

# **Effektivität der universitären Lehrerbildung in konsekutiven Studiengängen (EduLikS)**

unter besonderer Berücksichtigung Schulpraktischer  
Studien

Inga Boekhoff, Kerstin Franke, Fabian Dietrich,  
Karl-Heinz Arnold



# Effektivität der universitären Lehrerbildung in konsekutiven Studiengängen (EduLikS)

unter besonderer Berücksichtigung Schulpraktischer Studien

Inga Boekhoff, Kerstin Franke, Fabian Dietrich,  
Karl-Heinz Arnold

Universität Hildesheim  
Centrum für Bildungs- und Unterrichtsforschung (CeBU)  
Hildesheim 2008

*Zitiervorschlag:* Boekhoff, I./Franke, K./Dietrich, F./Arnold, K.-H. (2008): Effektivität universitärer Lehrerbildung in konsekutiven Studiengängen (EduLikS) unter besonderer Berücksichtigung Schulpraktischer Studien. Hildesheim: Universität Hildesheim, Centrum für Unterrichts- und Bildungsforschung (CeBU).

Als pdf-Dokument verfügbar unter: <http://www.uni-hildesheim.de/de/32313.htm>



## Inhalt

1	Einleitung .....	5
2	Konsequente Lehrerausbildung an der Universität Hildesheim.....	5
2.1	Schulpraktische Studien (SPS) im Bachelor-Studiengang.....	5
2.2	Allgemeines Schulpraktikum (ASP).....	7
2.3	Betriebs-, Sozial- oder Vereinspraktikum.....	7
2.4	Fachpraktikum .....	8
3	Evaluation des Hildesheimer Lehrerausbildungsmodells: Das Projekt EduLikS .....	9
3.1	Forschungsvorhaben und Ziele der Untersuchung.....	9
3.2	Methode .....	10
3.2.1	Theoretische Basis und Variablenübersicht .....	10
3.2.2	Erhebungsinstrumente.....	11
3.2.2.1	Erläuterung der Variablen.....	14
3.2.3	Untersuchungsplan.....	28
3.3	Ergebnisse .....	29
3.3.1	Fragebogenrücklauf .....	29
3.3.2	Zusammensetzung nach Fächerwahl und gewählttem Schulschwerpunkt.....	29
3.3.3	Sozialstatistische Angaben zur befragten Studierendenklientel.....	30
3.3.3.1	Geschlecht und Alter .....	31
3.3.3.2	Herkunftsbundesland .....	31
3.3.3.3	Muttersprache .....	31
3.3.3.4	Religionszugehörigkeit .....	31
3.3.3.5	Familiärer Hintergrund .....	31
3.3.3.6	Familienstand.....	31
3.3.3.7	Schulischer und beruflicher Abschluss von Vater und Mutter .....	32
3.3.3.8	Berufliche Stellung von Vater und Mutter.....	33
3.3.4	Abiturdurchschnittsnote .....	33
3.3.5	Zur Lebenssituation der befragten Studierenden .....	34
3.3.5.1	Finanzierung des Studiums .....	34
3.3.5.2	Wohnsituation.....	35
3.3.6	Vorbildung der Studierenden .....	35
3.3.6.1	Berufliche Vorbildung .....	35
3.3.6.2	Vorbildung durch ein Studium .....	35
3.3.6.3	Pädagogische Erfahrungen der Studierenden vor Studienbeginn .....	36
3.3.7	Angestrebter Studienabschluss.....	36
3.3.8	Berufswunsch LehrerIn.....	36
3.3.9	Erwartungen der Studierenden an das Studium .....	37
3.3.10	Studienwahlmotive.....	38
3.3.11	Motive der Studierenden für die Wahl des Studienortes.....	38
3.3.11.1	Umfeldbezogene Aspekte .....	39
3.3.11.2	Studienbezogene Aspekte .....	39
3.3.11.3	Personenbezogene Aspekte.....	42
3.3.12	Studieninteresse .....	42
3.3.13	Studienmotivation .....	43
3.3.14	Lernstrategien der Studierenden .....	44
3.3.15	Soziale Kompetenzen.....	46
3.3.16	Zufriedenheit der Studierenden mit dem Studium .....	47
3.3.17	Arbeits- und Prüfungsbelastung im Rahmen des Studiums .....	48
3.3.17.1	Belastung während der Vorlesungs- und vorlesungsfreien Zeit .....	48
3.3.17.2	Belastung bezüglich Praktika.....	50
3.3.18	Priorität der Studienfächer .....	50
3.3.19	Bewertungen des Studiums .....	50

3.3.19.1	Bewertung des Studiums in Bezug auf die Effektivität .....	50
3.3.19.2	Gewonnene Erkenntnisse.....	52
3.3.19.3	Effektivität der Praktika.....	53
3.3.19.4	Geförderte Fähigkeiten .....	62
3.3.20	Kompetenzeinschätzungen.....	64
3.3.20.1	Kompetenzeinschätzungen anhand der Standards für LehrerInnen.....	65
3.3.20.2	Kompetenzeinschätzungen anhand der Standards für Bildungswissenschaften der KMK .....	66
3.3.20.3	Praktikumsbezogene Kompetenzen .....	66
3.3.21	Kompetenzmessungen .....	68
4	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse.....	69
	Literatur.....	71

### **Vorbemerkung**

Die vorliegende Studie ist von der Forschungskommission und dem Präsidium der Universität Hildesheim freundlicherweise finanziell unterstützt worden. Damit wurde die Möglichkeit geschaffen, den besonderen Kontext der Lehrerbildung an der Universität Hildesheim empirisch zu untersuchen und darzustellen – und zwar in der kritischen Übergangssituation von dem auf das Staatsexamen ausgerichteten hin zu dem in eine Bachelor- und Masterphase gestuften Studiengang. Ich bedanke mich für diese Förderung und hoffe, dass die vorgelegten Ergebnisse die Weiterentwicklung der lehramtsbezogenen Studiengänge und insbesondere der darin integrierten Schulpraktischen Studien fördern werden.

An dieser Studie war Frau Inga Boekhoff über drei Jahre federführend beteiligt. Sie leitete die studentischen Hilfskräfte an, führte mit ihnen die Fragebogenuntersuchungen durch und wertete die Daten aus. Frau Boekhoff hat sich mit großem Fleiß für diese Studie eingesetzt und damit zugleich ihrem kritischen Engagement für die Hildesheimer Lehrerbildung Ausdruck verliehen. In der Phase der Berichtslegung war Herr Fabian Dietrich an diesem Projekt beteiligt. Allen MitarbeiterInnen und den beteiligten Hilfskräften, insbesondere Frau Kerstin Franke, sei herzlich gedankt.

Der Dank der gesamten Projektgruppe gilt auch den beiden ersten Jahrgängen des Bachelorstudiengangs mit Lehramtsoption an der Universität Hildesheim, die sich der Mühe unterzogen, die vorgelegten umfangreichen Fragebögen zu bearbeiten, sowie den an den Schulpraktischen Studien beteiligten Mentorinnen und Mentoren der Hildesheimer Schulen, die sowohl den Studierenden kontinuierliche Rückmeldung geben als auch die Einschätzskalen für die vorliegende Studie verwendeten.

Hildesheim im März 2008

Prof. Dr. Karl-Heinz Arnold

## 1 Einleitung

Der vorliegende Projektbericht fasst die Ergebnisse des Forschungsprojekts „Effektivität universitärer Lehrerbildung in konsekutiven Studiengängen (EduLikS) unter besonderer Berücksichtigung Schulpraktischer Studien“ zusammen. Anlass des Projektes war die Einführung konsekutiver Studiengänge innerhalb der universitären Lehrerbildung. Aufgrund der Erklärung der europäischen Bildungsminister vom 19. Juni 1999 in Bologna wurden in Deutschland in zahlreichen Bundesländern lehramtsspezifische BA-MA-Studiengänge eingeführt. Diese unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Konzeptionen und ihrer jeweiligen Umsetzungen voneinander.

Das ursprüngliche Ziel des Projektes war der Vergleich zweier verschiedener Bachelor-Modelle, um zu untersuchen, welche inhaltlichen und strukturellen Merkmale zur Effektivität der universitären Lehrerbildung im Allgemeinen und der Schulpraktischen Studien im Besonderen beitragen. Hierzu sollte im Rahmen der Forschungsk Kooperation mit der Universität Erfurt das Bachelor-Modell der Universität Hildesheim (Niedersachsen) mit dem der Universität Erfurt (Thüringen) verglichen werden.

Im Verlauf der Durchführung der Studie zeigte sich jedoch, dass ein empirischer Vergleich der beiden Modelle nicht möglich war, da die geringe Stichprobengröße der Erfurter Kooperationspartner keinen repräsentativen Vergleich mit den Hildesheimer Stichproben erlaubt. Daher werden nachfolgend nur Ergebnisse für die Universität Hildesheim berichtet. An einigen Stellen wird jedoch Bezug auf die Kooperation genommen, insbesondere im Zusammenhang mit der gemeinsamen Entwicklung der Messinstrumente.

## 2 Konsekutive Lehrerausbildung an der Universität Hildesheim

An der Universität Hildesheim werden seit dem Wintersemester 2004/05 angehende Grund-, Haupt- und RealschullehrerInnen im Rahmen eines konsekutiven Lehrerausbildungsmodells ausgebildet: Auf einen polyvalenten sechssemestrigen Zwei-Fächer-Bachelor mit dem Professionalisierungsbereich „Bildungs- und Erziehungswissenschaften“ folgen zwei zweisemestrige Master-Studiengänge, die zum Abschluss „Master of Education“ für das Lehramt an Grundschulen bzw. das Lehramt an Haupt- und Realschulen führen. Erst mit dem Master-Abschluss ist die Berechtigung zum Eintritt in die zweite Phase der Lehrerbildung – den Vorbereitungsdienst – erworben. Zum Zeitpunkt der Durchführung der vorliegenden Studie gilt die Verordnung über die Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter im Lande Niedersachsen (PVO-Lehr I) vom 15. April 1998, geändert durch Verordnung vom 11. Juli 2000, zuletzt geändert durch Verordnung vom 17. Oktober 2002.<sup>1</sup>

Der Bachelor-Studiengang gliedert sich in das Studium zweier Fächer gleichen Umfangs und einen Professionalisierungsbereich. Dieser besteht aus zwei Teilbereichen: (1) Erziehungs- und Sozialwissenschaften und (2) Wahlpflichtbereich, in dem unter anderem sogenannte Schlüsselkompetenzen erworben werden sollen. Einen Überblick über den Aufbau des Studiengangs gibt Tabelle 1.

Die Schulpraktischen Studien als Element der Lehrerausbildung sind im konsekutiven Studienmodell der Universität Hildesheim Bestandteile des gesamten Studiums, d.h. sowohl der Bachelor- als auch der Master-Phase. Das „Hildesheimer Modell“ besteht aus vier aufeinander aufbauenden Praktikumsphasen.

### 2.1 Schulpraktische Studien (SPS) im Bachelor-Studiengang

Die SPS bestehen aus zwei Teilen – SPS I und SPS II (Rudolph/Lohrenz 2004, S. 13) –, die während der ersten beiden Semester des Bachelor-Studienganges im Rahmen des Studiums im Professionalisierungsbereich zu absolvieren sind. Dabei hat jeder Teil seinen eigenen Schwerpunkt. Im Sinne eines Spiralcurriculums bauen die SPS II auf den SPS I auf. Konstitutiv für die gesamte Phase SPS I bis II ist zum einen die dauerhafte Zuweisung der Studierenden an jeweils eine Schule der Stadt Hildesheim mit einer fest zugeordneten Klasse und zum anderen die konstante Begleitung der Studierenden durch eineN MentorIn, welcheR KlassenlehrerIn in der zugeteilten Praktikumsklasse ist, und eineN TutorIn, der / die einE LehrendeR der Universität ist.

*SPS I:* Im ersten Semester hospitieren die Studierenden jeden Freitagvormittag in einer Unterrichtsstunde der Mentorin/ des Mentors und beobachten dabei SchülerInnen, MentorIn und Unterricht unter bestimmten Fragestellungen.

---

<sup>1</sup> Die Verordnung über den Masterstudiengang (MaVO) lag noch nicht vor. Die konkreten Vorarbeiten dazu entstanden erst im Frühjahr 2007; im Herbst 2007 trat die Verordnung in Kraft.

Tabelle 1: Aufbau des Bachelor-Studienganges mit Schwerpunkt Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen an der Universität Hildesheim (WS 2004/05 und WS 2005/06)<sup>2</sup>

Bachelor-Studiengang Schwerpunkt: Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen Gesamtumfang: 180 Credits in drei Jahren		
1. Fach Umfang: 54 Credits (Bezeichnung des Abschlusses – BA oder BSc – richtet sich nach diesem Fach)	2. Fach Umfang: 54 Credits	Professionalisierungsbereich Umfang: 66 Credits
<b>Fächerangebot</b> für die Stufenschwerpunkte Grundschule (GS) bzw. Haupt- und Realschule (HRS) mit fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Ausbildung: Biologie (HRS) Biologie mit Sachunterricht (GS) Chemie (HRS) Chemie mit Sachunterricht (GS) Deutsch (GS und HRS) Englisch (GS und HRS) Evangelische Religion (GS und HRS) Geographie (HRS) Geographie mit Sachunterricht (GS) Geschichte (HRS) Geschichte mit Sachunterricht (GS) Katholische Religion (GS und HRS) Kunst (GS und HRS) Mathematik (GS und HRS) Musik (GS und HRS) Physik (HRS) Physik mit Sachunterricht (GS) Politik (HRS) Politik mit Sachunterricht (GS) Sport (GS und HRS) Wirtschaft (HRS) Wirtschaft mit Sachunterricht (GS)		Wahlbereich Umfang: 15 Credits Betriebs-, Sozial-, Forschungs- oder Vereinspraktikum Veranstaltungen in den Wahlpflichtfächern Veranstaltungen zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen  Erziehungs- und Sozialwissenschaften Umfang: 51 Credits Pädagogik (15 Credits) Psychologie (9 Credits) Wahlpflichtfach (12 Credits) Philosophie, Politik oder Soziologie Schulpraktische Studien (SPS) (6 Credits) Allgemeines Schulpraktikum (ASP) (9 Credits)
Bachelor-Arbeit Umfang: 6 Credits (eingebunden in das Modulstudium des 1. oder 2. Faches)		

Anschließend haben sie in einer einstündigen Nachbesprechung die Gelegenheit, mit dem / der MentorIn und dem / der TutorIn Fragen zur Lerngruppe, zum Schulleben, zu Berufsaufgaben und zur Unterrichtsgestaltung zu besprechen und ihre Beobachtungen zu analysieren und zu reflektieren. Im Anschluss daran folgt ein zweistündiges Seminar unter der Leitung der Tutorin / des Tutors, in dem Praxiserfahrungen thematisiert und theoriegeleitet aufgearbeitet werden. Die SPS I sind Teil des sogenannte Basismoduls 1 und erfahren zusätzliche theoretische Fundierung durch die begleitende Vorlesung „Einführung in pädagogisches Sehen und Denken“.<sup>3</sup>

*SPS II:* Im zweiten Semester setzen sich die Unterrichtsbesuche der Studierenden nach dem gleichen Muster fort, mit dem Unterschied, dass nun der Schwerpunkt auf der Analyse, Planung und Durchführung von Unterricht liegt, wobei die Studierenden erstmals einen vom Mentor / von der Mentorin betreuten Unterrichtsversuch durchführen. In den Nachbesprechungen werden die Unterrichtsversuche gemeinsam

<sup>2</sup> Mittlerweile liegt eine veränderte Studienordnung vor, die für eine Drittelung der Credits für die Teilstudiengänge des ersten sowie zweiten Unterrichtsfachs sowie der Bildungswissenschaften (je xxx Credits) vorsieht.

<sup>3</sup> Mittlerweile wurde diese Vorlesung ersetzt durch die Vorlesung „Einführung in die Schulpädagogik und allgemeine Didaktik“. Diese Neuerung betrifft jedoch nicht die Probanden der nachfolgenden Studie.



mit der / dem MentorIn und den KommilitonInnen analysiert und reflektiert. Im anschließenden Seminar werden allgemeindidaktische Themen behandelt und theoretische Grundlagen für die Unterrichtsvorbereitung, -durchführung und -auswertung vermittelt. Die SPS II sind in das Basismodul 2 integriert – die zugehörige Vorlesung „Einführung in die Schulpädagogik und Didaktik“ bereitet die relevanten Inhalte theoretisch vor.<sup>4</sup> Während der vorlesungsfreien Zeit am Ende des zweiten Semesters findet abschließend ein zweiwöchiges Blockpraktikum statt, in dem die Studierenden den gesamten Unterricht ihres Mentors / ihrer Mentorin begleiten. Sie erleben den ganzen Schulvormittag und müssen mehrere Unterrichtsstunden unter Anleitung planen und durchführen. Hierbei wird zum ersten Mal im Team mit den KommilitonInnen eine vollständige Unterrichtseinheit geplant und durchgeführt. Im Rahmen des Blockpraktikums findet ein Blockseminar im Umfang von 4 SWS statt, in dem eine weitere Theorie-Praxis-Verknüpfung sowie die Evaluation der SPS realisiert werden.

Die SPS werden nicht benotet. Da jedoch die pädagogische Eignung nach Festlegung im niedersächsischen Verbundprojekt als ein Zulassungskriterium für den Master-Studiengang fungiert, wird derzeit überlegt, die SPS neben weiteren Praktika zur Bestimmung pädagogischer Eignung heranzuziehen – also auch zu benoten.

## **2.2 Allgemeines Schulpraktikum (ASP)**

Nach erfolgreichem Abschluss der SPS findet am Ende des dritten Semesters des Bachelor-Studiums das sechswöchige Allgemeine Schulpraktikum (ASP) statt.<sup>5</sup> Den Studierenden wird jeweils eine Schule aus dem Praktikumsbezirk der Universität Hildesheim sowie ein/e MentorIn zugewiesen. Sie nehmen am Klassen- und Fachunterricht des Mentors / der Mentorin teil und sind an allen Schultagen in der Schule anwesend. Ihre Beteiligung am außerunterrichtlichen Schulleben ist gefordert, z.B. die Teilnahme an Konferenzen. Ihre Aufgabe im Unterricht ist es, aktiv zu hospitieren, einzelne Aufgaben der Lehrkraft zu übernehmen sowie im Praktikumsverlauf zunehmend eigene Unterrichtsversuche durchzuführen. Dabei sollen im Verlauf des Praktikums mindestens 20 Unterrichtsstunden von jedem Studierenden in Kooperation geplant, durchgeführt und nachbereitet werden, wobei zu jedem Unterrichtsversuch eine schriftliche Vorbereitung und eine kritische Besprechung mit dem Mentor / der Mentorin zu erfolgen hat. Während dieser Praktikumszeit werden die Studierenden von einem Lehrenden der Universität (TutorIn) betreut, der / die sie mindestens zweimal und bei Bedarf öfter in der Schule und im Unterricht besucht und diesen mit der Praktikantin / dem Praktikanten nachbespricht. Am Ende des Praktikums stellt der Tutor im Einvernehmen mit der Mentorin / dem Mentor fest, ob das ASP erfolgreich absolviert wurde. Diese Entscheidung wird den Studierenden in einem gemeinsamen Gespräch begründet und gilt vorbehaltlich der Bewertung des Praktikumsberichts, den die Studierenden abfassen und spätestens sechs Wochen nach Praktikumsende beim Tutor / bei der Tutorin einreichen müssen (Lohrenz 2003).

## **2.3 Betriebs-, Sozial- oder Vereinspraktikum**

Nach der bisher noch gültigen Prüfungsverordnung muss ein vierwöchiges Betriebs-, Sozial- oder Vereinspraktikum als Zulassungsvoraussetzung zur ersten Staatsprüfung abgeleistet werden (Niedersächsisches Kultusministerium 1998, S. 8). Die Studierenden können dieses Praktikum im Verlauf des Bachelor-Studiums zu einem Zeitpunkt ihrer Wahl in einer selbst ausgewählten Einrichtung innerhalb der vorlesungsfreien Zeit absolvieren. Allerdings dürfen sich keine Überschneidungen mit den SPS oder dem ASP ergeben. Dieses Praktikum wird durch entsprechende Praktikumsbeauftragte vorbereitet, jedoch nicht begleitet. Im Anschluss an das jeweilige Praktikum muss ein Praktikumsbericht erstellt werden, der vom Praktikumsbeauftragten / von der Praktikumsbeauftragten beurteilt wird. Die Studierenden haben überdies die Möglichkeit, das Sozialpraktikum in Verbindung mit dem Aufbaumodul „Forschendes Lernen in pädagogischen Handlungsfeldern“ durchzuführen und für die Bearbeitung von forschungsorientierten Fragestellungen zu nutzen. Dabei handelt es sich um ein freiwilliges Angebot, welches sich ausschließlich auf das Sozialpraktikum bezieht und eine zusätzliche spezielle Begleitung durch Lehrende der Abteilung

---

<sup>4</sup> Ab dem WS 2006/07 wurde die Lehrveranstaltungen in einem Basismodul zusammengefasst, das sich über zwei Semester erstreckt und dem demzufolge auch die SPS II angehören. Die Vorlesung „Einführung in die Schulpädagogik und Didaktik“ wurde in das erste Semester gelegt.

Zum WS 200/08 wurde nochmals eine Änderung vorgenommen. Die SPS wurden in das Basismodul 1 (1. Sem.: Vorlesung) und das Basismodul 2 (1. u. 2. Sem.: Hospitationen, Seminare) gegliedert.

<sup>5</sup> Inzwischen wurde der Umfang des ASP auf vier Wochen reduziert.

für Angewandte Erziehungswissenschaft des Instituts für Erziehungswissenschaft vorsieht. Das Angebot impliziert die Ableistung des Sozialpraktikums in der zweiten Hälfte des Bachelor-Studiums.

## 2.4 Fachpraktikum

In der Master-Phase wird das fachspezifisch ausgerichtete Fachpraktikum in einem der beiden gewählten Unterrichtsfächer semesterbegleitend abgeleistet.<sup>6</sup> Die Studierenden führen das Fachpraktikum an einer zugeteilten Hildesheimer Schule durch und werden dabei von einem Mentor / einer Mentorin und einem Tutor / einer Tutorin betreut. Der / die TutorIn ist einE LehrendeR der Fachdidaktik des gewählten Faches und besucht die Studierenden in ihren Unterrichtsstunden. Diese hospitieren jeden Dienstagvormittag in einer Unterrichtsstunde des Mentors / der Mentorin und unterrichten im Verlauf des Semesters selbst eine Unterrichtseinheit sowie weitere Einzelstunden im gewählten Fach. An die vom Mentor / von der Mentorin begleiteten Unterrichtsversuche schließt sich eine einstündige Nachbesprechung an. Auf diese folgt ein zweistündiges Seminar beim Tutor / bei der Tutorin, in dem fachdidaktische Inhalte und Kompetenzen vermittelt sowie die Erfahrungen im Unterricht analysiert und reflektiert werden. Im Rahmen eines Praktikumsberichts, der nach Abschluss des Praktikums beim Tutor / bei der Tutorin abzugeben ist, sind die Unterrichtsversuche zu dokumentieren und didaktisch zu analysieren. Einen zusammenfassenden Überblick über das „Hildesheimer Modell“ (Stand WS 2004/05 und WS 2005/06) gibt Tabelle 2.

Tabelle 2: Aufbau des „Hildesheimer Modells“

Semester	Praktikumsphase	Zugeordnetes Modul mit Veranstaltung
1. BA	SPS I: Semesterbegleitende Hospitationen in der Schule Beteiligte: Studierende, MentorInnen, TutorInnen	Basismodul 1: „Grundlagen pädagogischen Denkens und Handelns“ -> Vorlesung: „Einführung in pädagogisches Sehen und Denken“
2. BA	SPS II: Semesterbegleitende Hospitationen und erster eigener Unterrichtsversuch in der Schule  2-wöchiges Blockpraktikum mit Hospitationen, eigenen Unterrichtsversuchen und erster eigener Unterrichtseinheit Beteiligte: Studierende, MentorInnen, TutorInnen	Basismodul 2: „Pädagogisch-didaktisches Handeln“ -> Vorlesung „Einführung in die Schulpädagogik und Didaktik“
3. BA	ASP: 6-wöchiges Praktikum mit eigenen Unterrichtsversuchen, Hospitationen, Teilnahme am Schulleben Beteiligte: Studierende, MentorInnen, TutorInnen	
1.-6. BA	Betriebs-, Sozial- oder Vereinspraktikum: 4-wöchiges Praktikum in einer selbst gewählten Institution, einem Betrieb oder Verein. Gelegenheit zu vertieften Praxisstudien und Verknüpfung mit forschendem Lernen möglich. Beteiligte: Studierende, Praktikumsbeauftragte, Lehrende des Instituts für Erziehungswissenschaft, Abteilung Angewandte Erziehungswissenschaft	Aufbaumodul 2: „Forschendes Lernen in pädagogischen Handlungsfeldern“ -> Seminar: „Forschendes Lernen in pädagogischen Handlungsfeldern“

<sup>6</sup> Mittlerweile ist durch die MaVO festgelegt worden, dass in beiden Unterrichtsfächern ein Fachpraktikum zu absolvieren ist. Beide Fachpraktika werden an der Universität Hildesheim in der Masterphase absolviert.

