzen. Reguläre Studierende schätzen ihre Fähigkeiten in Geographie am besten ($M = 4.3$; $SD = 1.0$) und in Politik am schlechtesten ein ($M = 3.4$; $SD = 1.2$). Q-Master-Studierende schätzen ebenso ihre Fähigkeiten in Geographie am besten ($M = 4.6$; $SD = 1.0$), hingegen aber in Physik ($M = 3.2$; $SD = 1.3$) am schlechtesten ein (Abbildung 7C bis 7E). Zur genaueren Untersuchung signifikanter Unterschiede in den Selbstkonzepten wurden einfaktoriellem Varianzanalysen durchgeführt. Die Ergebnisse dieser Analysen zeigten, dass Q-Master-Studierende ihre Fähigkeiten in Politik signifikant höher einschätzen als

Abbildung 7.

Mittelwerte in den Überzeugungen zum Lehren und Lernen und in den Selbstkonzepten von Q-Master-Studierende und regulären Studierenden



Anmerkungen. Die farbigen Balken präsentieren die erreichten Mittelwerte. Die weißen Balken präsentieren das theoretische Skalenmaximum von 6.

reguläre Studierende ($p < .01$; $d = .80$). Die Größe des Unterschieds ist hierbei als groß einzuordnen. Hingegen unterscheiden sich die beiden Gruppen nicht signifikant voneinander im physikalischen Selbstkonzept ($p = .07$; $d = .27$) und im geographischen Selbstkonzept ($p = .21$; $d = .35$). Aufgrund eines nicht hinreichend reliablen Fachtests im Fach Politik lässt sich nicht abschätzen, ob die festgestellten Unterschiede im Selbstkonzept mit den Ergebnissen im Fachwissen übereinstimmen. Für die anderen beiden Fächer Geografie und Physik entsprechen die Befunde für die Selbstkonzepte denen in den Fachtests.

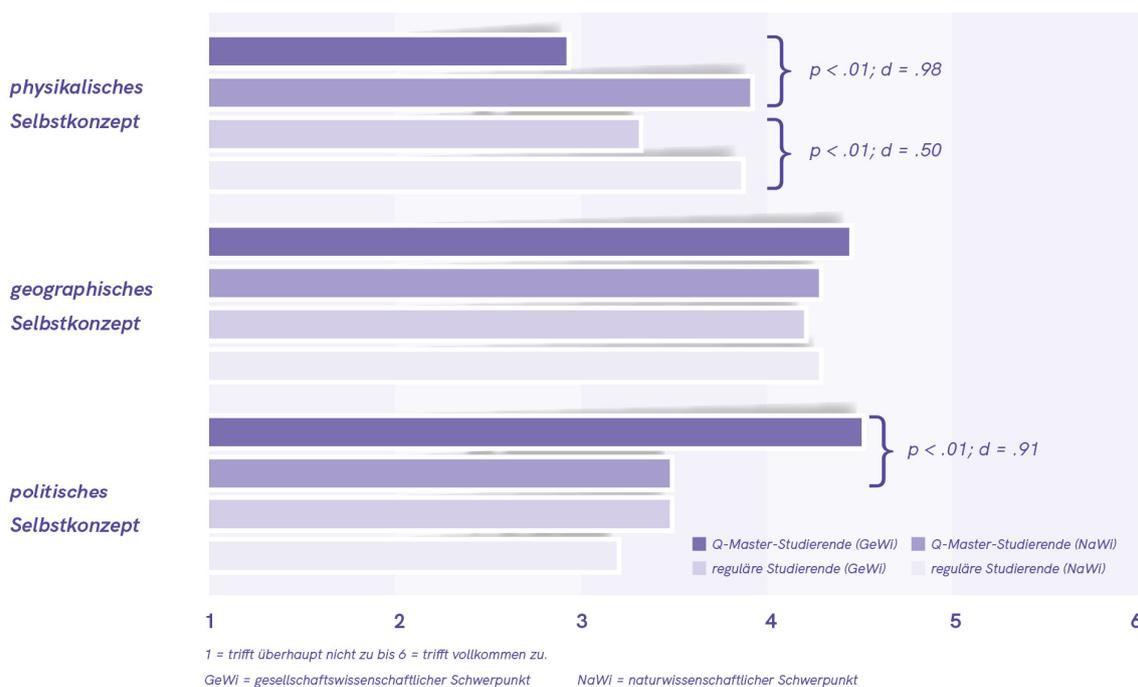
Um die Unterschiede in den Selbstkonzepten differenzierter zu betrachten, wurde geprüft, ob sich Unterschiede innerhalb einer Studierendengruppe zeigen, wenn die gewählten Schwerpunkte im Fach Sachunterricht betrachtet werden. Abbildung 8 zeigt, dass Q-Master-Studierende, die den naturwissenschaftlichen Schwerpunkt gewählt haben, sich auch signifikant besser einschätzen im Fach Physik als Q-Master-Studierende, die den gesellschaftswissenschaftlichen Schwerpunkt gewählt haben ($p < .01$; $d = .98$).

Ein ähnliches Bild zeigt sich auch für die regulären Studierenden, die den naturwissenschaftlichen Schwerpunkt gewählt haben ($p < .01$; $d = .50$). Ferner zeigt sich, dass Q-Master-Studierende, die den gesellschaftswissenschaftlichen Schwerpunkt gewählt haben, sich signifikant besser in Politik einschätzen als Q-Master-Studierende, die den naturwissenschaftlichen Schwerpunkt gewählt haben ($p < .01$; $d = .91$). Dieser Unterschied zeigt sich nicht bei der Gruppe der regulären Studierenden. Auch für die Überzeugungen und die Selbstkonzepte zeigten sich bei einer differenzierten Betrachtung von Q-Master- und Zertifikatsstudierenden keine signifikanten Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen.

Die Ergebnisse haben gezeigt, dass sich die Q-Master-Studierenden kaum von den regulären Studierenden in ihren Berufswahlmotiven und Voraussetzungen zu Beginn des Q-Masters unterscheiden. Diese Befunde sollen nun im Folgenden vor dem Hintergrund der Lehrkräftebildung und Rekrutierung von Personen ohne reguläres Lehramtsstudium diskutiert werden.

Abbildung 8.

Vergleich der Mittelwerte der Selbstkonzepte zwischen Q-Master-Studierenden und regulären Studierenden mit verschiedenen Schwerpunkten im Fach Sachunterricht



Anmerkungen. Es werden ausschließlich signifikante Unterschiede in den Selbstkonzepten innerhalb der Gruppe der regulären Studierenden oder Q-Master-Studierenden berichtet.

6. Einordnung der Befunde und Diskussion

Im durchgeführten Evaluationsvorhaben wird untersucht, ob sich reguläre Studierende und Q-Master-Studierende in ihren Eingangsvoraussetzungen, ihren Kompetenzen und ihrer Kompetenzentwicklung unterscheiden. Dazu wurden im vorherigen Kapitel erste Antworten auf die Ziele des Evaluationsvorhabens berichtet. Im folgenden Kapitel sollen diese Befunde vor dem Hintergrund der Lehrkräftebildung und der Rekrutierung von Personen ohne reguläres Lehramtsstudium diskutiert werden. Hervorzuheben ist zunächst, dass die Ergebnisse vor dem Hintergrund beurteilt werden müssen, dass es sich bei den Q-Master-Studierenden nicht per se um Quer- und Seiteneinsteigende handelt. Während Quer- und Seiteneinsteigende kein reguläres Lehramtsstudium absolvieren, handelt es sich bei den Q-Master-Studierenden um Personen ohne regulären Lehramtsbachelor, die jedoch ein lehramtsbezogenes Master-Studium absolvieren und daher als Studiengangwechselnde zu bezeichnen sind (Lucksnat, Richter, Klusmann, Kunter & Richter, 2020). Folglich lassen sich die Befunde zu den Q-Master-Studierenden dieser Stichprobe nur bedingt mit Quer- und Seiteneinsteigenden vergleichen. Ziel der folgenden Diskussion ist deshalb nicht zu prüfen, welche Kompetenzen Q-Master-Studierende im Vergleich zu anderen Gruppen im Quer- und Seiteneinstieg aufweisen, sondern zu beschreiben, ob der Abschluss eines lehramtsbezogenen Bachelor-Studiums einen Unterschied für den Beginn des Master-Studiums macht. Zunächst sollen die Befunde zu den Eingangsvoraussetzungen von Q-Master-Studierenden und regulären Lehramtsstudierenden an der HU Berlin diskutiert werden.