1. MA	Fachpraktikum: Semesterbegleitende eigene Unterrichtsversuche und Hospitationen Beteiligte: Studierende, MentorInnen, TutorInnen	Modul wird je nach Fach in der Master-Phase realisiert und in Verbindung mit der Fachdidaktik durchgeführt
----------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### 3 Evaluation des Hildesheimer Lehrerausbildungsmodells: Das Projekt EduLikS

#### 3.1 Forschungsvorhaben und Ziele der Untersuchung

Im Rahmen der Bologna-Erklärung verpflichteten sich alle europäischen Staaten selbst, bis 2010 konsekutive Studiengänge einzuführen (Kultusministerkonferenz (KMK) 2003). Im Zuge der Schaffung eines europäischen Hochschulraumes plädierte der Wissenschaftsrat in seiner Stellungnahme für die Einführung konsekutiver Studiengänge in Deutschland (Wissenschaftsrat 2001). Die Kultusministerkonferenz (KMK) beschloss Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen (KMK 2001). In zahlreichen Bundesländern werden unterschiedliche Anstrengungen unternommen, auch in der Lehrerbildung BA-MA-Studienkonzepte einzuführen und umzusetzen (Thierack 2004, S. 3).

In Niedersachsen reagierte man auf die aktuellen Anforderungen mit der versuchsweisen Einführung konsekutiver Studiengänge in der Lehramtsausbildung im Rahmen eines Verbundprojektes (MWK/MK 2002), in dem auch die Universität Hildesheim vertreten ist. Der Beitritt zum Verbundprojekt erfolgte freiwillig, da das zuständige Ministerium in Niedersachsen (wie auch in Nordrhein-Westfalen) es den Hochschulen selbst überlässt, ob sie konsekutive Studienkonzepte für das Lehramt entwickeln. Den Hochschulen wird ein beträchtlicher Spielraum für die Konzeption und Erprobung standortspezifischer Studiengänge gewährt, allerdings müssen ministerielle Rahmenvorgaben zur Gestaltung von Bachelor- und Master-Strukturen beachtet werden. Wie erwähnt, startete an der Universität Hildesheim zum Wintersemester 2004/2005 für die neuen Erstsemester-Studierenden ein polyvalenter Bachelor-Studiengang, an den zwei konsekutive Master-Studiengänge für das Lehramt an Grundschulen und die Lehrämter an Haupt- und Realschulen anschließen können. Die herkömmliche Lehrerausbildung läuft an diesem Standort aus.

Die Einführung konsekutiver Studiengänge in der universitären Lehrerbildung ist mit bildungspolitischen und professionstheoretischen Erwartungen und Hoffnungen verknüpft: Verkürzte Studienzeiten, eine straffere und besser planbare Studienorganisation und klar definierte Ausbildungscurricula für klar umrissene, aber weit gefasste Berufsfelder sollen mit den konsekutiven Studienmodellen erzielt werden (Thierack 2004, S. 8). Die Schulpraktischen Studien als eines der vier Elemente der Lehrerausbildung neben Erziehungswissenschaftlichen Studien, Fachstudien und Fachdidaktischen Studien (Terhart 2000, S. 99ff) sind am Universitätsstandort Hildesheim dem Professionalisierungsbereich zugeordnet. Die Bedeutung der Schulpraktischen Studien für die Lehrerausbildung wird von der durch die KMK eingesetzten Kommission nachhaltig herausgestellt: „Schulpraktische Studien sind ein wesentlicher Bestandteil der ersten Ausbildungsphase“ (Terhart 2000, S. 107). Sie sollen die Integration von Theorie und Praxis fördern. Angesichts der übereinstimmenden Kritik am defizitären Praxisbezug des Lehramtsstudiums (Terhart 2000, S. 107ff; Schaefers 2002, S. 69) und den Forderungen nach verstärkter Vernetzung von Theorie und Praxis stellt sich die Frage, in welcher Qualität bereits in der Bachelor-Phase professionsbezogene Veranstaltungen und Praktika durchgeführt werden.

Unbeantwortet sind bislang insbesondere zwei gravierende Fragen: Wie kann die Effektivität der konsekutiven Lehrerausbildung eingeschätzt werden und wie lassen sich neben strukturellen auch inhaltliche Reformen der Lehrerausbildung erreichen? Vor allem im Hinblick auf unterschiedliche Bachelor-Master-Modelle an den verschiedenen Universitäten in den unterschiedlichen Bundesländern kann gefragt werden, ob hier generelle oder spezifische Effektivitätsunterschiede bestehen und wie studienbezogene Merkmale die Effektivität der Lehrerausbildung beeinflussen und unter welchen Bedingungen dies geschieht.

Effektivität bezeichnet in Anlehnung an Terhart (2003, S. 804) das Ausmaß, in welchem die angestrebten Ziele im Prozess der (konsekutiven) Lehrerbildung tatsächlich erreicht werden. Sie kann als die Erreichung normativer, vorab formulierter Standards operationalisiert werden, wie sie von Oser (2001) publiziert oder aber von der KMK (2004) verabschiedet wurden. Die von der KMK vorgelegten Standards für die Lehrerbildung formulieren Kompetenzen in den Bildungswissenschaften, die sowohl für die berufliche Ausbildung als auch für den Berufsalltag besonders bedeutsam sind und Anschlussmöglichkei-

ten für die Fort- und Weiterbildung bieten. Sie wurden 2005/06 von den Ländern als „Grundlagen für die spezifischen Anforderungen an Lehramtsstudiengänge einschließlich der praktischen Ausbildungsteile und des Vorbereitungsdienstes“ (KMK 2004, S. 1) übernommen. Die Vereinbarung zwischen den Ländern sieht nicht nur die Implementation der Standards in Studienordnungen vor, sondern auch die Evaluation der Lehrerbildung auf der Grundlage dieser Standards.

Darüber hinaus bezieht sich Effektivität auch auf die Ziele, die mit der Einführung konsekutiver Studiengänge allgemein verbunden werden: verkürzte Studienzeiten, eine straffere und besser planbare Studienorganisation und klar definierte Ausbildungscurricula, die sich an den möglichen Berufsfeldern orientieren (vgl. Thierack 2004).

Das vorgestellte Projekt leistet einen Beitrag zur Verminderung des von Blömeke (2004, S. 61) festgestellten Defizits an lehrerbildungsbezogener empirischer Forschung: „Zahlreichen Veröffentlichungen mit normativ-konzeptioneller Orientierung stehen nur punktuelle empirische Studien gegenüber, die zudem in der Regel lediglich auf Befragungen und Dokumentenanalysen beruhen.“ Oelkers (2000, S. 8) fasst diesen Missstand in die Sentenz: „Wenn es eine Krise der Lehrerbildung gibt, dann ist es wesentlich eine Krise der fehlenden Daten“.

### **3.2 Methode**

Das Projekt EduLiks basiert auf einer empirischen Erhebung, die quantitativ ausgerichtet ist. Aufgestellte Hypothesen werden anhand von Daten, die mittels Fragebögen erhoben werden, überprüft.

#### **3.2.1 Theoretische Basis und Variablenübersicht**

Die Studie wurde in Anlehnung an das Rahmenmodell zur Wirkungsanalyse des Hochschulunterrichts (Arnold 2003) verfasst. Das Modell stellt Determinanten bzw. Einfluss nehmende Faktoren für Studien- bzw. Berufserfolg dar (siehe Abbildung 1), welche sowohl auf personaler als auch auf der Ebene des Systems Hochschule zu finden sind und in Interaktion miteinander stehen. Die Kenntnis der individuellen Lernvoraussetzungen und Studienbedingungen einerseits und die der kognitiven Effekte sowie subjektiven Einschätzungen und Beurteilungen andererseits schafft eine Basis für die Optimierung des Studienangebotes. Die erfassten Effektvariablen der konsekutiven Lehrerausbildung werden von spezifischen Studierendenmerkmalen beeinflusst, die als Moderatorvariablen bzw. als unabhängige Eingangsmerkmale der ausbildenden Universitäten berücksichtigt werden sollen. Ebenso wie auf Systemebene werden auch auf der personalen Ebene Unterschiede der individuellen Studienbedingungen und Lernvoraussetzungen erfasst, die in Wechselwirkung mit der Qualität des universitären Lehrangebotes stehen und dessen Nutzung beeinflussen.

Die Erfassung der Effektivität der Schulpraktischen Studien erfolgt auf Basis von Studierendenbefragungen. Mit zwei Befragungen der ersten Studierendenkohorte im BA-Studiengang werden die Urteile der Studierenden über die konsekutive Lehrerausbildung über einen längeren Zeitraum erhoben. Mittels Fragebögen sollen sie Fragen zur Effektivität der Praktika und zum Studium allgemein beantworten und ihre Kompetenzen nach den Standards von Oser (2001) und der KMK (2004) einschätzen. Die subjektiven Einschätzungen der praktikumsrelevanten Kompetenzen seitens der Studierenden werden durch Fremdeinschätzungen der MentorInnen in den Praktika ergänzt. So lassen sich Hinweise auf effektivitätssteigernde, aber auch effektivitätsmindernde Bedingungen in den jeweiligen Modellen finden, die für die weitere Entwicklung der lehramtsbezogenen Bachelor- aber auch der Master-Studiengänge von beträchtlicher Bedeutung sein können. Die zweite Studierendenkohorte im BA-Studiengang wird nicht zur Effektivität der Schulpraktischen Studien befragt. Hier werden lediglich allgemeine Kompetenzeinschätzungen nach den Standards der KMK (2004) vorgenommen.

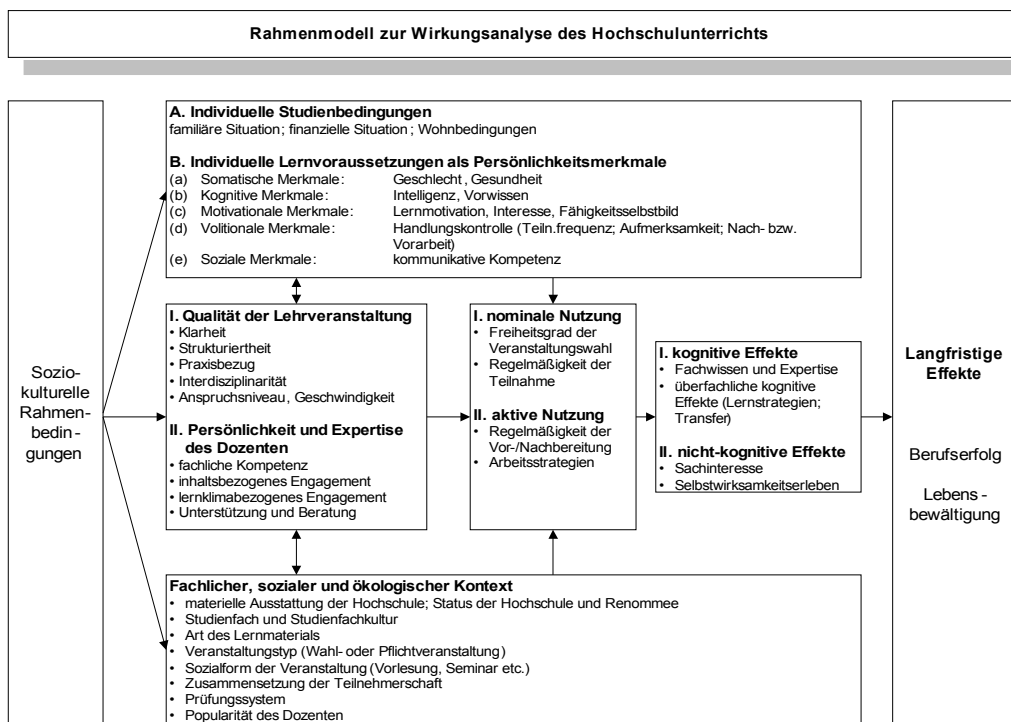


Abbildung 1: Rahmenmodell zur Wirkungsanalyse des Hochschulunterrichts von Arnold (2003)

Als Variablen-tabelle werden für die vorliegende Untersuchung mehrere zentrale Merkmale ausgewählt, die in der folgenden Übersicht kurz beschrieben werden (siehe ).

### 3.2.2 Erhebungsinstrumente

In Kooperation mit der Universität Erfurt wurden Erfassungsstrategien geplant, die den Gegebenheiten beider Lehrerausbildungsmodelle Rechnung tragen. Auf Grund der leitenden Fragestellung des Projektes, die über eine reine Evaluation des Lehrerbildungsmodells hinausgeht und einen Beitrag zur Professionalisierungsforschung intendiert, beinhalten die Fragebögen zahlreiche Variablen, die über eine Beurteilung des Lehrerausbildungsmodells hinausgehen (siehe Tabelle 3).

Auf Grund ihres großen Umfangs wurde die Befragung am Standort Hildesheim gesplittet, so dass die Fragebögen an verschiedenen Tagen innerhalb eines Messzeitraumes zu beantworten waren. Die Teilnahme an den Befragungen war freiwillig. Die Versuchsteilnehmer wurden vor Beginn der Studie über den Inhalt und Zweck der Studie informiert, so dass an den Untersuchungen nur Personen teilnahmen, die sich nach Kenntnisnahme aller relevanten Informationen freiwillig zur Teilnahme entschieden hatten (Informed Consent). Alle Daten wurden pseudonymisiert erhoben und abgespeichert, so dass keine Identifikation einzelner Personen möglich ist. Die Teilnahme war für die Studierenden mit keinerlei Nachteilen und Risiken verbunden und konnte jederzeit auf Wunsch abgebrochen werden (vgl. Bortz/Döring 2002, S. 47f).

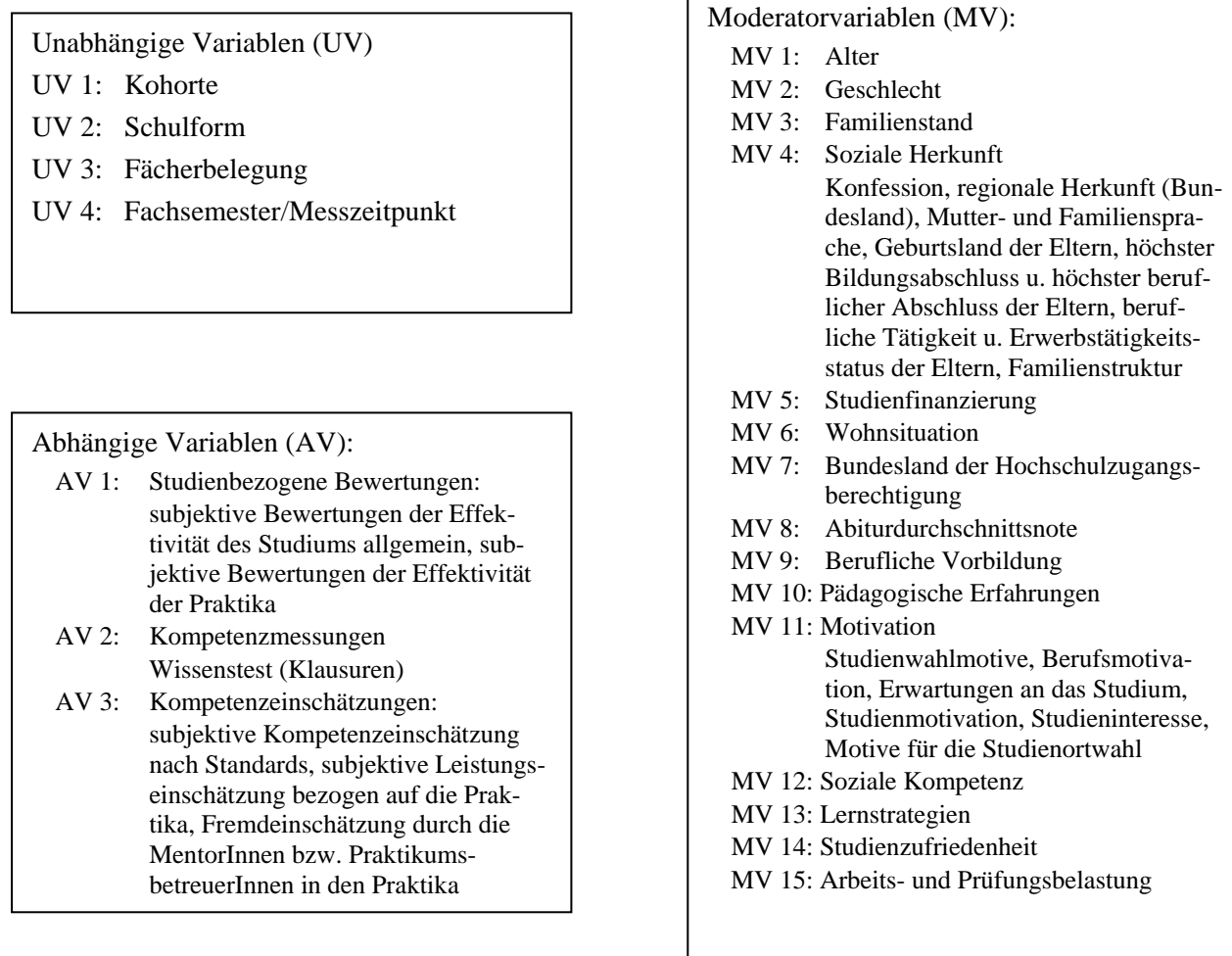


Abbildung 2: Variablenübersicht

Tabelle 3: Übersicht verwendeter Verfahren zur Erfassung der Untersuchungsvariablen

Variablen	Instrumente
UV 1 bis UV 4	selbst entwickelte Items
MV 1 bis MV 3: Sozialstatistische Angaben	selbst entwickelte Items
MV 4: Individuelle Studienbedingungen Konfession, regionale Herkunft (Bundesland), Familiensprache, Geburtsland der Eltern, höchster Bildungsabschluss beider Eltern, Höchster beruflicher Abschluss beider Eltern, berufliche Tätigkeit der Eltern, Erwerbstätigkeitsstatus Familienstruktur	selbst entwickelte Items in Anlehnung an PISA 2000 (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 331ff)  ergänzt um Items in Anlehnung an Willer (1993)
MV 5 und MV 6: Soziale Lage	selbst entwickelte Items
MV 7 bis 9: Hochschulzugang und pädagogische Erfahrung	selbst entwickelte Items
MV 10: Pädagogische Erfahrung	selbst entwickelte Items in Anlehnung an Willer (1993)
MV 11 (a) Studienwahlmotive	Auswahl von Items von Gesk (2001) und Oesterreich (1987, nach Flach/Lück/Preuss 1997)

(b) Berufsmotivation	selbst entwickelte Items in Anlehnung an Brühwiler (2001)
(c) Erwartungen an das Studium	leicht abgewandelte Items nach Flach/Lück/Preuss (1997, S. 135)
(d) Studienmotivation	Items der revidierten deutschen Form der Motivational Orientation Scales (MOS-D) von Balke/Stiensmeier-Pelster (1995)
(e) Studieninteresse	Items der revidierten Fassung des Fragebogens zum Studieninteresse (FSI) von Schiefele/Krapp/Wild/ Winteler (1993)
(f) Motive für die Studienortwahl	modifizierte Items des Fragebogens von Nutz (1991)
MV 12: Soziale Kompetenz	selbst entwickelte Skalen und ausgewählte Skalen zur Sozialkompetenz aus dem Selbstbewertungs-Fragebogen für Studierende des Projektes VERBAL von Bodensohn/Frey/Balzer (2002)
MV 13: Lernstrategien	Items des Verfahrens zur Erfassung von Lernstrategien im Studium (LIST) von Wild/Schiefele/Winteler (1992)
MV 14: Studienzufriedenheit	Items der Kurzskalen zur Erfassung der Studienzufriedenheit von Westermann/Heise/Spies/Trautwein (1996)
MV 15: Arbeits- und Prüfungsbelastung	selbst entwickelte Items
AV 1 Subjektive Bewertungen der Effektivität des Studiums allgemein Subjektive Bewertungen der Effektivität der Praktika (Theorie-Praxis-Integration)	modifizierte Items der FIEL (Frankfurter Interne Evaluation der Lehramtsstudiengänge 2003) selbst entwickelte Items sowie Items aus dem Fragebogen zur Unterrichtsqualität und dem Fragebogen zu den Erfahrungen im Praktikum (nach Kramis 1990)
AV 2 Wissenstest (Klausuren)	Erhebung der Klausurnoten der Veranstaltung „Einführung in die Schulpädagogik und Didaktik“ an der Universität Hildesheim
AV 3 Subjektive Kompetenzeinschätzung nach Standards  Subjektive Leistungseinschätzung bezogen auf die Praktika  Fremdeinschätzung durch die MentorInnen in den Praktika	Standards von Oser (2001) und der KMK (2004), zusätzlich erweitert um Items bzw. Skalen in Orientierung an den Zielen der Studienfächer Berufsfeld und Studium Fundamentale an der Universität Erfurt (BA-PO-SF-BF vom 24.10.2003) Items der Skalen zur Analyse- und Reflexionsfähigkeit sowie Planung und Durchführung von Unterricht aus dem Selbstbewertungs-Fragebogen für Studierende des Projektes VERBAL von Bodensohn/Frey/Balzer (2002a) Items aus dem Mentoren-Fragebogen des Projektes VERBAL von Bodensohn/Frey/Balzer (2002b)

### 3.2.2.1 Erläuterung der Variablen

Nachfolgend werden jeweils die unabhängigen, die abhängigen und die Moderatorvariablen beschrieben.

#### 3.2.2.1.1 Unabhängige Variablen (UV)

##### *UV 1: Kohorte*

Die Studierenden der lehramtsrelevanten Bachelor-Studiengänge eines Jahrgangs einer Universität bilden eine Kohorte. An der Universität Hildesheim wurden mit den beiden ersten Studierendenjahrgängen seit der Umstellung der Lehrerbildung auf das konsekutive Modell zwei Kohorten für die vorliegende Studie befragt. Die erste Kohorte nahm ihr Studium im WS 2004/05 auf und umfasst 430 Studierende. Die zweite Kohorte begann ihr Studium im WS 2005/06 und besteht aus 420 Studierenden. Die Erfassung von zwei Kohorten gewährleistet zum einen eine hinreichend repräsentative Datenbasis, zum anderen können Sequenzeffekte in der Realisierung der Studienangebote in Abgrenzung von Veränderungen der Studierendenpopulation erfasst werden (Querschnittsanalyse als Ergänzung der Längsschnittstudie).

##### *UV 2: Schulform*

An der Universität Hildesheim ist zum Zeitpunkt der Durchführung der Studie ein Lehramt für drei Schulformen – das Lehramt für Grund-, Haupt- und Realschule – im Rahmen eines konsekutiven Studienmodells studierbar. Hier müssen die Studierenden allerdings innerhalb des Lehramtes einen Schwerpunkt wählen: Grundschule vs. Haupt- und Realschule. Auch die Fächerbelegung wird durch die Wahl der Schulform determiniert, wenn das Berufsziel die Lehramtstätigkeit ist.

##### *UV 3: Fächerbelegung*

Im Bachelor-Studiengang sind in erster Linie zwei Fachwissenschaften zu studieren. An der Universität Hildesheim haben die beiden gewählten Fächer zum Zeitpunkt der Studie jeweils einen Umfang von 54 Credits und werden somit in gleichem Umfang studiert (siehe Tabelle 2).

##### *UV 4: Fachsemester/Messzeitpunkt*

Je nach Fachsemester sind bestimmte Module in den Studienbereichen und Praktika abzuleisten. Aufgrund der anwachsenden Lernzeit kann das Fachsemester als allgemeiner Indikator für den von der Universität herbeigeführten Ausbildungsstand gelten. Die beiden Messzeitpunkte (2. und 4. Fachsemester) für die erste Kohorte markieren spezifische Lernphasen im Professionalisierungsprozess. Geprüft werden soll damit, ob und in welcher Weise sich der Kompetenzerwerb, die Einschätzungen ihres Studiums und die Lebensverhältnisse der Studierenden verändern.