Hinsichtlich der beschriebenen Gründe für die Berufswahl zeigte sich, dass beide Gruppen die Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen und das Leisten eines sozialen Beitrags als wichtigste Gründe für die Berufswahl erachten. Hingegen sind extrinsische Gründe wie die eigenen Lehr-Lern-Erfahrungen der eigenen Schulzeit, die Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie der Einfluss durch Freund*innen, Familie sowie Kolleg*innen für beide Gruppen weniger bedeutsam. Diese Befunde decken sich mit internationalen Studien von Richardson, Watt und Tysvaer (2007) und Berger und

D'Ascoli (2012), die zeigen konnten, dass Lehrkräfte ohne reguläres Lehramtsstudium die intrinsische Motivation und das Leisten eines sozialen Beitrags als einen der wichtigsten Gründe für die Berufswahl hervorheben. Durch statistische Analysen konnte in dieser Arbeit gezeigt werden, dass sich beide Gruppen nicht signifikant in ihren Gründen für die Berufswahl voneinander unterscheiden. Dieses Ergebnis macht deutlich, dass der Q-Master keine Personen attrahiert, die grundlegend andere Gründe für die Berufswahl aufweisen als Personen, die sich für ein vollständiges reguläres Lehramtsstudium entschieden haben.

Neben den Gründen für die Berufswahl wurden die Studierenden zudem nach ihren praktischen pädagogischen Vorerfahrungen befragt. Es zeigt sich hier ein ähnliches günstiges Bild wie bei den Gründen für die Berufswahl. Beide Gruppen berichten über vielfältige pädagogische Erfahrungen. Teilweise konnten beide Gruppen in ähnlichen Bereichen Vorerfahrungen sammeln. So berichtet jeweils ein hoher Anteil der regulären Studierenden sowie der Q-Master-Studierenden über Erfahrungen in der Schülernachhilfe sowie in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im Freizeitbereich oder als berufliche Tätigkeit. Q-Master-Studierende berichten darüber hinaus signifikant häufiger darüber, dass sie pädagogische Erfahrungen mit Erwachsenen sammeln konnten, z.B. im Rahmen von Erwachsenenbildung an Volkshochschulen oder als Dozierende an Hochschulen. Dass Personen ohne reguläres Lehramtsstudium bereits vor Aufnahme eines alternativen Wegs ins Lehramt oder vor dem Eintritt in den Schuldienst über zahlreiche und vielfältige pädagogische Vorerfahrungen verfügen, konnte bereits in anderen empirischen Arbeiten gezeigt werden (Engelage, 2013; Lucksnat, Richter et al., 2020; Melzer et al., 2014; Milster & Nordmeier, 2018). Auch in diesen Arbeiten berichten die Personen über Tätigkeiten in der Schülernachhilfe, Hochschullehre oder Organisation und Betreuung von Freizeitaktivitäten (Engelage, 2013; Melzer et al., 2014; Milster & Nordmeier, 2018). Es ist somit als positiv zu betrachten, dass die Q-Master-Studierenden über das für die Q-Master-Zulassung nötige Praktikum hinaus erfahren zu sein scheinen

und nicht ohne praktische pädagogische Erfahrungen das Studium beginnen. Es ist jedoch nichts darüber bekannt, ob diese praktischen pädagogischen Vorerfahrungen dazu führen, dass Lehrkräfte ihren Unterricht effektiver gestalten. Es steht also noch aus, die Relevanz der pädagogischen Vorerfahrungen zu prüfen. Neben dem Vergleich der Eingangsvoraussetzungen ist ein weiteres Ziel des Evaluationsvorhabens, die Kompetenzen von regulären Studierenden und Q-Master-Studierenden zu Beginn des regulären Masters bzw. Q-Masters zu untersuchen. Dazu wurden sowohl fachliche Tests zu schulischem Wissen in den Fächern Physik und Geographie sowie ein fachdidaktischer Test eingesetzt, der sowohl naturwissenschaftliche als auch gesellschaftswissenschaftliche Facetten des Sachunterrichts abdeckt. Ferner wurde ein Test zum Wissen über Klassenführung eingesetzt, um einen Aspekt des pädagogisch-psychologischen Wissens abzudecken. Es zeigte sich, dass Q-Master-Studierende und reguläre Studierende in allen eingesetzten Wissenstests vergleichbare Punkte erreichten und sich nicht signifikant voneinander unterscheiden. Im Folgenden sollen für dies Befunde mögliche Erklärungsansätze diskutiert werden.