#### 3.2.2.1.2 Moderatorvariablen (MV)

Als Moderatorvariablen sollen zum einen die soziodemografischen Daten Alter, Geschlecht und Familienstand sowie als Indikatoren für die soziale Herkunft die Variablen Konfession, Mutter- und Familiensprache des Studierenden, regionale Herkunft (Bundesland), Geburtsland der Eltern, höchste Bildungsabschlüsse und höchste berufliche Abschlüsse der Eltern, berufliche Tätigkeiten und Erwerbstätigkeitsstatus der Eltern sowie die Familienstruktur erhoben werden. Ferner werden das Bundesland, in dem die Hochschulzugangsberechtigung erworben wurde, sowie die Abiturdurchschnittsnote, die berufliche Vorbildung, pädagogische Erfahrungen, die Studienfinanzierung und die Wohnsituation als Moderatorvariablen erfasst. Zum anderen sollen motivationale Aspekte, wie z.B. Studienwahlmotive, Berufsmotivation, Studienmotivation, Studieninteressen und Studienortwahlmotive, Erwartungen an das Studium sowie soziale Kompetenzen, Lernstrategien, die Studienzufriedenheit und die Prüfungs- und Arbeitsbelastung durch das Studium berücksichtigt werden. Es ist zu erwarten, dass die genannten Variablen Einfluss auf den Kompetenzerwerb und die Bewertungen der Studierenden nehmen, wobei die zuletzt genannten motivationalen Variablen mit Ausnahme der Studienwahlmotive auch als abhängige Variablen betrachtet werden sollen, da sie durch das Studium beeinflusst werden und somit auch als Indikatoren für die Effektivität der konsekutiven Lehrerausbildung gelten können.



### *MV 1: Alter*

Das Alter ist eine sozialdemografische Standardvariable. Im Kontext dieser Untersuchung ist von besonderem Interesse, ob das Alter einen Einfluss auf den Kompetenzerwerb der Studierenden in den Praktika hat. Vorstellbar wäre, dass ältere Studierende, die LehrerIn werden möchten, zielorientierter und damit auch effektiver studieren, da sie auf Grund ihrer Lebens- und ggf. auch Berufserfahrungen konkretere Vorstellungen haben und auf umfänglicheres Vorwissen zurückgreifen können. Generell ist zu fragen, wie hoch der Anteil älterer Studierender im Bachelor-Studiengang ist und ob das Lehramtsstudium in seiner neuen konsekutiven Studienstruktur primär von Schulabgängern (d.h. Abiturienten im zeitnahen Anschluss an die Schulausbildung) favorisiert wird. In ihrer Dortmunder Untersuchung fanden Fock/Glumpler/Hochfeld/Weber-Klaus (2001), dass Frauen ihr (Grundschul-) Lehramtsstudium „in der Regel unmittelbar nach dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung“ (S. 219) aufnehmen. Dieses Ergebnis liefert die Datenbasis für die oft geäußerte Kritik an der eingeschränkten Lebens- und Berufserfahrung von Lehramtsstudierenden: „Von der Schule in die Uni und dann wieder in die Schule“.

### *MV 2: Geschlecht*

Das Geschlecht als sozialwissenschaftliche Kategorie wird in der vorliegenden Untersuchung erhoben, um die Gender-Perspektive zu berücksichtigen. Das soziale Geschlecht beeinflusst zum einen die Studien- und Berufswahl. Nach der Studie von Fock/Glumpler/Hochfeld/Weber-Klaus (2001, S. 218) liegt der Frauenanteil im Primarstufenlehramt an der Universität Dortmund im Befragungszeitraum vom WS 1994/95 bis zum WS 1999/2000 durchweg bei über 80 Prozent. Auch die Studie zur Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Deutschschweiz weist einen hohen Frauenanteil von 70 Prozent unter den befragten Studierenden der verschiedenen Schulstufen aus, wobei der Anteil der weiblichen Studierenden für den Primarschulbereich deutlich höher ausfällt (Wild-Näf 2001, S. 146f). Willer (1993) nennt in ihrer Studie zur familialen und schulischen Sozialisation von Grund- und Hauptschullehrerstudenten an zwei baden-württembergischen Pädagogischen Hochschulen ebenfalls einen Frauenanteil von fast 70 Prozent (S. 153). Nach ihren Berechnungen ist dieser Wert für alle Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs repräsentativ (Willer 1993, S. 118). Untersucht wird ebenfalls der Einfluss des Geschlechts auf das Leistungsstreben: Rustemeyer (1998, zitiert nach Schaefers 2002, S. 68) fand heraus, dass männliche Studierende ein signifikant geringeres Leistungsstreben vorweisen als weibliche Studierende. Die vorliegende Studie soll Antworten auf die Fragen geben, in welchem Maße der Bachelor-Studiengang von beiden Geschlechtern angewählt wird und inwiefern sich die weiblichen und männlichen Studierenden hinsichtlich motivationaler und leistungsbezogener Merkmale sowie ihrer Effektivitätseinschätzungen unterscheiden.

### *MV 3: Familienstand*

Die Erfassung des Familienstandes erfolgt im Hinblick auf angenommene mit der Erziehung von Kindern verbundene Belastungen von Studierenden. Zu unterscheiden ist dabei, ob es sich um Alleinerziehende oder in Partnerschaft lebende Studierende handelt. Anzunehmen ist, dass mehr alleinerziehende Studentinnen als Studenten vorhanden sind und diese besonders in ihrem Studium beeinträchtigt werden. Vermutlich unterscheiden sie sich daher in ihrer Studienzufriedenheit und womöglich auch in den Effektivitäts- und Kompetenzeinschätzungen von den anderen Studierenden.

### *MV 4: Soziale Herkunft*

Als Indikatoren für die soziale Herkunft soll ein Bündel von Variablen fungieren, die – mit Ausnahme der Konfession – in Anlehnung an die PISA-Studie 2000 (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 331ff) operationalisiert werden. Die soziale Herkunft ist zeitstabil und wird nur zu Beginn der Studie erhoben.

#### *a) Konfession*

Die Konfession soll im Hinblick auf die Bestimmung des Migrationsstatus als ergänzender Hinweis (in Ergänzung zur Mutter- und Familiensprache des Studierenden und dem Geburtsland der Eltern) erhoben werden.

*b) Regionale Herkunft (Bundesland)*

Das Bundesland, in dem einE StudierendeR den überwiegenden Teil seiner / ihrer Schulzeit verbracht hat, dient der Identifikation des biographisch „prägenden“ Schulsystems und wird als Indikator für die regionale Herkunft der Studierenden (altes vs. neues Bundesland) herangezogen.

*c) Mutter- und Familiensprache und d) Geburtsland der Eltern*

Da zunehmend auch Studierende mit Migrationshintergrund, die selbst oder deren Eltern z.B. aus der Türkei, Polen oder Ländern der ehemaligen Sowjetunion stammen, in den bisherigen Lehramtsstudiengängen an den Universitäten studieren, stellt sich die Frage, ob diese Studierenden sich von Studierenden ohne Migrationshintergrund unterscheiden. Zu fragen ist z.B. danach, ob die Studierenden die gleichen Studienvoraussetzungen (gemessen an der Abiturdurchschnittsnote) haben, ob sie sich in ihren Einschätzungen bezüglich der Effektivität der Praktika und des Studiums sowie ihrer Studienzufriedenheit von Studierenden ohne Migrationshintergrund bedeutsam unterscheiden. Zur Bestimmung des Migrationsstatus werden zum einen die Muttersprache und zum anderen die Familiensprache erhoben. Letztere bezeichnet die Sprache, die während der Kindheit und Jugend des / der Studierenden primär in der Familie gesprochen wurde. Ein weiteres Kriterium ist das Geburtsland beider Elternteile. Eine Staffelung kann danach erfolgen, ob ein Elternteil, beide Elternteile oder keines im Ausland geboren wurden. Die nationale Herkunft der Eltern und die Familiensprache werden in der PISA-Studie 2000 (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 332f) als Indikatoren für das kulturelle Kapital der Familie des befragten Schülers herangezogen. Somit lässt sich das kulturelle Kapital der Studierenden als eine auf das Studium Einfluss nehmende Größe berücksichtigen. Die Einordnung in Studierende mit Migrationshintergrund und Studierende ohne Migrationshintergrund kann nach der Kombination der genannten Merkmale vorgenommen werden. Studierende, bei denen die Mutter- und die Familiensprache Deutsch ist sowie mindestens ein Elternteil in Deutschland geboren wurde, verfügen danach über keinen Migrationshintergrund. Studierende, auf die diese Merkmalskombination nicht zutrifft, werden als Studierende mit Migrationshintergrund klassifiziert.

*e) Höchster Bildungsabschluss beider Eltern und f) Höchster beruflicher Abschluss beider Eltern*

In der PISA-Studie 2000 werden die Schul- und die Berufsausbildung der Eltern als „bewährte Indikatoren für das Humankapital der Familie“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 333) verwendet. Es existiert ein straffer Zusammenhang zwischen dem erreichten Bildungsabschluss und der Schichtzugehörigkeit, die anhand des Berufsstatus definiert wird. In vielen anderen Studien wird die soziale Herkunft anhand des Schichtindikators Schul- bzw. Hochschulabschluss der Eltern festgestellt. Diese Studien belegen, dass Lehramtsstudierende oftmals soziale Aufsteiger sind, deren Eltern über einen niedrigeren Bildungsabschluss verfügen als sie selbst.

Terhart/Czerwenka/Ehrich/Jordan/Schmidt (1994, S. 49ff) erhoben in ihrer Studie zu Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen die soziale Herkunft anhand des höchsten Schulabschlusses des Vaters. Die Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht wird dichotomisch bestimmt: Vorhandensein oder Nicht-Vorhandensein des Abiturs beim Vater. Die Ergebnisse zeigen, dass die damals befragten beiden jüngeren Lehrergenerationen (30 bis 35 und 40 bis 45 Jahre) der Grund-, Haupt- und Realschullehrer geschlechtsunabhängig verstärkt aus unteren Bildungsschichten stammen.

Fock/Glumpler/Hochfeld/Weber-Klaus (2001, S. 223) stellen in ihrer Studie ebenfalls einen Zusammenhang zwischen Lehramtsstudium und den Schichtindikatoren Schul-/Hochschulabschluss der Eltern fest. Zwischen 60 und 70 Prozent der befragten Studierenden aus dem Zeitraum vom WS 1994/95 bis WS 1999/2000 bildeten in ihren Familien die erste Studierendengeneration. Willer (1993, S. 281) konnte in ihrer Interview-Befragung im SS 1991 sogar nachweisen, dass nahezu die Hälfte der Väter und 54% der Mütter lediglich über einen Hauptschulabschluss verfügten. Zu klären ist daher, ob der in verschiedenen Studien gefundene Schichtzusammenhang auch bei der Studierendenpopulation der konsekutiven zum Lehramt führenden Studiengänge besteht oder ob er eventuell nur noch für die Studierenden mit Berufswunsch LehrerIn gilt.

*g) Berufliche Tätigkeit der Eltern und h) Erwerbstätigkeitsstatus*

Der Beruf der Eltern ist ein weiteres Merkmal, mit Hilfe dessen die soziale Herkunft bestimmt werden kann. Er gilt als Bindeglied zwischen Bildung und Einkommen (Europäische Gemeinschaften 2003, S. 7). In der PISA-Studie 2000 wurde daher der sozioökonomische Status der Eltern vor allem durch die beruf-

liche Tätigkeit und den Erwerbstätigkeitsstatus ermittelt (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 331). Anhand von Angaben zur beruflichen Tätigkeit werden Berufe in einem Schichtmodell, dem Erikson-Goldthorpe-Portocarero-Modell (EGP), platziert, wobei die Einteilung in soziale Klassen nach folgenden Aspekten erfolgt: Art der Tätigkeit (manuell vs. nicht manuell vs. landwirtschaftlich), Stellung im Beruf (selbstständig vs. abhängig beschäftigt), Weisungsbefugnisse (keine vs. geringe vs. große) und die zur beruflichen Ausübung erforderlichen Qualifikationen (keine vs. niedrige vs. hohe). Wie PISA 2000 zeigt, ist der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und der Schullaufbahn eng. Zirka 50 Prozent der Jugendlichen aus der Oberschicht besuchen das Gymnasium, aber nur etwas mehr als 10 Prozent der Jugendlichen aus Arbeiterfamilien (Stanat et al. 2002, S. 12/13). Damit ist die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder aus unteren Schichten die Hochschulreife erlangen und anschließend z.B. den Bachelor-Studiengang studieren, geringer. Es soll überprüft werden, wie viele Studierende aus unteren Sozialschichten den Bachelor-Studiengang studieren und wie viele von ihnen LehrerIn werden wollen. Willer (1993, S. 281) stellt fest, dass die befragten Studienanfänger des Grund- und Hauptschullehramtes an Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg als soziale Aufsteiger zu bezeichnen sind – die Väter der Befragten stammen gegenüber den Vätern aller Studierenden überdurchschnittlich häufig aus Arbeiterfamilien. Außerdem kamen die Lehramtsstudierenden überdurchschnittlich häufig aus Beamtenfamilien, aus Angestellten- und Selbstständigenfamilien dagegen seltener. Hier dürfte als spezifische Selbstrekrutierungstendenz wirksam sein, dass Kinder häufiger einen ähnlichen Beruf wie die Eltern ergreifen. Dennoch ist der Anteil der Studienanfänger, deren Väter Lehrer sind, verglichen mit der Selbstrekrutierungsquote in anderen Berufen nur unwesentlich höher (13,3 vs. 12%). Über den beruflichen Status der Eltern als Schichtindikator hinaus bleibt also auch zu überprüfen, wie viele Studierende aus Lehrerfamilien stammen und inwieweit somit von einer Selbstrekrutierungstendenz bei der untersuchten Studierendenklientel gesprochen werden kann. Die Ergebnisse zu dem Studienwahlmotiv „Rat oder Wunsch der Eltern“ könnten hiermit in Zusammenhang gebracht werden.

Im Hinblick auf die ökonomische Unterstützung der Studierenden durch die Eltern ist neben der beruflichen Tätigkeit der Eltern auch der Erwerbstätigkeitsstatus aussagekräftig, da hierdurch ersichtlich wird, ob Eltern voll- oder teilzeitbeschäftigt sind oder ob sie arbeitslos bzw. aus anderen Gründen nicht erwerbstätig sind. Es kann ein Zusammenhang zwischen der anhand der beruflichen Tätigkeit definierten Sozialschicht und der Studienfinanzierung angenommen werden sowie zwischen dem Berufstätigkeitsstatus und der Studienfinanzierung.

#### *i) Familienstruktur*

Diese Variable dient der Erfassung des familiären Hintergrunds der Studierenden hinsichtlich der Zusammensetzung des Familienhaushaltes (Vater, Mutter, Geschwister, Großeltern, Stiefeltern, Stiefgeschwister), der Anzahl der Geschwister und der eigenen Stellung in der Geschwisterreihe.

Toman (1987, nach Willer 1993, S. 163) gelangte auf der Ebene von Fallstudien zu Familienkonstellationen zu der Schlussfolgerung, dass der Lehrerberuf besonders häufig von einem ältesten Kind mit gleichgeschlechtlichen Geschwistern gewählt wird. Willer (1993, S. 280) ging dieser Hypothese nach und konnte sie für ihre Stichprobe nicht bestätigen. Stattdessen fand sie, dass die von ihr befragten Lehramtsstudierenden häufiger aus Familien mit mehr als zwei Kindern stammen, als es auf Grund der Anteile dieser Familien an der Bevölkerung ihres Bundeslandes Baden-Württemberg zu erwarten gewesen wäre ( $p < .001$ ). Die durchschnittlich höhere Kinderzahl (um ca. 0,7) und die starke Unterrepräsentierung der Einzelkinder (14,5% vs. 43%) bestätigen ihre These, dass die Studienanfänger häufiger mit Geschwistern aufwachsen. Überdies wachsen sie häufiger in „vollständigen“ Familien auf als es nach dem Anteil „unvollständiger“ Familien im Bundesland zu erwarten gewesen wäre ( $p < .05$ ). Die Familienstruktur wird zum ersten Messzeitpunkt mit mehreren selbstkonzipierten Items erhoben.

#### *MV 5: Studienfinanzierung*

Ein effektives und erfolgreiches Studium hängt unter anderem von einer soliden materiellen Unterstützung ab. Erfordert die finanzielle Situation eines Studierenden eigene Erwerbstätigkeit zur Sicherung des Lebensunterhalts, hat dies Auswirkungen auf den Studienerfolg. So spielen finanzielle Schwierigkeiten laut Ergebnissen der 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (BMBF 2004) bei Studienunterbrechungen eine Rolle: 21 Prozent der betroffenen Studierenden nannten finanzielle Schwierigkeiten als Grund für die Unterbrechung ihres Studiums. Nur 12 Prozent der insgesamt befragten Studierenden werden dieser Studie zufolge finanziell vollständig von ihren Eltern unterstützt. 63 Prozent tragen durch

eigene Erwerbstätigkeit zum Unterhalt durch die Eltern bei und für 4 Prozent ist dies sogar die einzige Finanzierungsquelle. Die alleinige Finanzierung aus BAföG-Mitteln wird nur einem sehr geringen Prozentsatz der Studierenden ermöglicht. Für 56 Prozent der Befragten ist die eigene Erwerbstätigkeit zur Bestreitung des Lebensunterhaltes unbedingt notwendig. Dabei gewinnt dieses Motiv eine immer größere Bedeutung, je hochschulferner bzw. geringer die soziale Herkunft ist. Im Durchschnitt sind die Studierenden 12,8 Stunden pro Woche erwerbstätig. In Anbetracht der straffen Struktur des Bachelor-Studienganges, der für das Studium ungefähr eine 40-Stunden-Woche vorsieht, muss vermutet werden, dass diese umfangreiche Erwerbstätigkeit, wenn sie denn auch auf die zu befragende Studierendenklientel zutrifft, die Belastung der Studierenden erhöht und zu Leistungseinbußen und Studienverlängerung führen kann. Die Effektivität der universitären Lehrerbildung würde also durch umfangreiche studentische Berufstätigkeit gemindert werden. Daher soll mit einigen selbst konzipierten Fragen erfasst werden, mit welchen Ressourcen die Studierenden ihr Studium finanzieren, ob sie erwerbstätig sind, wie viele Stunden sie pro Woche arbeiten und ob die eigene Erwerbstätigkeit zur Bestreitung des Lebensunterhaltes unbedingt notwendig ist. Die Studienfinanzierung soll zu allen Messzeitpunkten erfragt werden, um Veränderungen in der Versorgungslage zu kontrollieren und deren mögliche Auswirkungen zu erfassen.

#### *MV 6: Wohnsituation*

Die Erhebung der Wohnsituation erscheint wichtig, da sie einen Zusammenhang zur finanziellen Situation der Studierenden aufweist. Einerseits wird die finanzielle Lage darüber entscheiden, welche Art des Wohnens möglich ist (z.B. Mietwohnung vs. kostenfreie Unterkunft bei den Eltern), andererseits kann die Wohnsituation Einfluss haben auf die finanzielle Situation der Studierenden (Möglichkeiten zur Finanzierung der Miete). Die Wohnsituation soll zu allen Messzeitpunkten erfragt werden, um diesbezügliche Veränderungen festzustellen.

#### *MV 7: Bundesland, in dem die Hochschulzugangsberechtigung erworben wurde*

Die einmalige Erhebung des Bundeslandes, in dem die Hochschulzugangsberechtigung erworben wurde, dient dem Zweck, den Einzugsbereich der Universität sowie die geographische Heterogenität der Studierenden festzustellen. Studienanfänger aus verschiedenen Bundesländern verfügen über tendenziell unterschiedliche Eingangsvoraussetzungen, die wiederum einen Einfluss auf die Effektivität der Lehrerbildung zeitigen könnten.

#### *MV 8: Abiturdurchschnittsnote*

Die Abiturdurchschnittsnote fungiert als Maß für die Leistungsvoraussetzung, mit der ein Studierender sein Studium beginnt. Ihre prognostische Validität für Studiennoten beträgt im Durchschnitt  $r = .39$  und variiert zwischen  $r = .28$  und  $.48$  (Rindermann/Oubaid 1999). Damit ist ein mittelstarker Zusammenhang zwischen der Abiturdurchschnittsnote und dem Studienerfolg zu konstatieren. Es ist anzunehmen, dass Studierende mit hohen Leistungsvoraussetzungen höhere Kompetenzwerte erzielen und positivere Kompetenzeinschätzungen abgeben und erhalten.

Die Abiturdurchschnittsnote wird bei Auswahlentscheidungen für Studienplätze an deutschen Universitäten bislang am häufigsten berücksichtigt. Sie ist aus folgenden Gründen als Indikator für die Leistungsvoraussetzungen gegenüber Einzelfachnoten zu bevorzugen (Rindermann/Oubaid 1999): Die Abiturdurchschnittsnote hat eine höhere prognostische Validität als Einzelfachnoten. Sie ist auf Grund ihres hohen Aggregationsniveaus (Vereinigung mehrerer Noten) messgenauer. Spezifische Einflüsse einzelner Lehrerurteile und Prüfungsergebnisse werden ausgemittelt. Auch ist sie bei inländischen Schulabgängern immer vorhanden, während spezifische Fachnoten auch einmal fehlen können. Sie spiegelt eher als Einzelfachnoten die Allgemeinbildung und allgemeine kognitive sowie z.T. motivationale Merkmale (Anstrengungsbereitschaft, Durchhaltevermögen) wider, die für ein erfolgreiches Studium notwendig sind.

Einzelfachnoten haben demgegenüber den Vorteil, dass sie als Indikatoren für studienfachbezogene Fähigkeiten und Interessen fungieren. Aufgrund der höheren inhaltlichen Validität ist ihre Nutzung für Zulassungsentscheidungen legitimierbar (Rindermann/Oubaid 1999).

Da bislang keine Hinweise auf die besondere Vorhersageleistung einzelner schulischen Fachnoten für Lehramtsstudiengänge vorliegen, werden in der vorliegenden Untersuchung nur die Art der Hochschulzugangsberechtigung, die Abiturdurchschnittsnote sowie der Zeitpunkt des Schulabschlusses erhoben.

### *MV 9: Berufliche Vorbildung*

Auch wenn sich in der Dortmunder Untersuchung von Fock/Glumpler/Hochfeld/Weber-Klaus (2001) zeigt, dass die weiblichen Studierenden das Lehramtsstudium überwiegend direkt nach dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung beginnen und somit keine berufliche Vorbildung besitzen, so gibt es einige, die vor dem Lehramtsstudium eine Ausbildung (z.B. zur Erzieherin) absolviert haben. Für die Klientel der Bachelor-Studierenden ist zu prüfen, wie hoch der Anteil derjenigen mit beruflicher Vorbildung ist und welche Ausbildungs- oder sogar Studiengänge vornehmlich absolviert wurden. Es empfiehlt sich, ebenfalls nach nicht abgeschlossenen Ausbildungen oder Studiengängen zu fragen, da auch diese zur Verbreiterung des Erfahrungsschatzes beitragen und überdies deren Erhebung die Möglichkeit bietet, explizit Studienabbrüche bzw. -wechsel zu erfassen (z.B. von bzw. aus anderen Lehramtsstudiengängen wie Lehramt für Gymnasium, Lehramt für Sonderschule). Nicht zuletzt soll hier ein geschlechtsspezifischer Effekt überprüft werden. Möglicherweise findet sich auch ein Zusammenhang mit der Schichtzugehörigkeit, wie es in der Studie von Willer (1993) der Fall ist. Dort zeigte sich, dass fast die Hälfte aller befragten Studierenden mit einem Vater aus der Arbeiterschicht eine berufliche Ausbildung vorweisen konnte. Die berufliche Vorbildung wird anhand selbst konzipierter Items zum ersten Messzeitpunkt erfragt.

### *MV 10: Pädagogische Erfahrungen*

Nicht nur die berufliche Vorbildung kann einen Einfluss auf die Berufswahl und die damit verbundenen Erwartungen an den Bachelor-Studiengang haben, welche sich in den Beurteilungen der Effektivität des Studiums und der Praktika widerspiegeln. Auch Erfahrungen in der pflegenden oder betreuenden Arbeit mit Menschen, wie sie z.B. im Zivildienst, im freiwilligen sozialen Jahr, in einem Au-pair-Jahr, im Freizeitbereich oder aber in der Geschwisterbetreuung gesammelt werden, sind wirksam. Willer (1993, S. 195) belegt in ihrer Studie, dass ein Großteil aller Befragten (71 Prozent) im Rahmen der zuvor genannten Tätigkeiten schon mit Kindern und Jugendlichen gearbeitet hat und diese Studierenden daraus nach eigener Aussage ihre Motivation zum Ergreifen des Lehrerberufs beziehen. Ein weiterer kleiner Anteil von Studierenden (7,2 Prozent) kann auf Erfahrungen in der sozialen Arbeit mit Erwachsenen zurückgreifen. Besonders auffällig ist dabei, dass über die Hälfte der männlichen Studierenden, die den Zivildienst ableisteten, sich während oder nach Abschluss der Dienstzeit auf Grund der dort gesammelten Erfahrungen für das Lehramtsstudium entschied (Willer 1993, S. 191).