Dass reguläre Studierende und Q-Master-Studierende in den Wissenstests zum physikalischen und geographischen Wissen vergleichbare Punkte erzielten, könnte auf die Inhalte dieser Test zurückgeführt werden. Der Test zum physikalischen und geographischen Wissen wurde ursprünglich in der TIMS-Studie eingesetzt und erfasst Wissen, das Schüler*innen in der Sekundarstufe I erworben haben sollten. Somit erfassen die Tests schulisches Wissen, und es ist unklar, ob dieses Wissen auch im Rahmen universitärer Lehrveranstaltungen im Bachelor vermittelt wurde. Aus diesem Grund wurde im Rahmen des Evaluationsprojekts ein neuer Test entwickelt, der universitäres fachdidaktisches Wissen im Fach Sachunterricht erfasst. Dieser Test umfasst sowohl naturwissenschaftliche als auch gesellschaftswissenschaftliche Facetten des Fachs Sachunterricht. Es zeigt sich hinsichtlich des naturwissenschaftlichen Fachdidaktiktest die Tendenz, dass reguläre Studierende über mehr Wissen in diesem Bereich verfügen als Q-Master-Studierende. Aufgrund der geringen Fallzahl der Personen,

die diesen Test bearbeitet haben, steht eine abschließende Bewertung dieses Unterschieds jedoch noch aus. Um die statistische Teststärke zu erhöhen, werden die Tests auch mit den Studierenden der Kohorte 2 durchgeführt. Folglich sind die Ergebnisse der nächsten Erhebung abzuwarten. Hierbei gilt es auch, ggf. die Effekte aus Wahlmöglichkeiten innerhalb des Studiums zu berücksichtigen.

Weiterhin zeigten sich keine signifikanten Unterschiede im Wissen über Klassenführung. Eine mögliche Erklärung dafür, dass Q-Master-Studierende und reguläre Studierende in diesem Test vergleichbare Werte erzielen, könnte auf die Konzeption des Tests zurückgeführt werden. In dem Test wird handlungsorientiertes Wissen erfasst, welches jedoch nur schwer in universitären Lehrveranstaltungen vermittelt werden kann. Zudem sind beide Gruppen bis zum Zeitpunkt der Befragung nicht verpflichtet gewesen, ein Praktikum zu absolvieren, dessen Fokus auf dem selbständigen Unterrichten liegt. Es ist deshalb zu erwarten, dass sich das Wissen über Klassenmanagement durch den Besuch des Praxissemesters, in dem die Studierenden selbst Unterricht planen und durchführen sollen, erhöht. Zur Prüfung dieser Erwartungen ist geplant, die Studierenden zum Ende des Studiums erneut zum Wissen über Klassenführung zu befragen.

Neben der Untersuchung des professionellen Wissens von regulären Studierenden und Q-Master-Studierenden fokussierte der Bericht ebenso die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten in sachunterrichtsrelevanten Fächern sowie die Überzeugungen zum Lehren und Lernen im Sachunterricht. Hinsichtlich der Selbstkonzepte in den Fächern Physik, Geographie und Politik zeigte sich, dass Q-Master-Studierende ihre Fähigkeiten im Fach Politik signifikant besser einschätzen als reguläre Studierende. Es zeigte sich ferner, dass Q-Master-Studierende mit dem gesellschaftswissenschaftlichen Schwerpunkt im Fach Sachunterricht sich signifikant kompetenter im Fach Politik fühlen als Q-Master-Studierende mit einem naturwissenschaftlichen Schwerpunkt. Diese schätzen ihre Fähigkeiten signifikant besser im Fach Physik ein. Es ist deshalb zu vermuten, dass Q-Master-Studierende sich für den Schwerpunkt entscheiden, der Fächer beinhaltet, in denen sie

sich selbst als fähig einschätzen, und der mit ihrem Erststudium korrespondiert. Ein ähnliches Bild zeigt sich für die regulären Studierenden: Studierende mit einem naturwissenschaftlichen Schwerpunkt fühlen sich auch signifikant fähiger im Fach Physik. Es scheint demzufolge so, dass die Studierenden die Schwerpunkte nicht nach ihren tatsächlichen Bedarfen wählen, sondern weil sie sich in den Fächern des Schwerpunkts fähiger einschätzen.

Abschließend fokussierte die Untersuchung die Überzeugungen zum Lehren und Lehren im Sachunterricht der Studierenden. Es zeigte sich, dass reguläre Studierende dem Conceptual-Change-Ansatz signifikant häufiger zustimmten als Q-Master-Studierende. Ein möglicher Ursprung dieses Unterschieds könnte sich auf die besuchten Veranstaltungen im Fach Sachunterricht im regulären Bachelorstudium liegen. In diesen werden laut der Studienordnung für das reguläre Bachelorstudium die fachlichen Grundlagen der Naturwissenschaften und ihrer Didaktiken vermittelt, im Fokus liegt dabei unter anderem der Ansatz des Conceptual Change (HU Berlin, 2015, S. 36). Da Q-Master-Studierende an der HU nun im Rahmen des Q-Masters auch Lehrveranstaltungen im Fach Sachunterricht belegen, stellt sich die Frage, ob sich ihre Überzeugungen zum Conceptual Change im Verlauf zweijährigen Studiums verändern. Aus diesem Grund werden die Überzeugungen zum Lehren und Lernen auch zum zweiten und dritten Messzeitpunkt untersucht.



© Lightfield Studios - stock.adobe.com

7. Zusammenfassung und Ausblick

Der vorliegende Zwischenbericht des Projekts zur Evaluation des Q-Masters an der Humboldt-Universität zu Berlin konnte erste Befunde für den Beginn des Studiums darstellen. Die Auswertung der Daten zum ersten Messzeitpunkt hat gezeigt, dass sich die Studierenden im Q-Master in ihren Eingangsvoraussetzungen und Kompetenzen zu Beginn des Studiums kaum von den Studierenden im regulären Master unterscheiden.⁵

Ferner konnte verdeutlicht werden, dass sich die Q-Master-Studierenden vorrangig aus intrinsischen und altruistischen Gründen für den Beruf entscheiden und bereits über vielfältige pädagogische Vorerfahrungen verfügen. Diese Befunde machen deutlich, dass der Q-Master hochmotivierte Personen mit pädagogischen Vorerfahrungen anspricht, die sich kaum von den Studierenden im regulären Master unterscheiden. Die vergleichbaren Startbedingungen sowie das Durchlaufen des gleichen inhaltlichen Studienprogramms legen die Vermutung nahe, dass die Entwicklung der Kompetenzen der beiden Gruppen innerhalb der zwei Jahre vergleichbar verläuft. Diese ersten vielversprechenden Befunde weisen darauf hin, dass die Einrichtung solcher Q-Master-Studiengänge eine sinnvolle Ergänzung zu den bestehenden Angeboten sein kann. Studiengänge dieser Art stellen sicher, dass die in Lehramtsstudiengängen festgeschriebenen Qualifikationsziele vermittelt und professionelle Kompetenzen im Sinne der KMK (2004) aufgebaut werden können. Aus diesem Grund sichern diese Studiengänge in besonderer Weise die Qualität einer professionellen Lehramtsausbildung. Da bislang noch keine längsschnittlichen Daten zur Entwicklung professioneller Kompetenzen vorliegen, bleibt abzuwarten, wie diese zum Ende des Master-Studiums ausfallen.

Abschließend lässt sich feststellen, dass die Ergebnisse des Projektes einen wichtigen Beitrag zur Diskussion über die Qualität der universitären Qualifizierung von Quereinsteigenden ins Lehramt leisten. So wurden nicht nur

bereits erprobte und etablierte Instrumente zur Erfassung professioneller Kompetenz verwendet, es wurde auch ein neuer Test zur Erfassung fachdidaktischen Wissens im Sachunterricht entwickelt. Neben diesen Stärken weist die Studie auch einige Einschränkungen auf. So kann mit den bisher vorliegenden Daten nicht die Frage beantwortet werden, ob die Q-Master-Studierenden in der Lage sind, qualitativollen Unterrichts zu gestalten. Dafür wäre es nötig, die Studierenden z.B. im Rahmen des Praxissemesters zu begleiten und ihren Unterricht zu beobachten. Dies kann jedoch aufgrund der bestehenden Einschränkungen in der Hospitation von Unterricht in der aktuellen Pandemiesituation nicht umgesetzt werden. Ferner geben die Ergebnisse aktuell keine Auskunft darüber, ob der Q-Master zur Kompetenzentwicklung der Studierenden beiträgt und adäquat auf den Beruf vorbereitet.