In der vorliegenden Studie wird daher geprüft, wie hoch der Anteil der Bachelor-Studierenden mit Erfahrungen in diesen genannten Bereichen ist, ob sich diese hinsichtlich der Berufswünsche gegenüber den übrigen Studierenden unterscheiden, welche Zusammenhänge mit Studienwahlmotiven bestehen und ob geschlechtsspezifische Unterschiede existieren. Des Weiteren ermöglicht das Design der Studie, das Vorhandensein von Erfahrungen mit den subjektiven Urteilen der Studierenden über die Effektivität des Studiums und der Praktika sowie den Fremdeinschätzungen der MentorInnen in den Praktika in Zusammenhang zu bringen. Die pädagogischen Erfahrungen sollen zu allen Messzeitpunkten mit einem selbst konzipierten Verfahren in Anlehnung an Willer (1993) erhoben werden, um auch die Zunahme pädagogischer Erfahrungen während des Studiums, z.B. durch Nachhilfetätigkeiten, zu kontrollieren.

### *MV 11: Motivation*

#### *a) Studienwahlmotive*

In Anlehnung an Brühwiler (2001) lassen sich Ausbildungswahlmotive und Berufswahlmotive unterscheiden. Erstere bezeichnen die Beweggründe für die Ausbildungswahl und letztere diejenigen für die Berufswahl am Ende der Ausbildung. In der vorliegenden Studie werden die Ausbildungswahlmotive, die hier im Hinblick auf das universitäre Studium Studienwahlmotive genannt werden, zu Studienbeginn erhoben. Mehrmalige Erhebungen werden in Anbetracht der Literaturbefunde, in denen die Stabilität der Studien- bzw. Berufswahlmotive als hoch eingeschätzt wird, für nicht notwendig erachtet. „Übereinstimmend resümieren alle vorliegenden Studien eine im Zeitverlauf sehr stabile Motivkonstellation“ (Schaefer 2002, S. 67). Da die Studierenden mit dem Bachelor-Zertifikat zwar einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss erreichen, aber den Beruf LehrerIn hiermit noch nicht ergreifen können, sondern erst noch den Masterstudiengang und das Referendariat absolvieren müssen, werden die Berufswahlmotive nicht erhoben.

Laut Brühwiler (2001, S. 348) haben „zahlreiche empirische Untersuchungen [...] ergeben, dass der Entschluss für den Lehrerberuf hauptsächlich mit arbeitsbezogenen und intrinsischen Motiven begründet wird.“ Der Autor verweist hier u.a. auf die Studien von Oesterreich (1987) und Terhart et al. (1994) sowie auf die Ergebnisse der eigenen Studie. Auch Schaefers (2002, S. 67/68) konstatiert in ihrer Bilanz zur Forschung der Lehrerausbildung: „Die pädagogische Motivation dominiert die Berufswahlentscheidung in Vergangenheit und Gegenwart, in Ost- wie in Westdeutschland [...]. Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen verbindet sich insbesondere bei Studierenden der Sekundarstufen I und II mit fachlichem Interesse [...], so dass zu Studienbeginn eine durchaus positive Motivkonstellation vorliegt.“ Die Befragung zweier Studierenden-Kohorten in der vorliegenden Studie ermöglicht die Überprüfung dieses Befunds unter den Bedingungen der konsekutiven Lehrerausbildung. Laut Brühwiler (2001, S. 348) wurde bislang kaum untersucht, ob die der Berufswahl zugrunde liegenden Beweggründe einen Zusammenhang mit dem Ausbildungserfolg haben oder ob sogar Effekte für die spätere Berufstätigkeit vorliegen. In seiner Studie ging er unter anderem dieser Fragestellung nach und fand in der Absolventenbefragung, dass „zwischen den Berufswahlmotiven der angehenden Lehrpersonen und den Diplomnoten ein höchst signifikanter Zusammenhang festzustellen“ (Brühwiler 2001, S. 376) ist. In Bezug auf geschlechtsspezifische Unterschiede zeigen Henecka/Lipowsky (2002, S. 47), dass unter den zu ihren Berufswahlmotiven rückblickend befragten männlichen baden-württembergischen Lehramtsabsolventen die gering Motivierten deutlich überrepräsentiert sind. 25 Prozent der Männer, jedoch nur 13 Prozent der Frauen werden dem Cluster „die gering Motivierten“ zugeordnet. Demgegenüber sind Frauen unter den pädagogisch orientierten Absolventen über- und Männer leicht unterrepräsentiert. Hingegen zeigt die Studie von Willer (1993, S. 298) bezüglich der Studienwahlmotive ein dem widersprechendes Ergebnis: Die Studienwahlmotive der männlichen Studienanfänger zweier baden-württembergischer Pädagogischer Hochschulen waren ähnlich wie bei den weiblichen Studienanfängern vor allem intrinsischer Art. Hauptmotive waren die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, die erzieherische Tätigkeit und die Verwirklichung von Interessen und Fähigkeiten. Daher soll in der vorliegenden Studie auch der Fragestellung nachgegangen werden, ob es hinsichtlich der Studienwahlmotive einen signifikanten Unterschied zwischen männlichen und weiblichen Studierenden gibt. Das Instrument zur Erfassung der Studienwahlmotive ist in Anlehnung an die Arbeiten von Gesk (2001) und Oesterreich (1987, nach Flach/Lück/Preuss 1997) konzipiert.

#### *b) Berufsmotivation*

Hinsichtlich der Berufsmotivation gelangen Flach/Lück/Preuss (1997, S. 38) zu folgendem Resümee: „Der Lehrerstudent nimmt das Studium mit einem bestimmten Ziel und damit verbundenen Erwartungen an den Inhalt, die Gestaltung und die Bedingungen der Ausbildung auf. Die überwiegende Mehrheit der Studienanfänger tut dies mit der relativ gefestigten und meist auch wohlüberlegten Absicht, Lehrer zu werden und sich gut auf den Lehrerberuf vorzubereiten. Das wird durch alle einschlägigen Erhebungen belegt.“ Die Autoren sprechen hier die Berufsmotivation von Lehramtsstudierenden an, welche sich nach Brühwiler (2001, S. 348) als „die Ausprägung, mit der die Studierenden eine Tätigkeit im Lehrerberuf anstreben“ definieren lässt. Ein anderer oft genutzter Begriff in diesem Kontext ist der Berufswunsch, wobei dieser Begriff nicht den Ausprägungsgrad berücksichtigt. Da die Bachelor-Phase der konsekutiven Lehrerausbildung polyvalent, d.h. nicht auf einen bestimmten Beruf hin ausgerichtet ist, werden in der vorliegenden Studie zum einen Berufswünsche der Bachelor-Studierenden und zum anderen die Berufsmotivation derjenigen Studierenden, die LehrerIn werden wollen, untersucht werden. Gefragt wird z.B. danach, welche Berufswünsche bei den Studierenden der polyvalenten Bachelor-Studiengänge vorherrschen. Beginnt der überwiegende Teil der Studierenden das Studium mit dem Berufswunsch LehrerIn oder finden sich auch Studierende, die in andere Berufsfelder streben? Führt die Möglichkeit, auch andere Studiengänge im Anschluss an den Bachelor-Abschluss wählen zu können, dazu, dass sich Studierende ihre Optionen offen halten und ggf. auch verschiedene Berufswünsche entwickeln? Verändern sich die Berufswünsche unter dem Einfluss des Studiums und, wenn dem so ist, in welche Richtung? Und wie stark ist die Berufsmotivation für den Lehrerberuf entwickelt, wo doch der Zugang zu diesem Beruf durch die besonderen Zulassungsvoraussetzungen für den erforderlichen Lehrer-Masterstudiengang erschwert ist? Zu überprüfen wäre auch ein Befund von Brühwiler (2001), nach dem 90 Prozent der befragten Studierenden, die die beiden Motive „Freude an Kindern“ und „Interesse an Lernprozessen“ zu ihren wichtigsten Berufswahlmotiven zählen, ihre Ausbildung berufsmotiviert begannen. Auch für die Berufsmotivation ist es sinnvoll, danach zu fragen, ob sie sich im Verlauf des Bachelor-Studiums signifikant verändert. Gerade

die im Zentrum der Untersuchung stehenden berufsbezogenen Praktika könnten hier nicht nur Änderungen bei den Berufswünschen, sondern auch bei der Berufsmotivation herbeiführen.

Im Kontext der Berufsmotivation ist es sinnvoll, zusätzlich hinsichtlich der angestrebten Tätigkeit in einer bestimmten Schulform zu differenzieren, um zu analysieren, wie motiviert die Studierenden jeweils sind, wenn es darum geht, an einer Grund-, Haupt- oder Realschule sowie einer Gesamtschule oder Sonderschule zu unterrichten.

Oftmals bestehen bei Studierenden schon zu Beginn des Studiums konkrete Wunschvorstellungen, an welcher Schulform sie späterhin arbeiten möchten und zudem auch dezidierte Ablehnungen gegenüber anderen Schulformen. Eine noch nicht veröffentlichte studentische Befragung von Erstsemesterstudierenden des Bachelor-Studienganges mit dem Schwerpunkt Lehramt an der Universität Hildesheim im WS 2004/05 ergab, dass der überwiegende Teil später an der Grundschule arbeiten möchte und nur ein sehr kleiner Prozentsatz an die Hauptschule gehen möchte. Nur 6 von insgesamt 138 Studierenden mit dem Schwerpunkt Haupt- und Realschule gaben an, dass sie später am liebsten an der Hauptschule unterrichten wollen. Die Realschule bevorzugen hingegen 85 Studierende. Die Hauptschule zeigt sich damit auch unter angehenden Lehrpersonen als unbeliebt. Da jedoch zukünftig qualifizierte und motivierte HauptschullehrerInnen benötigt werden, ist zu überprüfen, ob sich der Berufswunsch bezüglich der Schulform unter dem Einfluss des Studiums, insbesondere der Praktika, noch ändert oder ob er konstant bleibt. Des Weiteren ist danach zu fragen, ob die Studienleistungen derer, die an der Hauptschule arbeiten möchten, denen mit Realschulwunsch entsprechen oder ob es hier Unterschiede gibt.

### *c) Erwartungen an das Studium*

Die Erwartungen bezogen auf das Studium gründen sich einerseits auf Vorstellungen, die mit dem Studium als Lebensabschnitt verbunden sind, andererseits auf Vorstellungen oder Erfahrungen, die mit dem Beruf LehrerIn verbunden werden. Nach einer Studie von Thierack (2002) verbinden zukünftige Lehrer mit ihrem gewählten Beruf die folgenden Anforderungen: Vermittlung von Wissen, Förderung sozialer Handlungen, Anregung zur Persönlichkeitsentwicklung, Selektion, Beratung und Unterstützung.

Diese individuellen Vorstellungen stehen weitestgehend im Einklang mit den schon 1970 vom Deutschen Bildungsrat (nach Thierack 2002) formulierten, zentralen Aufgaben eines Lehrers: Unterrichten (Qualifikation), Erziehen (Sozialisierung), Beurteilen (Selektion), Beraten, Innovieren.

Nach Flach/Lück/Preuss (1997) steht die Erwartung eines Praxisbezuges im Lehrerstudium für die Studierenden im Mittelpunkt (vgl. auch Bohnsack 2000; Merzyn 2002) – diese ist dann verbunden mit einer hohen Leistungsmotivation und Zielstrebigkeit bezogen auf eine praxisnahe Ausbildung während des Studiums. Teilaspekte dieses Berufsbezuges sind dabei die Entwicklung des praktisch-pädagogischen Könnens neben der unterrichtsmethodischen Ausbildung und dem Einbeziehen in die pädagogische Forschung. Wird diesen Erwartungen an das Studium nicht entsprochen, so kann vermutet werden, dass die Leistungsmotivation und Zielstrebigkeit der Studierenden durch einen sukzessiven Rückgang gekennzeichnet sind. Die studienbezogenen Erwartungen stellen somit nicht nur bezogen auf die Studienzufriedenheit, sondern ebenso in Bezug auf die Studienmotivation und die Bewertungen des Studiums einen entscheidenden Faktor dar. Sie sollen mit der Skala aus Flach/Lück/Preuss (1997, S. 135) erhoben werden.

### *d) Studienmotivation*

Als Studienmotivation wird hier die motivationale Orientierung der Studierenden verstanden, die eine wichtige Determinante für die Lern- und Leistungsmotivation darstellt und nach eher intrinsischer bzw. extrinsischer Ausrichtung unterschieden werden kann (Balke/Stiensmeier-Pelster 1995, S. 81). In der Motivationstheorie von Dweck wird eine analoge Unterscheidung in Lern- und Leistungsziele vorgenommen (Stiensmeier-Pelster/Balke/Schlangen (1996, S. 170). Balke/Stiensmeier-Pelster (1995, S. 81) weisen darauf hin, dass Lernzielorientierung, d.h. der intendierte Erwerb von Kompetenz, von zahlreichen Autoren als günstig für schulische Motivationsentwicklung und Lernerfolg angesehen wird. Das Leistungsziel, hohe Kompetenz zu demonstrieren oder Inkompetenz zu verbergen, wird hingegen als ungünstig eingeschätzt. Veroff (1996) und Amabile et al. (1991) behaupten allerdings, dass das Zusammenwirken beider Ziele eine leistungsfördernde Wirkung erzeugt. In ihrer experimentellen Studie konnten Stiensmeier-Pelster/Balke/Schlangen (1996, S. 181/182) zeigen, dass Studierende, denen durch Instruktion und Rahmenbedingungen eine Lernzielorientierung induziert wurde, unabhängig von der Höhe ihres Begabungskonzeptes ihre Leistung steigern konnten. Studierende, denen eine Leistungszielorientierung induziert

wurde, steigerten ihre Fähigkeiten nur, wenn sie über ein hohes Begabungskonzept verfügten. Die Lernzielorientierung erweist sich somit als günstiger für den Lernerfolg, da sie auch Personen mit niedrigem Begabungskonzept die Erweiterung der Kompetenzen ermöglicht.

Ein Einfluss der motivationalen Orientierung der Studierenden auf die Effektivität des Studiums soll daher mit der revidierten deutschen Form der Motivational Orientation Scales (MOS-D) von Balke/Stiensmeier-Pelster (1995) festgestellt werden. Die MOS-D basieren auf dem für den anglo-amerikanischen Sprachraum erstellten Messinstrument „Motivational Orientation Scales“ und wurde hinsichtlich ihrer psychometrischen Eigenschaften überprüft. Das Ergebnis ist eine revidierte Form der MOS-D, welche aus den drei Skalen Aufgabenorientierung (6 Items, Cronbachs Alpha = .77), Ichorientierung (7 Items, Cronbachs Alpha = .83) und Arbeitsvermeidung (5 Items, Cronbachs Alpha = .80) besteht. Aufgabenorientierung beinhaltet das Ziel, Kompetenz zu erwerben. Ichorientierung schließt das Ziel, Kompetenz zu demonstrieren oder Inkompetenz zu verbergen, ein.

Die Erhebung der motivationalen Orientierung der Studierenden erfolgt über alle Messzeitpunkte hinweg, um studienbedingte Änderungen der Motivation zu erfassen. Da die Zielorientierung eines Studierenden nicht nur ein personales Merkmal ist, sondern auch von situativen Faktoren abhängt (Stiensmeier-Pelster/Balke/Schlangen 1996, S. 171), kann die Veränderung der motivationalen Orientierung auf Grund von bestimmten Studienbedingungen erfolgen. So können z.B. Prüfungssituationen, die mit einer besonderen Betonung des Bewertungsaspektes einhergehen, eine Leistungszielorientierung anregen. Da während des Bachelor-Studiums permanente Leistungsüberprüfungen in den Modulen stattfinden und überdies für den Master-Studiengang leistungsgebundene Zulassungsvoraussetzungen bestehen, werden die Studierenden intensiv mit äußeren Bewertungsvorgängen und Selektionsentscheidungen konfrontiert. Es ist daher möglich, dass die Studierenden zunehmend eine Leistungszielorientierung ausbilden.

#### *e) Studieninteresse*

Interesse bezeichnet „eine besondere, durch bestimmte Merkmale herausgehobene Beziehung einer Person zu einem Gegenstand“ (Krapp 2001, S. 286). Als Gegenstände können konkrete Objekte, aber auch Themen oder bestimmte Tätigkeiten gelten. Interesse an Lerninhalten ist eine wichtige Bedingung für erfolgreiche Lernprozesse, aber auch das Resultat von schulischer oder universitärer Lehre (Schiefele/Krapp/Wild/Winteler 1993, S. 335). Nach der Studie von Spiel/Gössler (2000) sollte Interesse immer bei Lehrveranstaltungsevaluierungen kontrolliert werden, da Interesse mit den Urteilen der Studierenden kovariiert. Studieninteresse stellt eine spezifische Form des Interesses dar. Es handelt sich um das Interesse am gewählten Studienfach, das sich während des Studiums herausbilden sollte, während allgemeine Interessen die Studienwahl beeinflussen (Abel 2004, S. 461).

Das Studieninteresse der Studierenden wird mit Hilfe des revidierten standardisierten Fragebogens zum Studieninteresse (FSI) von Schiefele/Krapp/Wild/Winteler (1993) zu allen Messzeitpunkten erhoben. Der Fragebogen ermöglicht eine Erfassung des inhaltlichen Interesses am Studienfach oder einem seiner definierten Ausschnitte (z.B. Lehrveranstaltungen, Themen) und umfasst 18 Items, welche drei Aspekte des Studieninteresses thematisieren. Der Aspekt „emotionale Valenzen“ erfasst, inwieweit Studierende eine positive emotionale Beziehung zum speziellen Fach aufweisen. Der Aspekt „wertbezogene Valenzen“ erfasst, inwieweit die Studierenden dem Studienfach eine positive Wertschätzung entgegenbringen. Der Aspekt „intrinsischer Charakter“ erfasst, inwieweit Studierende die Beschäftigung mit den Studieninhalten als intrinsisch motivierend empfinden.

Auf diese Weise lassen sich sowohl Veränderungen im Studieninteresse im Verlauf des Studiums abbilden als auch vermutete Zusammenhänge zwischen dem Studieninteresse und der Studienmotivation oder den Kompetenzen der Studierenden überprüfen. Zu erwarten ist, dass das Studieninteresse mit der Studienzufriedenheit hoch korrelieren wird, da sich Studienzufriedenheit und Studieninteresse hinsichtlich einiger Merkmale überlappen (Abel 2004, S. 461).

#### *f) Motive für die Wahl des Studienortes*

An der Schwelle von der Schule zum Studium ist nicht nur die Entscheidung für ein Studienfach, sondern auch die Wahl des entsprechenden Studienortes wichtig. Die Studienortwahl beschreibt somit die mehr oder weniger rationale Entscheidung für einen Hochschulstandort bzw. eine Hochschule, bei der unterschiedliche Entscheidungskriterien Bedeutung erlangen können.

Für die Evaluation der Studiengänge der Lehrerbildung erscheint die Erhebung der Moderatorvariable „Wahl des Studienortes“ unabdingbar, weil sich darin beispielsweise das Ausmaß der Bewusstheit der



Entscheidung für das Studienmodell niederschlägt. Durch den Bologna-Prozess und die damit verbundenen Vorgaben für die Gestaltung von Studiengängen war es den Hochschulen möglich, autonom Ausbildungsmodelle beispielsweise für die universitäre Lehrerausbildung im BA-MA-Studienmodell zu konzipieren. Dadurch sind nunmehr unterschiedliche Modelle studierbar – beispielsweise das „Greifswalder Modell der gestuften Lehrerausbildung (Y-Modell)“ (Hofmann/Ohlemacher 2002), das „Bochumer Modell der gestuften Lehrerbildung“ (Tietz 2002) oder das „Erfurter Modell der konsekutiven Lehrerbildung“. Auch die Universität Hildesheim verfügt durch das „Hildesheimer Modell“ über ein spezifisches konsekutives Studienmodell für die universitäre Lehrerbildung. Zwischen diesen Modellen – wobei die angeführten lediglich eine Auswahl darstellen – besteht für die Studieninteressierten eine beträchtliche Wahlfreiheit.

Rationale Wahlentscheidungen für Studienorte sollten in der Sichtweise des Wissenschaftsrates (1988) an dem Leistungsspektrum der jeweiligen Hochschule ausgerichtet sein. Eine solche Entscheidungsstrategie schließt die Präferenz für Studienmodelle ein. Um zu einer in dieser Weise abgesicherten Entscheidung bezüglich des Studienortes zu gelangen, müssten den Studieninteressierten die spezifischen und in vergleichbarer Weise aufgeführten Informationen über alle in Frage kommenden Hochschulen verfügbar sein. Aufgrund der Begrenztheit kognitiver und zeitlicher Ressourcen werden jedoch eher Kombinationen von Merkmalsausprägungen gebildet, denen die Studierenden dann individuelle Nutzenwerte zuordnen (Rushton 1971).

Monheim (1972) weist darauf hin, dass die Entscheidung für einen Studienort in einem sozialen Kontext getroffen wird. Studienortwahl ist somit keine Entscheidung, die nur an Qualitätskriterien oder dem Studienmodell orientiert ist, sondern es gewinnen zusätzliche Faktoren wie Wohnortnähe, Abstand von der Herkunftsfamilie etc. an Bedeutung. Studienortentscheidungen werden zudem auch aufgrund subjektiver Vorstellungen über die Eigenschaften des Ortes getroffen, womit gewisse Stereotype, Vorurteile und Erwartungen wirksam werden können. Die Erfassung der Studienortentscheidung sollte deshalb auch den Grad der Informiertheit über den Studienort und die Wahrnehmung bzw. Gewichtung der Alternativen (vgl. auch Muske 1975) berücksichtigen.

Nutz (1991) geht davon aus, dass die Studienortwahl sowohl von hochschulinternen als auch hochschulexternen Aspekten abhängt. Der von Nutz entwickelte Fragebogen wird in modifizierter Form zur Erhebung der Motive für die Studienortwahl eingesetzt.

Mit der Entscheidung für einen Studienort werden schließlich Erwartungen verbunden, die in einem engen Zusammenhang mit den Entscheidungskriterien stehen. Wenn sich somit ein StudentIn für eine Hochschule entscheidet, weil er / sie glaubt, dass in dem dort etablierten Studienmodell eine gute Theorie-Praxis-Integration zu verzeichnen ist, so wird er seine / sie ihre Studienzufriedenheit an dieser Erwartung messen. Entscheidet er / sie sich hingegen aufgrund der Nähe zum Heimatort für eine Hochschule, so wird er seine / sie ihre Zufriedenheit mit dem Studienort zunächst auch an der Wohnortnähe orientieren. Somit wirkt sich die Wahl des Studienortes auf die Zufriedenheit aus und hat daneben durch die Studienmotivation, die sich aus der Studienzufriedenheit speisen kann, einen Einfluss auf die Studienleistungen.

Inwieweit die Entscheidung für eine Universität nun durch die Kenntnis des dort etablierten Studienmodells beeinflusst wird oder andere Aspekte (sozial, ökonomisch etc.) bedeutsam sind, soll durch die einmalige Erhebung der Moderatorvariable Studienortwahl zum ersten Messzeitpunkt deutlich werden.

### *MV 12: Soziale Kompetenz*

Soziale Kompetenz ist ein Konstrukt, für das bisher keine allgemein akzeptierte Definition existiert. Riemann/Allgöwer (1993, S. 153) umschreiben den Begriff folgendermaßen: „Soziale Kompetenz wird Personen zugesprochen, die in der Lage sind, so mit anderen Personen zu interagieren, daß dieses Verhalten ein Maximum an positiven und ein Minimum an negativen Konsequenzen für eine der an der Interaktion beteiligten Personen mit sich bringt. Darüber hinaus muß das Interaktionsverhalten mindestens als sozial akzeptabel gelten. Antisoziale Verhaltensweisen werden somit nicht als sozial kompetent akzeptiert.“

Soziale Kompetenzen gehören zu den Qualifikationen, die für die Studierfähigkeit von großer Bedeutung sind (Schnabel 2001, S. 491/492). Im Rahmenmodell zur Wirkungsanalyse des Hochschulunterrichts von Helmke/Schrader (2001, S. 250) fungieren soziale Fähigkeiten neben somatischen, kognitiven, motivationalen und volitionalen Merkmalen als Einflussfaktoren auf den Studienerfolg. Soziale Kompetenzen gelten als ein besonderes Berufseignungsmerkmal für den Lehrerberuf. Mayr (2002, S. 414) führt in Bezug auf das Lehramtsstudium bzw. den Lehrerberuf insbesondere die Kontaktbereitschaft als eines der

Merkmale auf, die „tauglichere Prädiktoren des Verhaltens, Erlebens und Erfolgs in Studium und Beruf“ im Vergleich zu kognitiven Merkmalen seien. Mit Blick auf verschiedene Untersuchungen in den achtziger und neunziger Jahren stellt der Autor unter anderem fest, dass kontaktbereite, psychisch stabile, selbstdisziplinierte und an den beruflichen Aufgaben von LehrerInnen interessierte Studierende die Studienangebote als brauchbarer, die Seminargestaltung als effizienter und das Lernklima als günstiger erleben. Im Hinblick auf diese Ergebnisse sollen die Studierenden in der vorliegenden Studie ihre selbst wahrgenommene Sozialkompetenz in einem Fragebogen einschätzen. Zwar wäre eine objektivere und direkte Messung der Sozialkompetenz z.B. mit einem Interview, in dem für soziale Dilemmata Lösungen generiert werden sollen, wünschenswert, jedoch ist dies Verfahren aus forschungsökonomischen Gründen nicht realisierbar.