Um diesen Einschränkungen zu begegnen, werden die Q-Master-Studierenden und die regulären Studierenden zu zwei weiteren Messzeitpunkten befragt. Im Oktober 2020 startete die Erhebung der Daten für den zweiten Messzeitpunkt. Hier liegt der Fokus neben den Überzeugungen auch darauf, wie zufrieden die Studierenden mit dem Studiengang sind (z.B. Verbesserungsvorschläge, positive Aspekte) und wie sie ihr Studium organisieren (z.B. Engagement in den Lehrveranstaltungen, Prokrastination). Ferner sollen auch der Enthusiasmus als Teil der motivationalen Orientierungen sowie die selbstregulativen Fähigkeiten als zwei weitere Aspekte der professionellen Kompetenz untersucht werden. Mit der abschließenden Befragung soll das fachliche, fachdidaktische und pädagogische Wissen erneut erfasst werden, um die Veränderungen im Verlauf des Studiums zu untersuchen. Um zu prüfen, ob sich Q-Master-Studierende in ihrem unterrichtlichen Handeln von regulären Studierenden unterscheiden, sollen zudem Unterrichtsbesuche im Praxissemester 2021 durchgeführt werden.

⁵Ebenso zeigten sich keine Unterschiede zwischen Q-Master-Studierenden und Zertifikatsstudierenden hinsichtlich der untersuchten Kompetenzaspekte.

Tabellenanhang

Tabelle 1. Übersicht über die eingesetzten Instrumente zum ersten Messzeitpunkt

Skala	Beispielitem	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i> <i>Items</i>	α
fachliches Wissen (IEA, 2013)						
Physik	Die folgenden Abbildungen zeigen zwei Eisblöcke. Block 2 ist in Zeitungspaper verpackt. Welcher Eisblock schmilzt zuerst? Kreuzen Sie eine Antwort an.	165	10.56	3.66	13	.72
Geographie	Ein Vulkan bricht aus. Nennen Sie eine Auswirkung eines solchen Ausbruchs auf die Umwelt.	109	7.25	2.55	11	.67
fachdidaktisches Wissen (Eigenentwicklung)						
naturwissenschaftlich	Folgende Zeichnungen von Kindern Ihrer Klasse zum Thema Fahrrad haben Sie vorliegen. Bewerten Sie die Kinderzeichnungen jeweils vor einem fachwissenschaftlichem (technischem) Hintergrund.	49	5.42	3.18	8	.77
gesellschaftswissenschaftlich	Nennen Sie zwei didaktische Potentiale für die Nutzung eines zeitgeschichtlichen Zugangs.	52	3.31	2.18	5	.65
pädagogisches Wissen (Voss et al., 2011)						
Wissen über Klassenführung	Die Lehrerin ruft die Schüler*innen der Reihe nach auf. Sie beginnt in der hinteren linken Ecke und geht die Reihen durch. Was denken Sie, wie wird die Klasse sich verhalten?	109	16.78	4.19	11	.71
<i>Überzeugungen (Kleickmann, 2008)</i>						
Conceptual Change	Wenn Kinder naturwissenschaftliche Inhalte lernen, stehen oft alte Vorstellungen in ständiger Konkurrenz.	185	4.03	1.05	4	.80
Transmission	Schwächeren Schüler*innen müssen Naturphänomene erklärt werden.	186	2.94	0.79	6	.73
<i>Selbstkonzept (Kleickmann, 2008)</i>						
Physik	Ich bin gut in Physik.	184	3.41	1.20	4	.87
Geographie	Es fällt mir leicht, neue Inhalte im Fach Geographie zu verstehen.	184	3.83	1.28	4	.79
Politik	Politik ist viel zu schwierig für mich. (-)	184	4.40	0.98	4	.87

Tabelle 2. *Deskriptive Statistiken für die Berufswahlmotive mit Beispielitems, Zahl der Items, Mittelwerte, Standardabweichungen und Reliabilität*

Skala	Beispielitems	N (Items)	M	SD	α
Sozialisierungseinflüsse					
Eigene Lehr- und Lernerfahrungen	"...ich selbst gute Vorbilder als Lehrkräfte hatte."	3	3.35	1.59	.91
Positiver Einfluss Dritter	"... meine Freund*innen der Meinung waren, dass ich Lehrer*in werden sollte."	3	2.59	1.46	.78
Selbstwahrnehmung					
Wahrgenommene Lehrbefähigung	"...ich gut unterrichten kann."	3	4.67	0.93	.82
Intrinsische Motivation					
Intrinsische Berufswahlmotivation	"... mir die Tätigkeit Spaß macht."	2	5.08	1.02	.78
Persönlicher Nutzwert					
Berufliche Sicherheit	"... es mir eine sichere Berufslaufbahn eröffnet."	3	4.61	1.36	.90
Vereinbarkeit von Familie und Beruf	"... sich die Schulferien gut mit den Familienverpflichtungen vereinbaren lassen."	3	3.63	1.49	.85
Sozialer Nutzwert					
Zukunft der Kinder/Jugendlichen mitgestalten	"... ich als Lehrer*in die nächste Generation beeinflussen kann."	2	4.97	1.08	.74
Soziale Benachteiligung aufheben	"... ich als Lehrer*in etwas für die sozial Benachteiligten tun kann."	2	4.74	1.29	.88
Einen sozialen Beitrag leisten	"... ich als Lehrer*in einen wertvollen sozialen Beitrag leisten kann."	2	5.12	1.14	.84
Arbeit mit Kindern und Jugendlichen	"... ich gern mit Kindern und Jugendlichen arbeite."	2	5.23	1.04	.89
Verlegenheitslösung					
Verlegenheitslösung	"... ich nicht wusste, was ich sonst studieren sollte."	2	1.76	1.03	.51

Anmerkungen. *n = 187; von 1 = sehr unwichtig bis 6 = sehr wichtig; Quelle: Watt & Richardson*

Tabelle 3. Deskriptive Statistiken für das fachliche, fachdidaktische und pädagogische Wissen sowie Überzeugungen und Selbstkonzept für reguläre Studierende und Q-Master-Studierende sowie Ergebnisse der einfaktoriellen Varianzanalyse

Skala	reguläre Studierende			Q-Master-Studierende			ANOVA	
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
fachliches Wissen								
Physik	90	10.83	3.55	75	10.24	3.80	.30	.16
Geographie	63	7.43	2.47	46	7.00	2.66	.39	.17
fachdidaktisches Wissen								
naturwissenschaftlich	23	6.15	3.32	26	4.77	2.97	.13	.45
gesellschaftswissenschaftlich	30	3.07	2.29	22	3.64	2.04	.36	.27
pädagogisches Wissen								
Wissen über Klassenführung	64	16.41	4.17	45	17.31	4.20	.27	.22
Überzeugungen								
Conceptual Change	102	4.19	0.97	83	3.84	1.13	.02	.34
Transmission	102	2.95	0.74	84	2.93	0.84	.86	.09
Selbstkonzept								
Physik	101	3.55	1.14	83	3.23	1.25	.07	.27
Geographie	101	4.25	0.96	83	4.58	0.97	.21	.35
Politik	101	3.40	1.18	83	4.36	1.21	< .01	.80

Anmerkungen. Für Physik theor. Max.: 19 Punkte, für Geographie theor. Max.: 12 Punkte; für fachdidaktisches Wissen (naturwissenschaftlich) theor. Max.: 19 Punkte; für fachdidaktisches Wissen (gesellschaftswissenschaftlich) theor. Max.: 10 Punkte; für Wissen über Klassenführung theor. Max.: 51 Punkte, Überzeugungen und Selbstkonzept: 1=trifft nicht zu bis 6=trifft vollkommen zu.

Literaturverzeichnis

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.
<https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Berger, J.-L. & D'Ascoli, Y. (2012). Becoming a VET teacher as a second career: investigating the determinants of career choice and their relation to perceptions about prior occupation. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 4(3), 317-341.
<https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700046>
- Engelage, S. (2013). Die Bedeutung von Lebens- und Berufserfahrung für den Lehrerberuf. Quereinsteigende und Regelstudierende im Vergleich. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 6(1), 50-69.
- HU Berlin. (2015). *Fachspezifische Studien- und Prüfungsordnung für den lehramtsbezogenen Masterstudiengang Lehramt an Grundschulen*. Berlin: HU Berlin. Zugriff am 13.11.2020. Verfügbar unter: https://gremien.hu-berlin.de/de/amb/2015/123/123_2015_MA_Lehramt%20an%20Grundschulen_LSK_04.05.15_Endfassung_PSE_7.8.15_DRUCK.pdf
- HU Berlin. (2018). *Fachspezifische Studien- und Prüfungsordnung für den lehramtsbezogenen Masterstudiengang Lehramt an Grundschulen (Qn)*. Berlin: HU Berlin. Zugriff am 13.11.2020. Verfügbar unter: https://pse.hu-berlin.de/de/studium/studiengaenge/lehramt-an-grundschulen/copy_of_images/na-lesefassung_ma_lehramt-an-grundschulen_qn_final_pse_25112019.pdf
- IEA (2013). TIMSS 2011 Assessment. In TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, Chestnut Hill, MA and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), IEA Secretariat, Amsterdam, the Netherlands (Hrsg.). Zugriff am 11.11.2020. Verfügbar unter: https://nces.ed.gov/timss/pdf/TIMSS2011_G8_Science.pdf
- Kleickmann, T. (2008). *Zusammenhänge fachspezifischer Vorstellungen von Grundschullehrkräften zum Lehren und Lernen mit Fortschritten von Schülerinnen und Schülern im konzeptuellen naturwissenschaftlichen Verständnis*. Dissertation. Westfälische Wilhelms-Universität, Münster.
- KMK. (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Berlin: KMK. Zugriff am 16.12.2020. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- KMK. (2013). *Gestaltung von Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften zur Unterrichtsversorgung*. Berlin: KMK. Zugriff am 16.12.2020. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_12_05-Gestaltung-von-Sondermassnahmen-Lehrkraefte.pdf
- KMK. (2019a). *Einstellung von Lehrkräften 2018*. Berlin: KMK. Zugriff am 16.12.2020. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Tabellenauszug_EvL_2019.pdf
- KMK. (2019b). *Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Grundschule bzw. Primarstufe (Lehramtstyp 1). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997 i. d. F. vom 14.03.2019*. Berlin: KMK. Zugriff am 16.12.2020. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_02_28-RV_Lehramtstyp_1.pdf