Die erhobenen Daten können mit den Effektivitätseinschätzungen zu den Praktika und zum Studium allgemein sowie zur Studienzufriedenheit korreliert werden, um festzustellen, ob der oben genannte Befund sich auch auf Praktikumsveranstaltungen und allgemeine Studienbeurteilungen beziehen lässt. Des Weiteren lässt sich untersuchen, ob die Studierenden mit Berufswunsch LehrerIn sich selbst als sozial kompetenter einstufen als Bachelor-Studierende ohne diesen Berufswunsch.

Für die Erfassung der Sozialkompetenz werden erstens die folgenden von den Erfurter Projektpartnern entwickelten Skalen genutzt: Interaktion und Kommunikation mit Kommilitonen und Dozenten; Kritisches Denken (Umgang mit Kritik an eigener Person, kritische Auseinandersetzung mit anderen und Inhalten); Diskussionsfähigkeit.

Zweitens werden die folgenden ausgewählten Skalen zur Sozialkompetenz aus dem Selbstbewertungs-Fragebogen für Studierende des Projektes VERBAL von Bodensohn/Frey/Balzer (2002a) herangezogen: Kooperation; Verantwortungsbewusstsein; Kritikfähigkeit; Kommunikationsfähigkeit.

### *MV 13: Lernstrategien*

Experimentelle Befunde der Kognitionspsychologie und labornahe Studien zeigen einen bedeutsamen Einfluss kognitiver Lernstrategien auf die Qualität des Lernerfolges, wobei diese Ergebnisse sich allerdings für Feldstudien in Schule und Hochschule nicht in gleichem Maße bestätigen lassen. Dort wurden nur geringe Zusammenhänge zwischen Lernstrategien und Leistungsbewertungen gefunden. Allerdings könnte dieser Umstand auch der geringen diagnostischen Qualität der Leistungsbewertungen zugeschrieben werden (Wild 2001, S. 427/428). In der vorliegenden Studie soll die Nutzung von Lernstrategien durch die Studierenden erhoben werden und in Beziehung zu den Selbsteinschätzungen der Kompetenz und den erreichten Leistungen in den Klausuren analysiert werden. Die Lernstrategien der Studierenden der ersten Kohorte sollen jedoch nicht nur als moderierende, sondern auch als abhängige Variable berücksichtigt werden. Dazu werden die Lernstrategien an zwei Messzeitpunkten erhoben, um festzustellen, ob sich die Nutzung der Lernstrategien im Verlauf des Studiums ändert. Dies könnte als Indikator für den Einfluss des Studiums auf die Nutzung von Lernstrategien gewertet werden. Ebenso lässt sich die Frage nach den Lernausgangsvoraussetzungen der Studierenden beantworten: Welche Lernstrategienutzung dominiert zu Beginn des Studiums? Hierdurch mögen sich Hinweise auf die Optimierung des Lehrangebotes finden lassen, dergestalt, dass Seminare und Übungen an den Lernvoraussetzungen der Studierenden anknüpfen und gezielte Angebote zur Förderung von Lernstrategien im Rahmen von zu vermittelnden Schlüsselkompetenzen gemacht werden.

Zur Erhebung der Anwendung von Lernstrategien soll mit dem Inventar zur Erfassung von Lernstrategien im Studium (LIST) (Wild/Schiefele/Winteler 1992) gearbeitet werden. Dieses umfasst elf Skalen, die sich in die folgenden übergeordneten Bereiche einordnen lassen:

- A. Kognitive Lernstrategien (Wiederholung, Organisation, Elaboration, kritisches Prüfen);
- B. Metakognitive Lernstrategien;
- C. Ressourcenbezogene Lernstrategien.

### *MV 14: Studienzufriedenheit*

Mit Studienzufriedenheit wird die Zufriedenheit eines Studierenden sowohl mit dem Studium insgesamt als auch mit spezifischen inhaltlichen, organisatorischen und sozialen Aspekten der Studiensituation bezeichnet (Westermann 2001, S. 693). Das Ausmaß der Passung zwischen den individuellen Bedürfnissen bzw. Erwartungen und dem Wohlbefinden bzw. der Zielerreichung unter den bestehenden Lebensumständen des Studiums (Person-Umwelt-Passung) variiert. Dabei ist einerseits relevant, ob die Bedürfnisse des Studierenden durch die Angebote, die er in seinem Studium wahrnimmt, befriedigt werden und

andererseits, ob der Studierende die wahrgenommenen Anforderungen im Studium mit seinen angenommenen Fähigkeiten seiner Meinung nach erfüllen kann (Westermann 2001, S. 694). Studienzufriedenheit ist „ein wichtiger Indikator für den Erfolg der Hochschulausbildung“ (Westermann 2001, S. 696), da sie z.B. mit Studienenttäuschungen und Studienabbrüchen sowie teilweise auch mit Klausur- und Prüfungsergebnissen korreliert. Die Studienzufriedenheit wird daher sowohl als moderierende als auch als abhängige Variable betrachtet und an jedem Messzeitpunkt erhoben.

Für die Erfassung der Studienzufriedenheit sind die Kurzskalen mit jeweils drei Items, die von Westermann/Heise/Spies/Trautwein (1996) entwickelt wurden, nutzbar. Die Items der Skalen repräsentieren vier unabhängige Faktoren: (1) Zufriedenheit mit einer Lehrveranstaltung (LZ), (2) Zufriedenheit mit den Studieninhalten (SZ-IH), (3) Zufriedenheit mit den Studienbedingungen (SZ-BD) und (4) Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen (SZ-BW). Sie erlauben nach Auffassung der Autoren die Erfassung der „wichtigsten Komponenten der generellen Studienzufriedenheit“ (Westermann/Heise/Spies/Trautwein 1996, S. 18), wobei diese über verschiedene Studienfächer und -abschnitte stabil blieben.

Die Skala „Zufriedenheit mit einer Lehrveranstaltung“ wird in Anbetracht der schwerpunktmäßigen Ausrichtung auf die Schulpraktischen Studien in der vorliegenden Studie nicht berücksichtigt. Die drei weiteren Skalen können unverändert übernommen werden.

#### *MV 15: Arbeits- und Prüfungsbelastung*

Die Modularisierung der Studieninhalte und die Ausstattung mit einem Leistungspunktsystem gehen mit regelmäßigen Leistungsfeststellungen einher, die den Charakter von studienbegleitenden Prüfungen haben (KMK 2001, S. 9). Im Bachelor-Studium kann daher auf gehäufte Prüfungen am Studienende verzichtet werden. Die Bachelor-Arbeit ist die einzige Prüfungsleistung, die zu diesem Zeitpunkt noch erbracht werden muss. Die hierdurch geschaffene Struktur des Bachelor-Studienganges gibt zusätzliche Orientierung für die Studienplanung für die Studierenden. Unklar ist, ob die permanenten Prüfungssituationen während des modularisierten Studiums eine größere Belastung darstellen als die summativen Abschlussprüfungen der ersten Staatsprüfung für das Lehramt. Die Befragungen über den Studienverlauf hinweg sollen darüber Aufschluss geben, welche Belastungsstrukturen dominieren und in welchem Zusammenhang diese mit den Effektivitäts- und Kompetenzeinschätzungen stehen. Darüber hinaus kann auch der Zusammenhang mit der Lernstrategienutzung untersucht werden, um festzustellen, ob eine Nutzung oberflächenorientierter oder tiefenorientierter Lernstrategien mit dem Ausmaß der subjektiven Prüfungsbelastung einhergehen. Gleiches gilt für die Arbeitsbelastung. Der zu erbringende Arbeitsaufwand für einzelne Studienmodule liegt der Bemessung der zu vergebenen Leistungspunkte zugrunde. Allerdings beruht die Festsetzung des Arbeitsvolumens auf Schätzungen. Ob die Studierenden die geforderten Leistungen durchschnittlich tatsächlich in der veranschlagten Zeit erbringen können, bedarf noch der Evaluierung (ZEVA 2004, S. 8). Um feststellen zu können, wie hoch der Arbeitsumfang der Studierenden im Bachelor-Studiengang ist und ob die Arbeitsbelastung subjektiv als zu hoch, zu niedrig oder angemessen eingeschätzt wird, werden den Studierenden zu allen Messzeitpunkten selbst konzipierte Fragen zum wöchentlichen Stundenumfang besuchter Lehrveranstaltungen, zum Arbeitszeitumfang für das Studium außerhalb der Lehrveranstaltungen sowie zum Arbeitsaufwand in den einzelnen Praktika gestellt. Ferner werden die Einschätzungen der subjektiven Arbeitsbelastung für die Vorlesungszeit, die vorlesungsfreie Zeit und die Praktika erhoben.

Wild-Näf (2001, S. 176) fand für die Lehrerbildung in der deutschsprachigen Schweiz den Befund, dass die Belastung in den befragten Ausbildungsfächern (allg. Didaktik, Erziehungswissenschaften, Sprachen, Naturwissenschaften, Fachdidaktik Sprachen, Fachdidaktik Naturwissenschaften) außerhalb der Unterrichtszeit gering zu sein scheint. 55 % der Studierenden arbeiteten in den berufswissenschaftlichen Fächern Erziehungswissenschaften und allgemeine Didaktik jeweils weniger als eine Stunde pro Woche zu Hause. In keinem der befragten Fächer arbeiteten mehr als 30 % der Studierenden länger als zwei Stunden pro Woche. Ein vergleichbares Ergebnis ist unter den Bedingungen der konsekutiven Lehrerbildung jedoch nicht zu erwarten, da die als Arbeitszeit definierten Anforderungen (Workload) im BA-Studium sowie das studienbegleitende Abprüfen wahrscheinlich zu einer deutlich höheren Arbeitszeit führen.

### 3.2.2.1.3 Abhängige Variablen (AV)

Als abhängige Variablen gelten die studienbezogenen Bewertungen und Kompetenzeinschätzungen sowie die Kompetenzmessung in Form von Klausurnoten. Die oben genannten Moderatorvariablen Berufsmotivation, Erwartungen an das Studium, Studienmotivation, Studieninteresse, Lernstrategien, Studienzufriedenheit und die Prüfungs- und Arbeitsbelastung durch das Studium sollen auch als abhängige Variablen berücksichtigt werden. Die abhängigen Variablen werden zu jedem Messzeitpunkt erhoben.

#### *AV 1: Studienbezogene Bewertungen*

Mit dem Beginn eines Studiums und somit auch mit der Aufnahme eines Lehramts- bzw. BA- oder MA-Studienganges werden Erwartungen und Wünsche verknüpft (Thierack 2002), die unterschiedliche Passungen zu den tatsächlich im Studium angetroffenen Bedingungen aufweisen. Das Ausmaß der Informiertheit über die Studienbedingungen moderiert diese Zusammenhänge. Die Erfüllung der subjektiven Erwartungen, die sich entweder auf das Studium generell („subjektive Bewertungen des Studiums allgemein“) oder auf Teilaspekte beziehen – als Beispiel sei die „subjektive Bewertung der Effektivität der Praktika“ herausgegriffen – wird sich schließlich in den individuellen Bewertungen des Studiums niederschlagen. Sicherlich weisen diese Bewertungen einen Zusammenhang zu den Variablen der Studienzufriedenheit, des Studieninteresses und der Studienmotivation auf.

#### *a) Subjektive Bewertungen des Studiums allgemein*

Die Bewertung des Studiums allgemein beinhaltet unterschiedliche Aspekte. Im Rahmen verschiedener Verfahren werden Bereiche – wie beispielsweise die Zufriedenheit mit organisatorischen oder inhaltlichen bzw. strukturellen Aspekten – erhoben. Dabei soll der Schwerpunkt nicht auf der Evaluation einzelner Lehrveranstaltungen liegen, sondern eine Einschätzung der persönlichen Studienerfahrungen über alle Lehrveranstaltungen hinweg erfolgen. Erhoben werden können in diesem Zusammenhang die individuellen Einschätzungen folgender Bereiche: Studierbarkeit, Transparenz, Organisation, Beratung und Betreuung sowie Ausstattung (Nieder/Frühauf/Langfeldt 2004). Die so erhobenen Bewertungen sind in beträchtlichem Maß mit den individuellen Erwartungen und den empfundenen Belastungen verbunden. Die Erhebung der Bewertungen zum Studium allgemein erfolgt in Anlehnung an der FIEL (Frankfurter Interne Evaluation der Lehramtsstudiengänge 2003).

#### *b) Subjektive Bewertungen der Effektivität der Praktika (Theorie-Praxis-Integration)*

Die aktuell laufenden Diskussionen über die Lehrerbildung konzentrieren sich zumeist auf das Thema der Vorbereitung der Lehrer auf den Schulalltag. Übereinstimmend wird kritisiert, dass die Ausbildung der Lehrer zu wenig Bezug zum späteren Berufsleben aufweist (Merkens 2003; Hermann 2002; Bohnsack 2000; Merzyn 2002). Beachtung findet dabei neben dem so genannten Praxisschock (Korthagen/Kessels/Koster/Lagerwerf/Wubbels 2002) nach dem Studium die Integration der Praxis während des Studiums.

Die Integration der Praxis soll im BA-Studiengang durch unterschiedliche Praktika, die die Nähe des Studiums zur Schulwirklichkeit gewährleisten und den Studierenden die Möglichkeit zur Erprobung erworbenen Wissens geben sollen, erfolgen (vgl. Shulman 1987). Erfasst werden soll, zu welchen subjektiven Bewertungen der Effektivität der Praktika die Studierenden des Bachelor-Studiengangs gelangen. Bewertet werden sollen die Schulpraktischen Studien und das Allgemeine Schulpraktikum. Hierfür bietet sich der „Fragebogen zu den Erfahrungen im Praktikum“ (aus Kramis 1990) an, mit dem folgende Dimensionen erfasst werden: (1) Qualität der Studienbesprechungen, (2) Erfolg beim Unterrichten und (3) Schwierigkeiten beim Unterrichten. Es werden Aspekte der Vorbereitung, der Begleitung und Nachbereitung des Praktikums neben der Qualität des Praktikums generell erhoben. Zudem werden die im Rahmen der Praktika erworbenen Erfahrungen – bezogen auf die Kenntnisse aus dem Studium – durch den „Fragebogen zur Unterrichtsqualität“ (Kramis 1990) erhoben.

#### *AV 2: Kompetenzmessungen*

Als Indikatoren für die fachlich erreichte Kompetenz fungieren die Noten aus den Modul-Klausuren, die im zweiten und vierten Fachsemester des BA-Studiums im Bereich der Angewandten Erziehungswissenschaft zu absolvieren sind. Dies ist im zweiten Fachsemester die Klausur zur Vorlesung „Einführung in die Schulpädagogik und Didaktik“ und im vierten Fachsemester die Klausur zur Vorlesung „Lehren und

Lernen“. Die Kompetenzmessungen sollen durch subjektive Einschätzungen der Studierenden und Fremdeinschätzungen der MentorInnen bzw. BetreuerInnen in den Praktika ergänzt werden.

### AV 3: Kompetenzeinschätzungen

#### a) Subjektive allgemeine Kompetenzeinschätzung nach Standards

Oser (2001, S. 224/225) definiert Standards als „komplexe berufliche Kompetenzen, die auf einem spezifischen Wissen gründen, einem handlungsorientierten Gütemaßstab standhalten und sich in ihrer höchsten Ausprägung als theoriegeleitetes pädagogisches Handeln zeigen“. Standards umfassen die Aspekte der (1) Verarbeitungstiefe, (2) der Bedeutung, die sie für die Studierenden haben sowie (3) der Anwendungswahrscheinlichkeit in der Praxis. Der Verarbeitungstiefe wird dabei besondere Bedeutung für die Entwicklung beruflichen Könnens zugesprochen.

Oser (2001) nennt zwölf Gruppen von Standards für die Erhebung der Qualität der Lehrerbildung. Diese überschneiden sich zum Großteil mit den von der KMK (2004) genannten Standards und Kompetenzen (siehe Tabelle 4).

Tabelle 4: Überblick über die von Oser bzw. von der KMK genannten Kompetenzen in einer Gegenüberstellung

Kompetenzen nach Oser	Kompetenzen KMK
Lehrer-Schüler-Beziehungen und fördernde Rückmeldung	Kommunikation, Interaktion und Konfliktbewältigung als grundlegende Elemente der Lehr- und Erziehungstätigkeit
Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken	
Diagnose und schülerunterstützendes Handeln	Diagnostik, Beurteilung und Beratung Diagnose und Förderung individueller Lernprozesse
Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten	Lernen, Entwicklung und Sozialisation Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen innerhalb und außerhalb von Schule
	Differenzierung, Integration und Förderung Heterogenität und Vielfalt als Bedingung von Schule und Unterricht
Gestaltung und Methoden des Unterrichts	Didaktik und Methodik Gestaltung von Unterricht und Lernumgebungen
Medien	Medienbildung Umgang mit Medien unter konzeptionellen, didaktischen und praktischen Aspekten
Selbstorganisationskonzept der Lehrkraft	Beruf und Rolle des Lehrers Lehrerprofessionalisierung; Berufsfeld als Lernaufgabe; Umgang mit berufsbezogenen Konflikt- und Entscheidungssituationen
Allgemeindidaktische und fachdidaktische Kompetenzen	Bildung und Erziehung Begründung und Reflexion von Bildung und Erziehung in institutionellen Prozessen
Zusammenarbeit in der Schule	Schulentwicklung Struktur und Geschichte des Bildungssystems; Strukturen und Entwicklung des Bildungssystems und Entwicklung der einzelnen Schule
Schule und Öffentlichkeit	
Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten	

Kompetenzen nach Oser	Kompetenzen KMK
Leistungsmessung	
	Leistungs- und Lernmotivation Motivationale Grundlagen der Leistungs- und Kompetenzentwicklung
	Bildungsforschung Ziele und Methoden der Bildungsforschung; Interpretation und Anwendung ihrer Ergebnisse

Bei der Entwicklung des Messinstrumentes zur Erfassung der subjektiven Einschätzung der Kompetenzen sollen sowohl die von Oser genannten Standards als auch die von der KMK genannten Standards Beachtung finden. Zusätzlich werden diese Standards um Items bzw. Skalen in Orientierung an den Zielen der Studienfächer „Berufsfeld“ und „Studium Fundamentale“ an der Universität Erfurt (BA-PO-SF-BF vom 24.10.2003) erweitert.

#### *b) Subjektive Leistungseinschätzung bezogen auf die Praktika*

Zur Erfassung der subjektiven Einschätzung der Kompetenzen in den Praktika wird der Selbstbewertungsbogen für Studierende aus dem Projekt VERBAL an der Universität Koblenz-Landau (Bodensohn/Frey/Balzer 2002a) eingesetzt. Hiermit werden die individuellen Kompetenzen von Studierenden in den Schulpraktischen Studien mittels einer sechsstufigen Antwortskala innerhalb dreier ausgewählter Bereiche der beruflichen Handlungskompetenz von Lehrern erhoben: (1) Unterrichtsplanung, (2) Durchführung von Unterricht sowie (3) Reflexion mit Hilfe ausgewählter Handlungskompetenzen aus dem Sozial- und Methodenbereich. Die Hildesheimer Studierenden der ersten Kohorte geben ihre Leistungseinschätzungen in Bezug auf das zweiwöchige Blockpraktikum am Ende des zweiten Fachsemesters (SPS II) sowie auf das sechswöchige Allgemeine Schulpraktikum (ASP) am Ende des dritten Fachsemesters ab.

#### *c) Fremdeinschätzung durch die MentorInnen*

Zur Einschätzung der Leistungen der Studierenden in den Praktika wird eine Befragung der MentorInnen bzw. PraktikumsbetreuerInnen in den Schulen durchgeführt. Dazu wird der Mentorenbogen aus dem Projekt VERBAL (Bodensohn/Frey/Balzer 2002b) eingesetzt, anhand dessen die MentorInnen die Kompetenzen der Studierenden in den Praktika mit vertretbarem Zeitaufwand einschätzen können. Die Ergebnisse können mit den Selbsteinschätzungen der Studierenden korreliert werden, da der Fragebogen für Studierende (Selbsteinschätzung) und der Fragebogen für MentorInnen (Fremdeinschätzung) korrespondierende Items enthalten.

### **3.2.3 Untersuchungsplan**

Die Studie wurde ursprünglich als Drei-Kohorten-Untersuchung geplant, realisieren ließ sich letztendlich nur der Einbezug von zwei Kohorten (siehe Tabelle 5). Die ersten Bachelor-Studierenden, die sich im Wintersemester 2004/05 immatrikuliert haben, bilden die erste Kohorte mit einem Umfang von 430 Studierenden. Die Studierenden der zweiten Kohorte (420 Personen) haben ihr Studium im Wintersemester 2005/06 begonnen. Die Erhebungen in Hildesheim begannen im Juli des Sommersemesters 2005.

Die erste Studierendenkohorte des Bachelor-Studienganges an der Universität Hildesheim (H K1) wurde insgesamt zweimal befragt: Im zweiten und vierten Fachsemester (FS). Die erste Kohorte wurde somit vom fortgeschrittenen Studienbeginn bis zur Mitte ihres Studiums begleitet.

Die zweite Kohorte (H K2) begann ihr Studium im WS 2005/06 und wurde nur einmal befragt: Entgegen den ursprünglichen Überlegungen fand lediglich eine Befragung im ersten FS statt. Daher konnte diese Studierendengruppe auch nicht zu den Praktika befragt werden. Es handelt sich somit lediglich um eine Querschnittsuntersuchung am Studienanfang.

Die Befragungen für das erste und vierte Fachsemester wurden am Semesteranfang durchgeführt, die für das zweite Fachsemester fand am Ende des Semesters statt. Die Erhebungen von praktikumsrelevanten Einschätzungen erfolgten separat direkt im Anschluss an die jeweiligen Praktika und nur für die erste Studierendenkohorte.

Tabelle 5: Kohortenplan für die Universität Hildesheim

Kohorten	I SS 05	II WS 05/06	III SS 06	Anzahl der Erhebungen pro Kohorte
H K1	2. FS	-	4. FS	2
H K2	-	1. FS		1

Die Erhebungen konnten mit einer Ausnahme in zentralen Lehrveranstaltungen erfolgen (s. Tabelle 6).

Tabelle 6: Erhebungen in den pädagogischen Veranstaltungen an der Universität Hildesheim (Klausuren)

Erhebungsemester	Veranstaltung
1.	Vorlesung „Einführung in pädagogisches Sehen und Denken“
2.	Vorlesung „Einführung in die Schulpädagogik und Didaktik“
4.	Vorlesung „Modelle des Lernens und Lehrens“

### 3.3 Ergebnisse

#### 3.3.1 Fragebogenrücklauf

Zum ersten Erhebungszeitpunkt im Wintersemester 2003/2004 hatten sich 430 Studierende neu an der Universität Hildesheim in den Lehramtstudiengängen eingeschrieben. Als Berechnungsgrundlage konnte ein Datensatz mit 358 Probanden (83,3 %) verwendet werden. Für die zweite Kohorte, die sich aus den neu eingeschriebenen Lehramtsstudierenden des Wintersemesters 2004/2005 rekrutiert, liegt ein Datensatz mit 399 (95,0 %) Probanden vor. Die Rücklaufquoten können als sehr hoch eingeschätzt werden.

#### 3.3.2 Zusammensetzung nach Fächerwahl und gewähltem Schulschwerpunkt

Den Schulschwerpunkt Grundschule geben 137 weibliche und 14 männliche Studierende der ersten Kohorte an (N = 253). 80 weibliche und 22 männliche Studierende geben den Haupt- und Realschulzweig als Präferenz an.

In der zweiten Kohorte wählten 157 weibliche und 18 männliche Probanden den Schulschwerpunkt Grundschule, 70 Studentinnen und 29 Studenten den Schwerpunkt Haupt- und Realschule, 21 Studierende haben sich noch nicht festgelegt (N = 295).

Auf die Frage nach der persönlichen Präferenz für eine Schulform ergeben sich die folgenden Ergebnisse:

Als LehrerIn wäre ich am liebsten tätig an einer...

	K1	K2
Grundschule	144	182
Hauptschule	9	9
Realschule	63	53
Gesamtschule	27	25
anderen Schulform	13	4
weiß ich noch nicht	13	16

In der Umkehrung ergeben sich auf die Frage nach der Schulform, an der die Studierenden am wenigsten gerne unterrichteten, die folgenden Ergebnisse:

Als LehrerIn wäre ich am wenigsten gern tätig an einer...

	K1	K2
Grundschule	33	23
Hauptschule	119	139
Realschule	14	12
Gesamtschule	16	17
anderen Schulform	14	7
weiß ich noch nicht	68	90

Innerhalb der Studierendengruppe mit Schwerpunkt Haupt- und Realschule fällt auf, dass insgesamt nur ein Siebtel der Studierenden später an einer Hauptschule unterrichten möchte: Sieben Studentinnen der ersten Kohorte K1 und acht der zweiten Kohorte geben an, dass sie am liebsten an einer Hauptschule tätig wären, bei ihren männlichen Kommilitonen sind es zwei bzw. ist es nur einer.

Bei der Wahl der Fächer, die unter anderem abhängig vom gewählten Schulzweig ist, werden Deutsch, Mathematik und Englisch deutlich favorisiert. Sport, Wirtschaft und Biologie/mit Sachunterricht folgen in der Häufigkeit als gewählte Fachwissenschaften. Nur einzelne Studierende studieren Geschichte, Chemie, Physik, Kunst oder Musik als Unterrichtsfach (siehe Abbildung 3 und Abbildung 4)

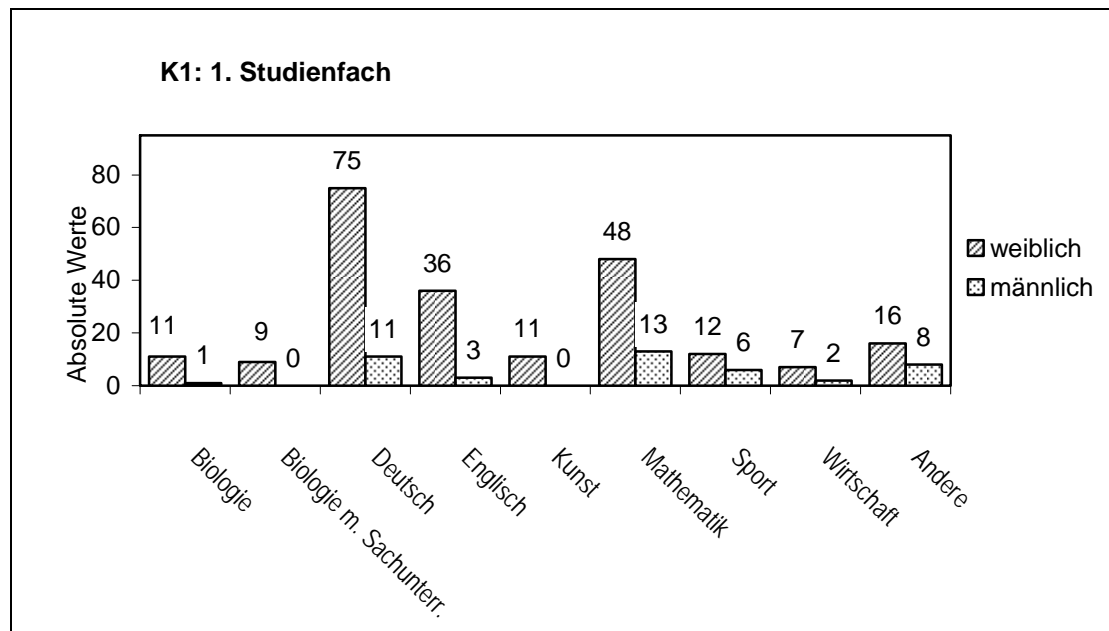


Abbildung 3: Studienfachwahlen in der ersten Kohorte

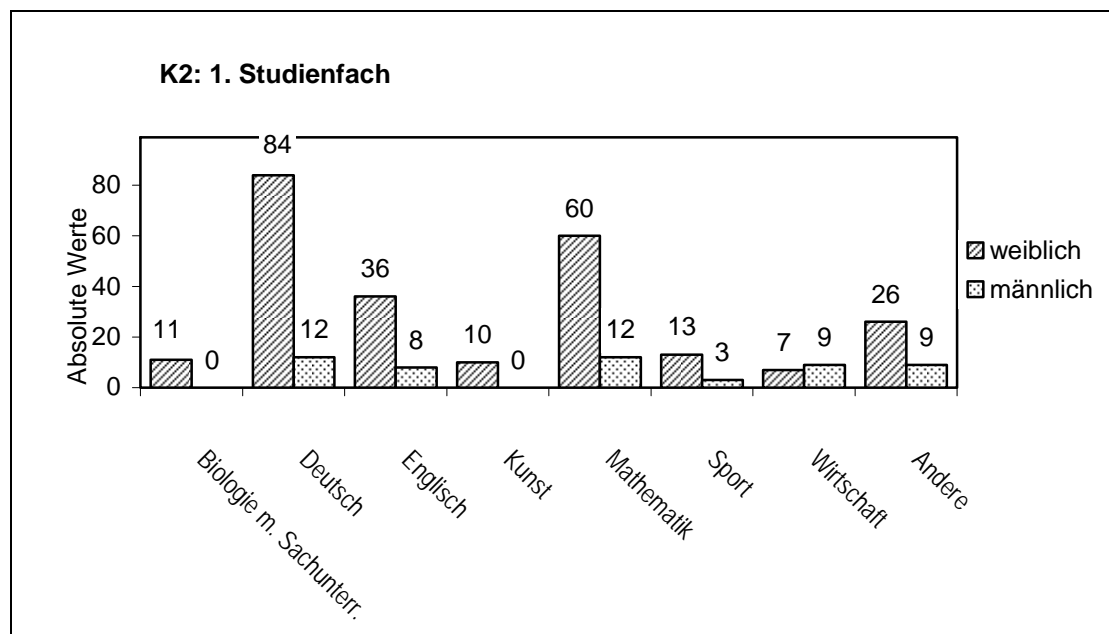


Abbildung 4: Studienfachwahlen in der zweiten Kohorte

### 3.3.3 Sozialstatistische Angaben zur befragten Studierendenclientel

Von den unten behandelten Merkmalen, die als Moderatorvariable operationalisiert werden, ist zu erwarten, dass sie einen Einfluss auf die Motivation, den Kompetenzerwerb und die Bewertungen der Studierenden nehmen. Zum einen verweisen sie auf die Studienvoraussetzungen, zum anderen auf Entwicklungsbedingungen im Studium.



### 3.3.3.1 Geschlecht und Alter

In der Stichprobe der ersten Kohorte (N = 358) liegt der Anteil der weiblichen Studierenden bei 75,1 Prozent, der der männlichen bei 14,1 Prozent; 10,1 Prozent machten keine Angabe zum Geschlecht.

In der zweiten Kohorte (N = 399) beläuft sich der Anteil der weiblichen Studierenden auf 81,5 Prozent, der der männlichen auf 17,3 Prozent; fehlende Angaben sind mit 1,3 Prozent zu vernachlässigen.

Der Median des Geburtsjahrgangs liegt in der 1. Kohorte bei 1982 für Studentinnen, in der 2. Kohorte entsprechend bei 1983, für Studenten bei 1981 in K1 bzw. 1980 in K2. Ungefähr 25 Prozent der Studierenden ist bei Aufnahme des Studiums älter als 22 Jahre.

### 3.3.3.2 Herkunftsbundesland

64,2 Prozent der Studierenden der 1. Kohorte und 56,9 Prozent der 2. Kohorte geben Niedersachsen als Herkunftsbundesland an. Wie später zu erkennen ist, ist dieser relativ hohe Prozentsatz mit weiteren soziodemografischen Daten wie Studienfinanzierung und Wohnsituation in Zusammenhang zu bringen, aber auch mit dem Wunsch der niedersächsischen AbiturientInnen, speziell an dieser Universität ein Studium zu absolvieren. 23,7 Prozent bzw. 25,3 Prozent machen keine Angabe zur Herkunft.

Die übrigen Studierenden rekrutieren sich annähernd gleich verteilt aus den übrigen Bundesländern. Vier Studierende der ersten Kohorte und elf Studierende der zweiten Kohorte geben an, ihren Schulabschluss in einem Land außerhalb Deutschlands absolviert zu haben.

### 3.3.3.3 Muttersprache

Innerhalb der meisten Herkunftsfamilien der Studierenden wird ausschließlich Deutsch gesprochen. 16 von 271 Studierenden in K1 geben eine weitere in der Familie gesprochene Sprache an, ausschließlich eine Person äußert, dass in der Familie überhaupt kein Deutsch gesprochen wurde. In K2 sind 28 von 299 Studierenden mit einer weiteren Sprache aufgewachsen, 13 geben an, dass nicht Deutsch, sondern ausschließlich eine andere Sprache (Türkisch, Kurdisch, Russisch, Polnisch, Litauisch) in der Familie gesprochen wurde. Hinsichtlich der Abiturnoten lässt sich bei diesen kein Unterschied zu den Studierenden mit deutschsprachigem Familienhintergrund feststellen.

### 3.3.3.4 Religionszugehörigkeit

In beiden Kohorten geben über 50 Prozent der Befragten an, einer Religionsgemeinschaft anzugehören, wobei davon ca. zwei Drittel evangelisch und ein Drittel katholisch sind. Nur einzelne Befragte gehören einer anderen Glaubensrichtung an wie den Baptisten, einer der orthodoxen Glaubensgemeinschaften oder dem Islam: Dies sind zusammengefasst sieben Studierende in K1, neun Studierende in K2.

### 3.3.3.5 Familiärer Hintergrund

Im Rahmen des Fragebogens werden durch „Ja-/Nein“-Fragen Angaben zur Konstellation der Herkunftsfamilie der Studierenden (z.B. traditionelles Familienmodell, Patchworkfamilie) erhoben.

Weit überwiegend stammen die Studierenden aus „traditionellen“ Herkunftsfamilien, die sich aus Mutter, Vater, durchschnittlich ein bis zwei leiblichen Geschwistern sowie evtl. den Großeltern zusammensetzen. Etwa drei Prozent der Mütter sind alleinerziehend. Der Anteil der nicht im Haushalt lebenden Väter beträgt bei den Studierenden der ersten Kohorte 5,3 % (19 von 256), in der zweiten Kohorte 8,4 % (24 von 285). Stiefväter sind in K1 mit 4,7 % angegeben (17 von 142), in K2 mit 10 % (12 von 120).

In beiden Kohorten sind 90 % derjenigen, die einen sehr stark ausgeprägten Wunsch haben, als Lehrer zu arbeiten, mit Geschwistern aufgewachsen. Allerdings lässt sich anhand dieser Studie nicht prüfen, ob die Geschwisterposition einen besonderen Einfluss auf den Berufswunsch LehrerIn hat.

### 3.3.3.6 Familienstand

Der überwiegende Teil der Studierenden ist ledig. Von 271 Studierenden sind in der ersten Kohorte 19 Personen und von 298 in der zweiten Kohorte 18 verheiratet, jeweils 18 Studierende haben Kinder.

### 3.3.3.7 Schulischer und beruflicher Abschluss von Vater und Mutter

Zahlreiche Untersuchungen prüfen den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schullaufbahn (z.B. PISA, IGLU). Um prüfen zu können, inwieweit die Ausprägung des Wunsches, LehrerIn zu werden, mit dem Bildungsstatus der Eltern zusammenhängt, wird nach den schulischen und beruflichen Abschlüssen der Eltern gefragt. In die Kategorie „niedriger Bildungsstatus“ fallen Personen mit a) keinem Abschluss, b) Hauptschulabschluss ohne berufliche Ausbildung, c) Hauptschulabschluss mit beruflicher Ausbildung und d) Realschulabschluss ohne berufliche Ausbildung. Die Kategorie „mittlerer Bildungsstatus“ umfasst Personen mit a) Mittlerer Reife/Realschulabschluss mit beruflicher Ausbildung, b) Fachhochschulreife/Abitur ohne berufliche Ausbildung und c) Fachhochschulreife/Abitur mit beruflicher Ausbildung. Die Kategorie „hoher Bildungsstatus“ beinhaltet Personen mit a) Fachhochschulabschluss und b) Hochschulabschluss.

In beiden Kohorten ist der Anteil von Eltern mit mittlerem Bildungsstatus am höchsten, wobei der Anteil der Mütter hier – anders als beim niedrigen und hohen Bildungsstatus – prozentual höher liegt als der der Väter (siehe Tabelle 7 und Tabelle 8). Die Studierenden, die die Ausprägung ihres Wunsches, als LehrerIn arbeiten zu wollen, als stark bis sehr stark angeben, rekrutieren sich etwa zur Hälfte aus der mittleren Bildungsschicht.

Tabelle 7: Bildungsstatus der Eltern der Studierenden

Bildungsstatus	Kohorte	N	niedrig	mittel	hoch	weiß nicht
Mutter	K1	261	20,7 %	51 %	22,6 %	5,7 %
Vater	K1	258	22,9 %	38,8 %	31,8 %	6,6 %
Mutter	K2	305	18,4 %	53,8 %	25,6 %	2,6 %
Vater	K2	305	21,3%	45,3%	29,2%	5,6%

Tabelle 8: Schulischer und beruflicher Abschluss der Eltern der Studierenden

Schulischer und beruflicher Abschluss (Angaben in Prozent)	K1		K2	
	Mutter (N = 261)	Vater (N = 258)	Mutter (N = 305)	Vater (N = 305)
Kein Abschluss	0,4 %	0,4 %	2,3 %	1,6 %
Hauptschulabschluss ohne berufliche Ausbildung	1,5 %	0,8 %	1,0 %	0,0 %
Hauptschulabschluss mit beruflicher Ausbildung	16,5 %	21,3 %	14,4 %	18,4 %
Mittlere Reife/Realschulabschluss ohne berufliche Ausbildung	2,3 %	0,4 %	0,3 %	1,3 %
Mittlere Reife/Realschulabschluss mit beruflicher Ausbildung	39,1 %	27,1 %	41,6 %	29,8 %
Fachhochschulreife/Abitur ohne berufliche Ausbildung	1,9 %	0,8 %	2,0 %	1,0 %
Fachhochschulreife/Abitur mit beruflicher Ausbildung	10,0 %	10,9 %	10,2 %	13,1 %
Fachhochschulabschluss	4,6 %	9,7 %	5,6 %	6,2 %
Hochschulabschluss	18,0 %	22,1 %	20,0 %	23,0 %
Abschluss unbekannt	5,7 %	6,6 %	2,6 %	5,6 %

### 3.3.3.8 Berufliche Stellung von Vater und Mutter

Die Elternteile beider Kohorten befinden sich überwiegend im Angestelltenverhältnis. In der zweiten Kohorte liegt diese Angabe bezüglich der beruflichen Stellung ihrer Mütter mit zwei Drittel der Studierenden sehr hoch (s. Tabelle 9).

Tabelle 9: Berufliche Stellung der Eltern der Studierenden

Berufliche Stellung (Angaben in Prozent)	K1		K2	
	Mutter (N=237)	Vater (N=269)	Mutter (N=297)	Vater (N=292)
<b>Freiberuflich tätig</b>	1,4 %	0,8 %	1,0 %	1,7 %
<b>Selbstständige/r</b>	6,1 %	13,1 %	7,7 %	18,5 %
<b>Arbeiter/in</b>	5,3 %	8,1 %	6,4 %	18,5 %
<b>Angestellte/r</b>	38,3 %	34,9 %	62,3 %	38,7 %
<b>Beamtin/-er</b>	12,6 %	16,8 %	13,5 %	22,3 %
<b>Nie berufstätig gewesen (z.B. Hausfrau/-mann)</b>	2,5 %	1,4 %	9,1 %	0,3 %

Explizit wurden die Studierenden gefragt, ob ihre *Eltern Lehrer* seien. Dies wird in der ersten Kohorte von 32 Studierenden (N = 228) auf den Vater bezogen bejaht und von 47 Studierenden (N = 220) bezüglich der Mutter. Innerhalb der zweiten Kohorte geben dies 29 Studierende (N = 298) über den Vater und 46 (N = 297) über die Mutter an. Eine erhebliche Überrepräsentation von Kindern aus Lehrerfamilien scheint somit nicht vorzuliegen.

### 3.3.4 Abiturdurchschnittsnote

Die Mittelwerte der Abiturdurchschnittsnote liegen in der ersten Kohorte bei 2,63 und in der zweiten bei 2,51 (siehe Abbildung 5 und Abbildung 6). Die Studentinnen zeichnen sich in beiden Kohorten durch einen leicht besseren Notendurchschnitt von 2,59 bzw. 2,46 gegenüber ihren männlichen Kollegen mit einem durchschnittlichen Notenwert von 2,85 bzw. 2,74 aus. Eine sehr hohe Abiturdurchschnittsnote von 1,5 und besser können 2,6 % bzw. 2,8 % der Studierenden vorweisen. Bei einem Notendurchschnitt zwischen 2,3 bis 3,0 liegen 56,6 % der Studierenden in K1, 18 % sind schlechter. In K2 sind 55,5 % im genannten Bereich zu verzeichnen, 11,1 % sind schlechter als 3,0.

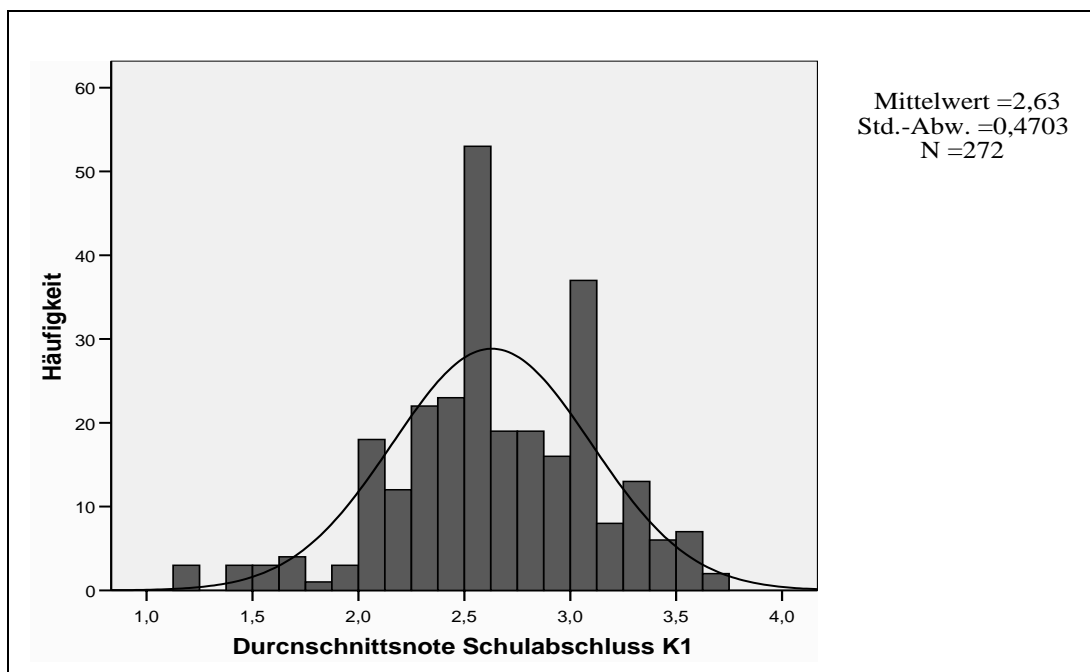


Abbildung 5: Abiturdurchschnittsnote in Kohorte 1

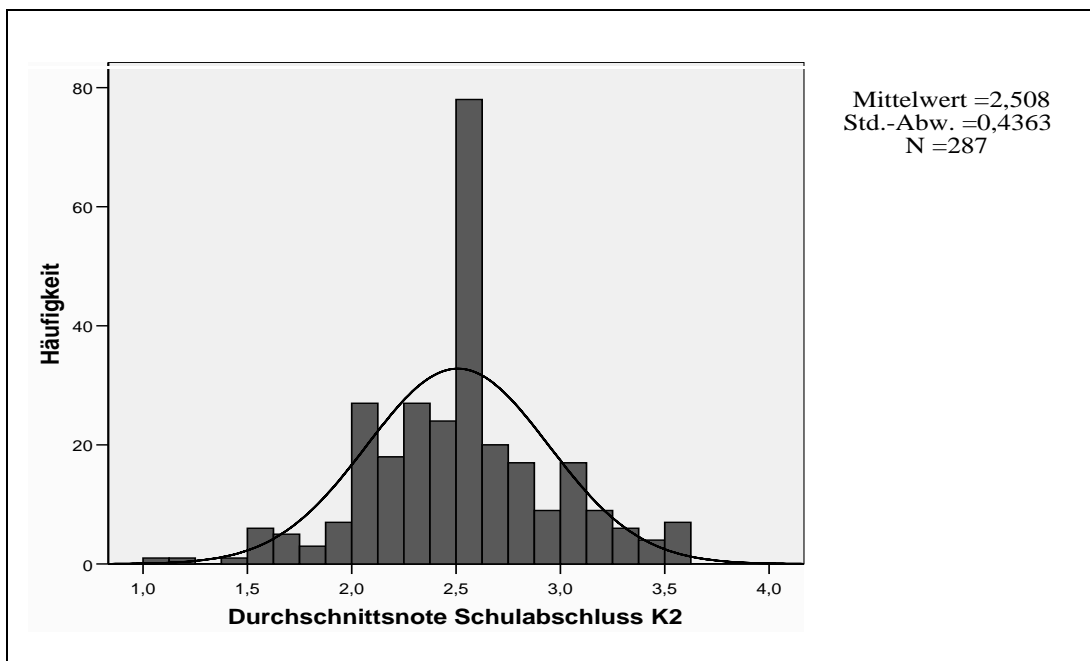


Abbildung 6: Abiturdurchschnittsnote in Kohorte 1

### 3.3.5 Zur Lebenssituation der befragten Studierenden

Auch unterschiedliche Aspekte der aktuellen Lebenssituation wie Unterhalt und Wohnsituation der Studierenden bilden eine Grundlage und Voraussetzung für die zu untersuchenden Studienvariablen wie beispielsweise Effektivität und Kompetenzerwerb. Notwendige eigene Erwerbstätigkeit zur Sicherung des Lebensunterhaltes und damit verbundene Belastung während der Studienzeit mindert eventuell die erhoffte Effektivität des konsekutiven Studiengangs für einen Teil der Studierenden.

#### 3.3.5.1 Finanzierung des Studiums

Hauptsächlich sorgen private Zuwendungen durch Eltern oder Partner und auch eigene Erwerbstätigkeit sowie Eigenmittel aus Ersparnissen oder Darlehen für die finanzielle Lebensgrundlage der Studierenden.

36,2 % der Studierenden der ersten Kohorte und 17,5 % der zweiten Kohorte geben an, dass ihre Erwerbstätigkeit notwendig zum Lebensunterhalt beiträgt bzw. diesen erst sichert. Der relativ geringe Anteil

der zweiten Kohorte lässt sich sicher durch den hohen Anteil von 81,3 % an privaten Zuwendungen erklären (siehe Tabelle 10). Auch die Angaben zur Finanzierung durch BAföG, die insgesamt sehr niedrig sind, und die zu Eigenmitteln liegen in der zweiten Kohorte höher.

Für die Studierenden, die eigene Erwerbstätigkeit angeben, lässt sich in K1 eine durchschnittliche wöchentliche Arbeitszeit von 8,27 Stunden mit einer Standardabweichung von 6,10 (N = 147, min = 1, max = 35) ermitteln, in K2 ergibt sich ein Durchschnittswert von 10,04 Stunden mit der Standardabweichung 6,81 (N = 147, min = 1, max = 40). Werden diese Zahlen mit der Vorgabe einer 40-Stunden-Woche für BA/MA-Studierende in Zusammenhang gebracht, erklärt sich daraus auch zum Teil die als hoch empfundene Belastung vieler Studierender.

Tabelle 10: Quellen für die Finanzierung des Studiums

Finanzierung des Studiums	Anteil in K1			Anteil in K2		
	N	gering	mittel - hoch	N	gering	mittel - hoch
<b>Eigene Erwerbstätigkeit</b>	254	28,5 %	21,5 %	273	37,7 %	23,5 %
<b>Stipendium</b>	221	0,6 %	0,9 %	238	0,0 %	0,0 %
<b>BAföG</b>	236	5,6 %	17,9 %	249	6,8 %	27,3 %
<b>Private Zuwendungen</b>	259	8,7 %	58,1 %	278	12,9 %	81,3 %
<b>Eigenmittel</b>	233	19,3 %	16,0 %	265	37,7 %	34,0 %
<b>Sonstige Mittel</b>	268	1,7 %	2,2 %	237	2,1 %	4,6 %

### 3.3.5.2 Wohnsituation

Ein nicht unerheblicher Anteil der Studierenden gibt an, zu Hause bzw. bei Verwandten zu leben (in der ersten Kohorte 76 von 358 Studierenden, in der zweiten Kohorte 113 von 192 Versuchspersonen). Dieser hohe Anteil hängt möglicherweise mit der finanziellen Lage der Studierenden bzw. ihrer Familien zusammen.