- KMK. (2019c). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019)*. Berlin: KMK. Zugriff am 25.01.2021. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf
- KMK (2019d). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019)*. Berlin: KMK. Zugriff am 25.01.2021. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- Lucksnat, C., Fehrmann, I., Pech, D. & Richter, D. (2020). Alternative Wege in das Berliner Grundschullehramt: Struktur und Evaluation eines Studiengangs. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20(3). <https://doi.org/10.35468/jlb-03-2020>
- Lucksnat, C., Richter, E., Klusmann, U., Kunter, M. & Richter, D. (2020). Unterschiedliche Wege ins Lehramt - unterschiedliche Kompetenzen? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 40, 1-16. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000280>
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (1. Aufl., S. 601-613). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Melzer, W., Pospiech, G. & Gehrmann, A. (2014). *Qualifikationsprogramm für Akademiker zum Einstieg in den Lehrerberuf. Abschlussbericht Dezember 2014*. Dresden: Technische Universität Dresden. Zugriff am 08.09.2020. Verfügbar unter: https://tu-dresden.de/zlsb/ressourcen/dateien/weiterbildung/Expertise_QUER.pdf?lang=de
- Milster, J.-J. & Nordmeier, V. (2018). Qualifizierung von Quereinsteiger*innen. Professionelle Kompetenzen der Q-Master-Studierenden. In V. Nordmeier & H. Grötzebach (Hrsg.), *PhyDid B, Didaktik der Physik, Beiträge zur DPG-Frühjahrstagung in Dresden 2018* (S. 163-167). Berlin.
- Richardson, P. W., Watt, H. M.G. & Tysvaer, N. M. (2007). What motivates people from business-related careers to change to teaching? In M. Özbilgin & A. Malakh-Pines (Hrsg.), *Career choice in management and entrepreneurship. A research companion* (S. 219-239). Cheltenham: Edward Elgar.
- Richter, D., Marx, A. & Zorn, D. (2018). *Lehrkräfte im Quereinstieg: sozial ungleich verteilt?* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2018048>
- Voss, T., Kunter, M. & Baumert, J. (2011). Assessing teacher candidates' general pedagogical/psychological knowledge: Test construction and validation. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 952-969. <https://doi.org/10.1037/a0025125>
- Watt, H. M.G. & Richardson, P. W. (2007). Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the Fit-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167-202. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>
- Weißeno, G., Goll, T., Richter, D. & Eck, V. (2010). Politisches Wissen von Schüler/-innen mit und ohne Migrationshintergrund (POWIS-Studie). In G. Weißeno (Hrsg.), *Bürgerrolle heute: Migrationshintergrund und politisches Lernen* (S. 21-48). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Impressum

Januar 2021

Universität Potsdam

Layout:

Christin Lucksnat

Infografiken:

Kristin Meier | www.orangerot-design.de



Adresse | Kontakt

Universität Potsdam
Karl-Liebknecht-Straße 24-25
14476 Potsdam

Prof. Dr. Dirk Richter
Professur für Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung
Telefon 0331 - 977 2133
dirk.richter@uni-potsdam.de