Danach folgen in Kohorte 1 die eigene Mietwohnung (59 Probanden), Wohngemeinschaft (58 Probanden), Mietwohnung mit dem Partner/der Partnerin (41 Probanden). Nur 25 Studierende geben an, im Wohnheim zu leben.

Da für die Studierenden in Kohorte 2 mehrere Antworten möglich waren, d.h. sie nicht gezwungen waren, sich beispielsweise zwischen erstem und zweiten Wohnsitz, zwischen allein oder mit dem Partner lebend zu entscheiden, liegen die Zahlen hier im Verhältnis insgesamt höher: In einer Wohngemeinschaft zu leben, geben 74 von 205 Studierenden an, allein in einer Mietwohnung 53 von 218 Studierenden, gemeinsam mit dem Partner/der Partnerin in einer Mietwohnung 44 von 219 Studierenden und im Wohnheim 35 von 223.

### 3.3.6 Vorbildung der Studierenden

Da mehr als 25 Prozent der Studierenden älter als 22 Jahre sind, ist die Vorbildung der Studierenden von besonderem Interesse. Unterschiedliche Erfahrungen haben die Studierenden bereits bis zum Eintritt in die Universität geprägt, selbst wenn dieser direkt nach dem schulischen Abschluss erfolgt. Um die persönlichen Erfahrungen mit anderen das Studium betreffenden Variablen in Beziehung setzen zu können, wurden Fragen zu Vorbildung in unterschiedlichen Lebensbereichen gestellt.

#### 3.3.6.1 Berufliche Vorbildung

Von 265 Befragten der ersten Kohorte geben 57 eine abgeschlossene und 3 Studierende eine nicht abgeschlossene Berufsausbildung an. In der zweiten Kohorte verfügen 58 Studierende über eine berufliche Ausbildung (N = 239), 10 Studierende haben eine solche nicht abgeschlossen.

Die beruflichen Erfahrungen wurden hauptsächlich in kaufmännischen und pädagogischen/heilerischen Bereichen gemacht.

#### 3.3.6.2 Vorbildung durch ein Studium

Bereits ein Studium erfolgreich absolviert haben in K1 (N = 265) 4 Personen, in K2 (N = 216) 13 Befragte. Ein nicht abgeschlossenes Studium geben 24 von 265 bzw. 40 von 226 Studierende an.

Die angegebenen Studiengänge zeigen inhaltlich eine recht breit gefächerte Palette, ungefähr ein Drittel der insgesamt 17 Personen mit einem absolvierten Studium haben eine im engeren oder im weiteren Sinn pädagogische Vorbildung.

### 3.3.6.3 Pädagogische Erfahrungen der Studierenden vor Studienbeginn

Studienmotivation und auch Studieninteresse können von pädagogischen Erfahrungen im Rahmen betreuender und pflegerischer Tätigkeiten beeinflusst sein. So wurden diese mit einer vorgegebenen Tabelle im „Ja/Nein“-Antwortformat erfragt.

Tabelle 11: Pädagogische Erfahrungen vor dem Studium

Pädagogische Erfahrungen	K1		K2	
	N	Häufigkeit	N	Häufigkeit
<b>FSJ</b>	259	11	255	15
<b>Zivildienst</b>	260	25	258	21
<b>Au Pair</b>	257	12	260	18
<b>Kirchliche Kinder- und Jugendarbeit</b>	259	59	263	75
<b>Kinder- und Jugendarbeit im Sportbereich</b>	253	76	274	101
<b>Kinder- und Jugendarbeit im musischen/künstlerischen Bereich</b>	252	34	258	50
<b>Babysitten</b>	260	137	280	209
<b>Geschwisterbetreuung</b>	256	89	267	129
<b>Erziehung eigener Kinder</b>	259	19	251	16
<b>Berufliche Tätigkeit als Erzieherin</b>	253	9	265	7
<b>Berufliche Tätigkeit als Kinderkrankenschwester</b>	254	3	248	2
<b>Praktika</b>	177	90	257	167

Die Praktika wurden im Rahmen der schulischen Ausbildung, aber auch außerhalb der Schulzeit absolviert und decken ein großes berufliches Spektrum ab. Insgesamt zeigen sich vielfältige pädagogische Aktivitäten und Vorerfahrungen, die die Studierenden in das Lehramtsstudium einbringen können.

### 3.3.7 Angestrebter Studienabschluss

Durch die Polyvalenz der BA-Studiengänge steht den Studierenden möglicherweise eine Vielfalt beruflicher Tätigkeitsfelder offen. Es kann also ein anderes Berufsziel als LehrerIn angestrebt werden. Dennoch geben in der ersten Kohorte 215 von 271 Studierenden (79,3 %) an, ihr Studium mit einem Lehrer-Master abschließen zu wollen, die übrigen 56 verneinen diese Frage. In der zweiten Kohorte geben 239 von 267 Studierenden (89,5 %) Lehrer-Master als gewünschten Abschluss an, 28 verneinen dies.

In beiden Befragungsgruppen besteht eine höhere Tendenz, einen Abschluss zum Bachelor of Arts als zum Bachelor of Science zu erreichen (siehe Tabelle 12).

Tabelle 12: Angestrebte Ausrichtung des Studienabschlusses in den Bachelorstudiengängen

Kohorte	Abschluss	„ja“	„nein“
K1	BA	103	168
	BSc	63	208
K2	BA	99	96
	BSc	73	106

### 3.3.8 Berufswunsch LehrerIn

Weiterhin wurden die Studierenden konkret gefragt, ob sie den Lehrerberuf letztlich auch ausüben möchten (Kohorte 1 mit 358 Probanden, Kohorte 2 mit 399 Probanden). Hierzu äußerten sich mehr als zwei Drittel der befragten Studierenden positiv (siehe Tabelle 13).

Tabelle 13: Lehrertätigkeit als Berufswunsch

Berufswunsch	Kohorte	
	K1	K2
LehrerIn	67,3 %	70,7 %
einen anderen Beruf	1,4 %	0,3 %
weiß ich noch nicht	6,4 %	4,0 %
keine Angaben	24,9 %	25,1 %

Zudem wurde das Ausmaß des Berufswunsches erfragt. Die Ergebnisse ergänzen sich hier: Mit dem Wunsch, als LehrerIn tätig zu sein, geht eine starke Intensität dieses Wunsches einher. Mehr als zwei Drittel der Befragten geben an, dass ihr Wunsch, den Lehrerberuf auszuüben, stark bis sehr stark ausgeprägt sei (siehe Tabelle 14).

Tabelle 14: Stärke des Berufswunsches nach späterer Lehrertätigkeit

Ausprägung des Wunsches, den LehrerInnenberuf auszuüben	Kohorte	
	K1	K2
überhaupt nicht	0,6 %	0,5 %
etwas	2,5 %	0,8 %
ziemlich	6,1 %	6,0 %
stark	19,3 %	16,5 %
sehr stark	45,5 %	49,1 %
keine Angaben	26,0 %	27,1 %

### 3.3.9 Erwartungen der Studierenden an das Studium

Um die Erwartungen, die für die Studierenden mit ihrem Studium und mit ihrem künftigen Beruf als LehrerIn verknüpft sind, zu erfassen, wurde danach gefragt, welche Zielsetzungen den Studierenden schon im Vorfeld des Studiums wichtig erschienen. Angeboten wurden verschiedene Statements, zu denen die Studierenden innerhalb eines vierstufigen Antwortformats, welches von „1: trifft gar nicht zu“ bis „4: trifft völlig zu“ reicht, Stellung nehmen sollten.

Mit einem Mittelwert über die gesamte Skala von 2,89 für die erste Kohorte und von 3,05 für die zweite Kohorte sind die Erwartungen der Studierenden als recht hoch einzuschätzen (siehe Tabelle 15).

Besonders hohe Erwartungen zeigen sich bezogen auf eine praktische und methodische Ausbildung sowie bezogen auf eine theoretische Ausbildung in den gewählten Fächern und in den pädagogisch-psychologischen Disziplinen.

Demgegenüber liegen die Werte, die sich auf Kenntnisse zur Geschichte der Pädagogik und die Einbeziehung in die pädagogische Forschung beziehen, in einem niedrigeren Bereich.

Bedeutsame Unterschiede zwischen beiden Kohorten existieren nicht.

Tabelle 15: Erwartungen an das Studium (1: trifft gar nicht zu, 4: trifft völlig zu)

Als ich mich für das Studium entschieden hatte, erwartete ich ...	Kohorte	N	M	SD
Entwicklung von praktisch-pädagogischem Können	K1	271	3,44	0,66
	K2	295	3,52	0,62

<b>Unterrichtsmethodische Ausbildung</b>	K1	272	3,47	0,56
	K2	298	3,60	0,58
<b>Vervollkommnung der Allgemeinbildung</b>	K1	269	2,78	0,83
	K2	297	2,86	0,80
<b>Theoretische Ausbildung in den Fächern der Fachkombination</b>	K1	272	3,27	0,76
	K2	297	3,34	0,68
<b>Theoretische Ausbildung in den pädagogisch-psychologischen Disziplinen</b>	K1	271	3,10	0,73
	K2	298	3,30	0,70
<b>Kenntnis bildungs- und schulpädagogischer Positionen</b>	K1	272	2,86	0,78
	K2	298	3,15	0,71
<b>Kenntnis der Geschichte der Pädagogik</b>	K1	270	2,04	0,86
	K2	298	2,24	0,86
<b>Einbeziehung in die pädagogische Forschung</b>	K1	271	2,15	0,88
	K2	299	2,42	0,86

### 3.3.10 Studienwahlmotive

Unter Anwendung zweier Skalen wird versucht, intrinsische und extrinsische Studienwahlmotive zu erfassen. Intrinsische Motive beziehen sich hier vorrangig auf pädagogische Erfahrungen und Fähigkeiten, auf die inhaltlich besetzte Sicht des Lehrerberufs und auf das Interesse an Studieninhalten. Extrinsische Motive meinen Einschätzungen über Kürze und Einfachheit des Studiums, äußere Faktoren des Lehrerdaseins (z.B. Ferien, sicherer Arbeitsplatz), sie zielen auf den Einfluss sozialer Bezugspersonen und den von Wohn- und Arbeitsbedingungen auf die Studienwahl. Auch hier bewerten die Studierenden entsprechende Aussagen mit Hilfe einer vierstufigen Antwortskala von „1: trifft gar nicht zu“ bis „4: trifft völlig zu“. Die intrinsischen Studienwahlmotive weisen in beiden Kohorten mit 3,14 und 3,22 einen höheren Mittelwert auf als die extrinsischen, die mit Mittelwerten von 2,03 und 2,00 recht eindeutig das Antwortformat „trifft bedingt zu“ widerspiegeln (siehe Tabelle 16).

Tabelle 16: Intrinsische vs. extrinsische Studienwahlmotive (1: trifft gar nicht zu, 4: trifft völlig zu)

<b>Studienwahlmotive</b>	<b>Kohorte</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
<b>Intrinsische Studienwahlmotive</b>	K1	261	3,14	0,40
	K2	288	3,22	0,35
<b>Extrinsische Studienwahlmotive</b>	K1	263	2,03	0,47
	K2	290	2,00	0,43
<b>Gesamtscore Studienwahlmotive</b>	K1	253	2,59	0,30
	K2	280	2,60	0,28

Hinsichtlich der Frage, inwieweit die Konzeption und der Aufbau des Studienmodells der Universität Hildesheim bei der Wahl des Studienortes eine Rolle gespielt haben, zeigt sich, dass die Studierenden der ersten Kohorte dem Modell skeptisch gegenüber stehen. Bei den Studierenden der zweiten Kohorte zeigt sich ein anderes Bild: Für einen großen Teil ist das Hildesheimer Studienkonzept ein wichtiges Motiv für die Wahl des Studienortes.

Wie bei Horst (1994) korreliert auch in dieser Studie in beiden Kohorten die Freude an der Arbeit mit Kindern mit dem fachlichen Interesse mit  $r = .16^{**}$  in der ersten Kohorte bzw. mit  $r = .14^*$  in der zweiten Kohorte.

### 3.3.11 Motive der Studierenden für die Wahl des Studienortes

Unterschieden wird hier zwischen studienbezogenen, umfeldbezogenen und personenbezogenen Aspekten. Studienbezogene Aspekte benennen Kriterien, die sich direkt auf das Studium beziehen, wie Größe



und Ansehen der Hochschule, Vielfalt und Qualität des Lehrangebots, Bekanntheit der Lehrenden, Forschungsschwerpunkte. Im Besonderen wird erfragt, inwieweit die Konzeption des BA-/MA-Studiengangs und das Hildesheimer Praktikumsmodell für die Studierenden für die Wahl ihres Studienortes von Bedeutung waren.

Umfeldbezogene Aspekte beziehen sich auf die Atmosphäre in der Stadt, auf die Verkehrsanbindung zur Uni und auf Freizeit-, Wohn- und Arbeitsmöglichkeiten. Personenbezogene Aspekte beinhalten Familie, Freunde, Heimatort und finanziellen Gesichtspunkte.

Zur Beantwortung der Frage, welche der im Fragebogen aufgeführten Gesichtspunkte die Studierenden veranlasst haben, in Hildesheim zu studieren, standen als Antwortformate „1: eher dagegen“, „2: gleichgültig“, „3: eher dafür“, „4: konnte ich nicht beurteilen“ zur Verfügung. Hier war es den Studierenden also möglich, eine Indifferenz auszudrücken. In beiden Kohorten machten die Studierenden zu über 30 % davon Gebrauch bei Fragen, die sich auf das politische Klima der Uni beziehen, auf die Qualität des fachspezifischen Lehrangebots, die Vielfalt der Lehre, Bekanntheit der Lehrenden im Fach, Attraktivität von Forschungsschwerpunkten.

38 % der Studierenden der ersten Kohorte (N = 358) geben an, an der von ihnen gewünschten Uni zu studieren, 22,3 % beantworteten dies mit „nein“, 39,6 % machten hierzu keine Angabe. In der zweiten Kohorte (N = 399) antworteten 38,8 % mit „ja“, 19,8 % mit „nein“, 15,5 % mit „weiß nicht“ und 25,8 % machten keine Angabe (siehe Tabelle 17).

Tabelle 17: Motive für die Wahl des Studienortes (1: eher dagegen, 3: eher dafür)

Motive zur Studienortwahl	Kohorte	N	M	SD
Umfeldbezogene Aspekte	K1	250	1,62	.64
	K2	280	1,72	.59
Studienbezogene Aspekte	K1	258	1,60	.57
	K2	286	1,78	.59
Personenbezogene Aspekte	K1	264	1,86	.73
	K2	295	1,99	.68

### 3.3.11.1 Umfeldbezogene Aspekte

Die Aspekte „Atmosphäre der Stadt“, „Freizeitmöglichkeiten (Kultur, Sport etc.)“, „Job/Verdienstmöglichkeiten“ und „bauliche Gestaltung/Anlage der Uni“ spielten bei einem großen Teil der Studierenden keine Rolle bei der Studienortwahl. Jeweils über 35 % bewerteten diese mit „gleichgültig“.

Größere Bedeutung hinsichtlich der Studienortwahl wird Aspekten wie „Wohnmöglichkeiten“ und „Verkehrsanbindung der Uni“ zugesprochen. Hier liegen die Aussagen „eher dafür“ in K1 bei 24,7 % (N = 271), in K2 bei 38,6 % (N = 298) bezogen auf die Wohnmöglichkeiten und bei 41 % (K1 mit 271 Vpn) und bei 47,4 % (K2 mit 293 Vpn), was die Verkehrsanbindung zur Uni betrifft.

### 3.3.11.2 Studienbezogene Aspekte

Die Ergebnisse zu den oben schon benannten Kriterien „Politisches Klima an der Uni“, „Bekanntheit der Lehrenden im Fach“ und „Attraktivität von Forschungsschwerpunkten“ sind insofern bemerkenswert, weil hier in beiden Kohorten die Studierenden zu über 30 % meinen, sie könnten dies nicht beurteilen – was nachzuvollziehen ist, da zu diesen Kriterien wohl kaum eine wirkliche Einschätzungsmöglichkeit für StudienanfängerInnen besteht, – und sie zu weiteren über 30 % eine gleichgültige Haltung einnehmen.

Größe und Ansehen der Hochschule sind für die Studierenden von großem Einfluss. Besonders ausschlaggebend scheint aber das spezifische Praktikumsmodell der Hildesheimer Universität zu sein: „eher dafür“ urteilen in K1 76 % der Befragten und in K2 78,6 % (siehe Abbildung 7 und Abbildung 8).

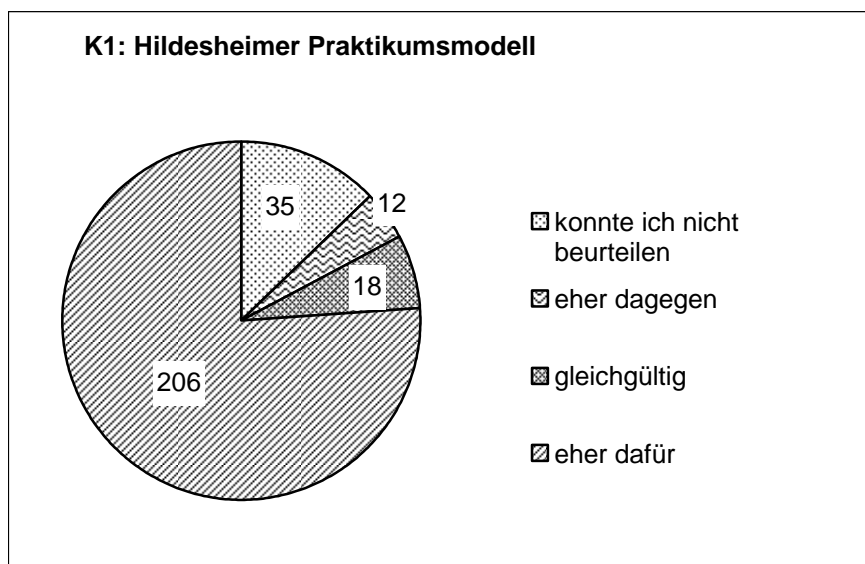


Abbildung 7: Bedeutung des Hildesheimer Praktikumsmodells für die Studienwahl in Kohorte 1

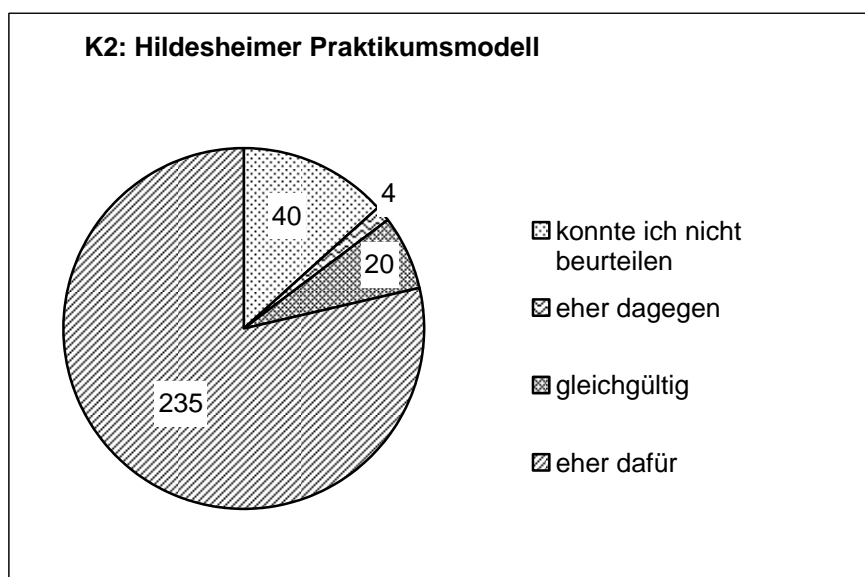


Abbildung 8: Bedeutung des Hildesheimer Praktikumsmodells für die Studienwahl in Kohorte 2

Während bei der Beurteilung der Konzeption des neuen BA/MA-Studiengangs in der ersten Kohorte, in der die Studierenden der Hildesheimer Universität die ersten dieses Studienkonzepts überhaupt sind, ein gewisses Misstrauen gegenüber dem unbekanntem Neuen zu erahnen ist (46 % „eher dagegen“), geben in der zweiten Kohorte schon 39,6 % der Studierenden an, dass dies einen positiven Einfluss auf ihre Wahl gehabt habe (siehe Abbildung 9 und Abbildung 10 sowie Tabelle 18).

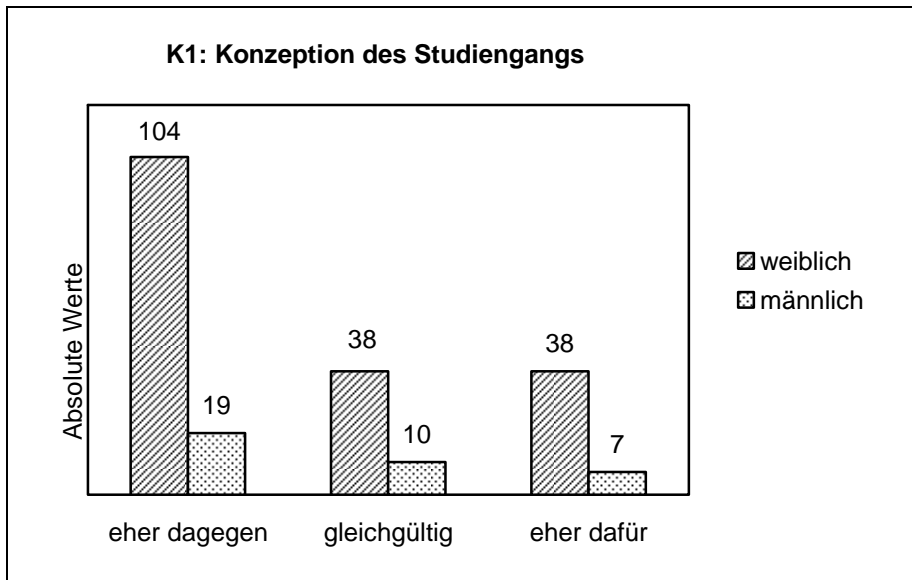


Abbildung 9: Einstellung der Studierenden von Kohorte 1 zum konsekutiven Studiengang

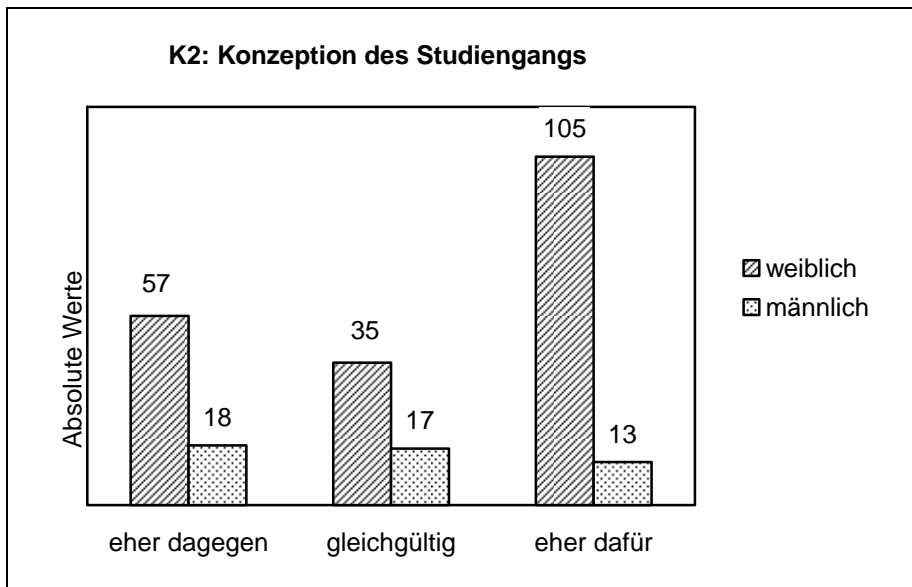


Abbildung 10: Einstellung der Studierenden von Kohorte 2 zum konsekutiven Studiengang

Tabelle 18: Studienbezogene Aspekte für die Studienortwahl

Studienbezogene Aspekte (Beispielitems)	Kohorte	N	Einfluss auf die Studienortwahl (Angaben in Prozent)			
			war nicht zu beurteilen	eher dagegen	gleichgültig	eher dafür
Größe der Hochschule/ Studentenzahl	K1	270	7,8	19,6	33,7	38,9
	K2	299	6,0	11,4	28,8	53,8
Ansehen der Hochschule	K1	272	18,0	12,9	22,8	46,3
	K2	298	14,8	5,4	21,5	58,4
Qualität des fachspezifischen Lehrangebots	K1	270	33,3	8,5	22,6	35,6
	K2	299	35,8	3,7	14,4	46,2
Vielfalt des fachspezifischen Lehrangebots	K1	270	28,5	10,0	23,7	37,8
	K2	299	31,1	3,7	16,7	48,5

<b>Konzeption/Aufbau des Studiengangs (BA/MA)</b>	K1	272	19,9	46,0	17,6	16,5
	K2	298	15,1	25,2	20,1	39,6
<b>Hildesheimer Praktikumsmodell</b>	K1	271	12,9	4,4	6,6	76,0
	K2	299	13,4	1,3	6,7	78,6

### 3.3.11.3 Personenbezogene Aspekte

Der Aspekt „günstig zum Heimatort/Hildesheim ist Heimatort“ wird in beiden Kohorten mit über 50 % als positiver Einflussfaktor auf die Wahl des Studienorts definiert. Sicherlich ist in diesem Zusammenhang auch der „finanzielle Gesichtspunkt“ zu betrachten, der in der ersten Kohorte bei 36 % (N = 272) und in der zweiten Kohorte bei 43,8 % (N = 299) der Studierenden eher für den Standort Hildesheim spricht.

Die Kriterien „Familiäre Bindungen“ und „Freunde wohnen/studieren hier“ werden unterschiedlich betrachtet: Unter der Fragestellung nach dem Einfluss auf die Studienortwahl geben 40,9 % der Studierenden in K1 (N = 269) und 37,7 % in K2 (N = 300) an, dass der Einfluss der „familiären Bindung“ „eher dagegen“ spricht, bei 37,9 % der Befragten in K1 und 41,3 % derjenigen in K2 spricht dieser „eher dafür“. Bezüglich der Freunde geben in K1 45,4 % an, dass diese eher keine Rolle spielen, in K2 39 %. „Eher dafür“ geben 20,3 % bzw. 26,7 % an.

### 3.3.12 Studieninteresse

Die Studierenden wurden in der ersten Kohorte zu zwei Messzeitpunkten und in der zweiten Kohorte zu einem Messzeitpunkt gebeten, Einschätzungen im Antwortformat „1: trifft gar nicht zu“ bis „4: trifft völlig zu“ zu bestimmten Interessensbereichen zu geben. Gefühlsbezogene Valenzen wurden erfragt, weiterhin persönliche wertbezogene Valenzen. Außerdem sollten Einschätzungen mit eher intrinsischem Charakter vorgenommen werden.

Die Skala der gefühlsbezogenen Valenzen enthält Items wie „Über Inhalte meines Studiums zu reden, macht mir Spaß“, „Die Beschäftigung mit bestimmten Stoffinhalten wirkt sich positiv auf meine Stimmung aus“, „Nach einem langen Wochenende/Urlaub freue ich mich wieder auf mein Studium“, „Wenn ich in einer Buchhandlung/Bibliothek bin, schmökere ich gern über Themen, die meine Studienfächer ansprechen“.

Persönliche wertbezogene Valenzen beinhalten u. a. Items wie „Es war für mich von großer persönlicher Bedeutung, gerade diese Fächer studieren zu können“, „Die Beschäftigung mit den Inhalten meiner Studienfächer hat viel mit Selbstverwirklichung zu tun“, „Die Beschäftigung mit bestimmten Studieninhalten ist für mich wichtiger als Zerstreuung/Freizeit“. Intrinsischen Charakter zeigen beispielsweise die Items „Wenn ich genügend Zeit hätte, würde ich mich mit bestimmten Fragen meines Studiums auch unabhängig von Studienordnungen intensiver beschäftigen“, „Ich bin mir sicher, die Fächer gewählt zu haben, die meinen Neigungen entsprechen“.

Die Hypothese, der zufolge sich das Studieninteresse mit fortschreitendem Studium erhöht, bestätigt sich nicht. Die Einschätzungen der Studierenden des zweiten Fachsemesters im Vergleich zu denen des vierten Fachsemesters weisen hinsichtlich der Ausprägung des Studieninteresses keinen signifikanten Unterschied auf. Die Mittelwerte der beiden Messzeitpunkte liegen für alle drei Skalen sehr nah beieinander (siehe Tabelle 19).

Tabelle 19: Qualität des Studieninteresses (1: trifft gar nicht zu, 4: trifft völlig zu)

Studieninteresse	Kohorte/ Messzeitpunkt	N	M	SD
<b>Gefühlsbezogene Valenzen</b>	K1 M1	263	2,78	0,55
	K1 M2	188	2,63	0,49
	K2	296	2,77	0,44
<b>Persönliche wertbezogene Valenzen</b>	K1 M1	266	3,00	0,50
	K1 M2	192	2,97	0,45
	K2	301	3,03	0,44

<b>Intrinsischer Charakter</b>	K1 M1	265	2,91	0,56
	K1 M2	199	2,95	0,47
	K2	305	2,90	0,54

Das Studieninteresse korreliert signifikant mit der Bewertung der Effektivität des Studiums zu  $r = .40^{**}$  ( $p < .001$ ) für die erste Kohorte bzw.  $r = .32^{**}$  ( $p < .001$ ) für die zweite Kohorte. Beide Studierendenkohorten weisen also einen mittelstark ausgeprägten Zusammenhang zwischen dem Ausmaß des Studieninteresses und dem Ausmaß der Effektivitätseinschätzung auf: Je höher das Studieninteresse, desto positiver die Einschätzung des Studiums.

Die Hypothese, dass ein Zusammenhang besteht zwischen einem ausgeprägten Studieninteresse und höheren Klausurnoten, lässt sich anhand unserer Daten nicht bestätigen.

### 3.3.13 Studienmotivation

Um Aussagen zur Studienmotivation treffen zu können, werden Itemskalen genutzt, die nach Aufgabenorientierung, Arbeitsvermeidungsverhalten und Ich-Orientierung fragen. Konkret wurden den Studierenden verschiedene Statements angeboten, zu denen sie im Rahmen einer fünfstufigen Skala Stellung nehmen sollten. Dabei konnten sie zwischen den folgenden Optionen wählen: „1: stimmt gar nicht“, „2: stimmt eher nicht“, „3: „weder/noch“, „4: „stimmt eher“ und „5: stimmt genau“.

Die höchsten Mittelwerte zeigen sich in beiden Kohorten bei „Aufgabenorientierung“ mit 4,38 in K1 und 4,40 in K2, während sich bei „Arbeitsvermeidung“ – möglicherweise wegen des negativen inhaltlichen Anklangs – die Mittelwerte mit 2,67 bzw. 2,93 eher im Antwortbereich „weder/noch“ mit Tendenz zu „stimmt eher nicht“ bewegen (siehe Tabelle 20). Die Skala „Ich-Orientierung“ weist Mittelwerte von 3,16 bzw. 3,33 auf. Die Angaben weisen darauf hin, dass die Studierenden vornehmlich lernzielorientiert und weniger leistungsorientiert ausgerichtet sind, d.h. die Studienmotivation speist sich in erheblichem Maße aus der Bewältigung von studienspezifischen Aufgaben.

Tabelle 20: Aspekte der Studienmotivation (1: stimmt gar nicht, 5: stimmt genau)

<b>Studienmotivation</b>	<b>Kohorte</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
<b>Aufgabenorientierung</b>	K1	266	4,38	0,41
	K2	306	4,40	0,41
<b>Arbeitsvermeidung</b>	K1	265	2,67	0,76
	K2	299	2,93	0,76
<b>Ich-Orientierung</b>	K1	263	3,16	0,84
	K2	305	3,33	0,81
<b>Gesamtscore Studienmotivation</b>	K1	254	3,43	0,45
	K2	297	3,57	0,44

Die Skala „Arbeitsvermeidung“ enthält Items wie „Ich fühle mich erfolgreich, wenn ich keine schwierigen Tests hatte“ und „...ich zu Hause keine Arbeiten für die Uni zu erledigen habe“. Die Skala „Ich-Orientierung“ setzt sich unter anderem aus Items zusammen wie „Ich fühle mich erfolgreich, wenn ich den Mitstudierenden zeige, dass ich klug bin“, „...ich die Einzige bin, die Fragen der Lehrenden beantworten kann“, „...ich mich im Seminar nicht blamiere“. Beide Skalen lassen mit Ergebnissen im Mittelfeld („weder/noch“) keine inhaltliche Interpretation zu.

Werden die Items zur Motivation mit der ebenfalls erfassten Note der Pädagogikklausur im zweiten Semester korreliert, ergibt sich sicher auch aufgrund der geringen Streuung der oben beschriebenen Daten in keiner Hinsicht ein bedeutsamer Zusammenhang, sodass sich zu unserer Hypothese, dass Studierende mit Lernzielorientierung bessere Klausurnoten aufweisen als Studierende mit Leistungszielorientierung, keinerlei inhaltlich bedeutsame Aussage machen lässt.

### 3.3.14 Lernstrategien der Studierenden

In beiden Kohorten wurden die Studierenden nach der Nutzung von Lernstrategien befragt, um unter anderem zu erfassen, wie häufig bestimmte Lernstrategien genutzt werden, inwieweit sich die Nutzung im Laufe des Studiums ändert und ob bestimmte Strategien einen Einfluss auf Verlauf und Ergebnis des Studiums haben. Die Beantwortung der Fragen erfolgt entlang einer Skala von „1: sehr selten“ bis „5: sehr oft“.

Zum zweiten Messzeitpunkt wurden in der ersten Kohorte die Selbsteinschätzungen zu den Unterbereichen „Organisation“ und „Herstellen von Zusammenhängen“ wiederholt.

Der T-Test bei gepaarten Stichproben zeigt bezüglich dieser beiden Skalen keine signifikanten Ergebnisse: Gruppe 1 ( $M = 3,61$ ) gegenüber der Gruppe 2 ( $M = 3,52$ ),  $t(153) = 1,97$ ,  $p > .05$ . Die Hypothese, dass sich die Lernstrategie-Nutzung im Studienverlauf bei den Studierenden verändert, muss damit zurückgewiesen werden. Offensichtlich hat das Studium keinen Einfluss hierauf.

Die niedrigsten Mittelwerte liegen jeweils in den Bereichen „Kritisches Prüfen“ und „Aufmerksamkeit“ und „Zeitmanagement“. Sie erreichen nicht oder kaum einen Wert von „3“, werden also höchstens „manchmal“ angewendet (siehe Tabelle 21).

Die höchsten Mittelwerte werden in Bezug auf die „Lernumgebung“ errechnet: 3,81 in K1 bzw. 3,86 in K2. Die Mittelwerte aller weiteren Strategien liegen zwischen 3,25 und 3,74.

Tabelle 21: Selbstberichtete Lernstrategienutzung

Lernstrategien	Kohorte	N	M	SD
Organisation	K1 M1	255	3,58	0,66
	K1 M2	198	3,53	0,58
	K2	285	3,60	0,59
Zusammenhänge herstellen	K1 M1	253	3,25	0,62
	K1 M2	196	3,49	0,58
	K2	281	3,42	0,56
Kritisches Prüfen	K1	251	2,80	0,65
	K2	285	2,96	0,63
Wiederholen	K1	247	3,48	0,65
	K2	288	3,30	0,64
Anstrengung	K1	249	3,62	0,62
	K2	281	3,69	0,54
Metakognitive Strategien	K1	253	3,49	0,45
	K2	284	3,52	0,42
Aufmerksamkeit	K1	252	2,94	0,81
	K2	284	2,66	0,74
Zeitmanagement	K1	255	3,02	0,89
	K2	290	2,69	0,89
Lernumgebung	K1	256	3,81	0,68
	K2	284	3,86	0,63
Lernen mit Studienkollegen	K1	251	3,29	0,69
	K2	286	3,31	0,65
Literatur	K1	257	3,58	0,81
	K2	292	3,74	0,74

Unsere Hypothese, dass Studierende, die tiefenorientierte Lernstrategien (Zusammenhänge herstellen) bevorzugen, sich in ihren Kompetenzen höher einschätzen als Studierende, die eher oberflächenorientierte Lernstrategien (Wiederholen) nutzen, lässt sich zum Teil bestätigen. Mit den Ergebnissen, die auf der Datenanalyse der ersten Kohorte beruhen, lassen sich folgende Aussagen treffen: Studierende, die

Zusammenhänge herstellen, schätzen ihre Kompetenzen nach den Standards von Oser (Kohorte 1) bzw. denen der KMK (Kohorte 2) höher ein. Zum ersten Messzeitpunkt ergibt sich zwischen „Zusammenhänge herstellen“ und „Selbsteinschätzung der Kompetenzen“  $r = .34^{**}$ , zum zweiten Messzeitpunkt  $r = .38^{**}$ . Auch das „Kritische Prüfen“ zeigt zum ersten Messzeitpunkt eine Signifikanz zur Kompetenzeinschätzung von  $r = .31^{**}$ .

Für die zweite Kohorte gilt: Die Einschätzung der Kompetenzen korreliert zu  $r = .21^{**}$  mit der Lernstrategie „Organisation“, zu  $r = .19^*$  mit „Literatur“ und zu  $r = .17^*$  mit „Anstrengung“.

Die oberflächenorientierten Lernstrategie „Wiederholen“ steht in keinem Zusammenhang mit der Selbsteinschätzung der Kompetenzen. Ebenfalls kein Zusammenhang besteht zwischen der Nutzung von Lernstrategien und der Klausurnote (siehe hierzu Kapitel 3.3.21).

Im Folgenden sind relevante Korrelationen zwischen einzelnen Skalen der Kompetenzeinschätzung und einzelnen Skalen der Lernstrategien aufgeführt (siehe Tabelle 22, Tabelle 23 und Tabelle 24).

Tabelle 22: Zusammenhänge zwischen Kompetenzeinschätzungen und Nutzung von Lernstrategien in Kohorte 1 zum Messzeitpunkt 1

Kompetenzeinschätzung	Lernstrategie Zusammenhänge herstellen	Lernstrategie Kritisches Prüfen
Lehrer-Schüler-Interaktion	.18**	.25**
Schülerunterstützendes Handeln und Diagnose	.27**	.34**
Lernstrategien vermitteln, Prozesse unterstützen	.14*	.23**
Gestaltung und Methoden des Unterrichts	.12*	--
Leistungsmessung	.16*	.19**
Medien des Unterrichts	.18*	.24**
Zusammenarbeit in der Schule	.18**	.23**
Schule und Öffentlichkeit	.17*	.20**
Selbstorganisationskompetenz	.14*	--
Allgemeine und fachdidaktische Standards	.17*	.19**
Rechtskenntnisse	.28**	.22**
Anwendung des Wissens	.24**	.25**
Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken	.25**	.36**
Elternarbeit	.23**	.24**

Tabelle 23: Zusammenhänge zwischen Kompetenzeinschätzungen und Nutzung von Lernstrategien in Kohorte 1 zum Messzeitpunkt 2

Kompetenzeinschätzung	Lernstrategie Zusammenhänge herstellen
Bewältigung von Disziplinproblemen	.19*
Lehrer-Schüler-Interaktion	.27**
Schülerunterstützendes Handeln und Diagnose	.23**
Lernstrategien vermitteln, Prozesse unterstützen	.26**
Gestaltung und Methoden des Unterrichts	.28**
Leistungsmessung	.32**

<b>Medien des Unterrichts</b>	.18*
<b>Zusammenarbeit in der Schule</b>	.25**
<b>Schule und Öffentlichkeit</b>	.29**
<b>Selbstorganisationskompetenz</b>	.23**
<b>Allgemeine und fachdidaktische Standards</b>	.28**
<b>Rechtskenntnisse</b>	.24**
<b>Anwendung des Wissens</b>	.29**

Die Lernstrategie „Organisation“ korreliert zu .19\* mit der Kompetenzeinschätzung „Bewältigung von Disziplinproblemen“.

Tabelle 24: Zusammenhänge zwischen Kompetenzeinschätzungen und Nutzung von Lernstrategien in Kohorte 2

<b>Kompetenzeinschätzung</b>	<b>Lernstrategie Organisation</b>	<b>Lernstrategie Anstrengung</b>	<b>Lernstrategie Literatur</b>
<b>Standards Erziehen</b>	.15*	--	--
<b>Standards Beurteilen, Beraten, Fördern</b>	.18*	.21**	.14*
<b>Standards Professionalität und Innovieren</b>	.22**	.23**	.26**
<b>Schulpraktische Fähigkeiten</b>	.16*	.16*	.18*

### 3.3.15 Soziale Kompetenzen

Zum einen wird hier nach Interaktion und Kommunikation mit KommilitonInnen und DozentInnen gefragt, zum anderen wird von den Studierenden eine Einschätzung zu ihrem kritischen Denken vorgenommen. Die Antwortmöglichkeiten bewegen sich von „1: trifft gar nicht zu“ bis „4: trifft völlig zu“. „Oft treffe ich mich auch nach Lehrveranstaltungen mit meinen Kommilitonen/-innen“, „Ich habe viele Freunde“, „Ich fühle mich im studentischen Leben wohl“ und „Mit den Dozenten komme ich in der Regel gut zurecht“ weisen in der Berechnung über die Skala einen Mittelwert von 3,03 in K1 und 3,04 in K2 auf und entsprechen damit recht deutlich dem Antwortformat „trifft zu“ (siehe Tabelle 25).

Die „Kritische Auseinandersetzung“ mit etwas niedrigeren Mittelwerten von 2,84 in K1 und 2,81 in K2 meint unter anderem Inhalte wie „Wenn ich fehlerhaft gehandelt habe, suche ich kritisch nach den Ursachen“, „Ich beschäftige mich gern mit Themen, in denen die Lösung kritisches Nachdenken erfordert“, „In Diskussionen versuche ich, Meinungen anderer zu verstehen und nach sachlichen Argumente zu suchen“, „Ich bin in der Lage, anderen konstruktiv Feedback zu geben“.

Tabelle 25: Selbsteinschätzung sozialer Kompetenzen (1: trifft gar nicht zu, 4: trifft völlig zu)

<b>Soziale Kompetenzen</b>	<b>Kohorte</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
<b>Befriedigende soziale Kontakte</b>	K1	266	3,03	0,54
	K2	298	3,04	0,47
<b>Kritische Auseinandersetzung</b>	K1	252	2,84	0,41
	K2	290	2,81	0,38
<b>Gesamtscore Sozialverhalten</b>	K1	248	2,94	0,37
	K2	283	2,93	0,34

Die soziale Kompetenz korreliert in der Kohorte 1 leicht mit der Studienzufriedenheit  $r = .15^*$  ( $p < 0.05$ ), wobei die Zufriedenheit mit den Studieninhalten hochsignifikant mit den befriedigenden sozialen Kontakten im Studium ( $r = .29^{**}$ ) sowie der Fähigkeit zu kritischen Auseinandersetzungen ( $r = .19^{**}$ )



korreliert, während die Zufriedenheit mit den Studienbedingungen negativ mit der Fähigkeit zur kritischen Auseinandersetzung zusammenhängt ( $r = -.21^{**}$ ). Je größer die Fähigkeit zur kritischen Auseinandersetzung, desto geringer ist die Zufriedenheit mit den Studienbedingungen. Die Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen korreliert signifikant mit den befriedigenden sozialen Kontakten im Studium ( $r = .14^*$ ).

In Kohorte 2 zeigt sich ein hoher Zusammenhang zwischen sozialer Kompetenz und Studienzufriedenheit ( $r = .24^{**}$ ). Die Zufriedenheit mit den Studieninhalten korreliert wie in der ersten Kohorte sowohl mit den befriedigenden sozialen Kontakten im Studium ( $r = .34^{**}$ ) als auch mit der Fähigkeit zur kritischen Auseinandersetzung ( $r = .30^{**}$ ) hoch. Ebenso besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Bewältigung der Studienbelastungen und den befriedigenden sozialen Kontakten ( $r = .17^{**}$ ). Ein Zusammenhang zwischen sozialer Kompetenz und der Zufriedenheit mit den Studienbedingungen zeigt sich in der zweiten Kohorte nicht.

### 3.3.16 Zufriedenheit der Studierenden mit dem Studium

Auf einer Skala von „1: trifft nicht zu“ bis „5: trifft völlig zu“ konnten die Studierenden Einschätzungen zu ihrer Zufriedenheit in unterschiedlichen Bereichen ihres Studiums vornehmen.

In der ersten Kohorte wurde die Erhebung zu zwei verschiedenen Messzeitpunkten im Abstand von zwei Studiensemestern durchgeführt: Ein deutlicher Abfall der Mittelwerte vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt in allen Bereichen zeigt auf, dass die Befragten im Laufe ihres Studiums insgesamt unzufriedener werden – sei es mit den Studieninhalten, mit den Studienbedingungen oder mit der Bewältigung von Studienbelastungen (siehe Tabelle 26). Haben z.B. zum ersten Messzeitpunkt noch 60,7 % der Studierenden richtig Freude an dem, was sie studieren ( $N = 272$ ), geben dies zum zweiten Messzeitpunkt nur noch 42,3 % an ( $N = 201$ ). Wünschen sich zum ersten Messzeitpunkt immerhin schon beachtliche 80,9 % der Befragten bessere Studienbedingungen, steigt die Zahl zum zweiten Messzeitpunkt sogar auf 92,5 %. Zu Beginn des Studiums sagen 50 % der Betroffenen aus, dass das Studium nur schwer mit anderen Verpflichtungen in Einklang zu bringen sei, im Verlauf treffen 67,2 % diese Aussage.

Tabelle 26: Zufriedenheit mit dem Studium (1: trifft gar nicht zu, 5: trifft völlig zu)

Zufriedenheit	Kohorte/ Messzeitpunkt	N	M	SD
...mit Studieninhalten	K1 M1	270	3,52	0,85
	K1 M2	200	3,18	0,75
	K2	305	3,64	0,77
...mit Studienbedingungen	K1 M1	267	2,30	0,93
	K1 M2	200	1,79	0,79
	K2	302	2,42	0,89
...mit der Bewältigung von Studienbelastungen	K1 M1	272	2,63	1,11
	K1 M2	200	2,29	1,06
	K2	303	2,81	1,06
Gesamtscore Studienzufriedenheit	K1 M1	265	2,82	0,73
	K1 M2	198	2,42	0,66
	K2	295	2,96	0,67

Ein Zusammenhang zwischen der Studienzufriedenheit und den Noten der Pädagogikklausur im jeweiligen Semester, in dem auch die Daten zur Zufriedenheit erhoben wurden, zeigt sich nur in der ersten Kohorte zum zweiten Messzeitpunkt: Hier korreliert die Klausurnote negativ ( $r = -.21^{**}$ ) mit der Zufriedenheit der Studierenden mit ihrem Studium.

Bei der Untersuchung eines möglichen Zusammenhangs zwischen der Zufriedenheit der Studierenden mit dem Studium und ihrer Abiturnote zeigt sich ausschließlich in der ersten Kohorte eine schwache Korrelation ( $r = .13^*$ ).

Die Studienzufriedenheit zeigt einen deutlichen Zusammenhang zur Einschätzung der Effektivität des Studiums: In der ersten Kohorte korrelieren Studienzufriedenheit und Effektivität des Studiums zu  $r = .53^{**}$  zum ersten Messzeitpunkt miteinander und zu  $r = .33^{**}$  zum zweiten Messzeitpunkt. In der zweiten Kohorte besteht eine Korrelation von  $r = .39^{**}$  (siehe Tabelle 27). Das bedeutet, dass Studierende mit hoher Studienzufriedenheit auch die Effektivität des Studiums höher einschätzen – wobei die Korrelation der Studieneffektivität mit der Bewältigung der Studienbelastungen am geringsten ausfällt.

Tabelle 27: Zusammenhänge der Einschätzung zur Effektivität des Studiums und spezifischer Aspekte der Zufriedenheit mit dem Studium

Effektivität des Studiums (ein Messzeitpunkt je Kohorte)	Kohorte	Zufriedenheit mit ...		
		... Studieninhalten	... Studienbedingungen	...Bewältigung der Studienbelastungen
	K1 M1	.59**	.42**	.20*
	K1 M2	.36**	.34**	--
	K2	.38**	.31**	.23**

### 3.3.17 Arbeits- und Prüfungsbelastung im Rahmen des Studiums

#### 3.3.17.1 Belastung während der Vorlesungs- und vorlesungsfreien Zeit

Um Auskunft über die Arbeitsbelastung während des Studiums in der Vorlesungszeit sowie in der vorlesungsfreien Zeit zu erlangen, wurden den Studierenden diesbezüglich offen zu beantwortende Fragen gestellt. In der ersten Kohorte können die Ergebnisse zweier Erhebungszeitpunkte verglichen werden, in der zweiten Kohorte steht nur das Ergebnis eines Erhebungszeitpunktes zur Verfügung.

Die Anzahl der besuchten Lehrveranstaltungen/Woche liegt zum zweiten Messzeitraum von K1 ein wenig unter der Anzahl der Lehrveranstaltungen des ersten Messzeitraums: 9 bis 14 Veranstaltungen (Vorlesungen, Seminare, Übungen) absolvieren 90 % der Studierenden des 2. Studiensemesters, 83,3 % sind es im 4. Semester (siehe Tabelle 28). Demgegenüber steigt im Verlauf der Studienzeit der Arbeitsaufwand während der Vorlesungs- aber auch während der vorlesungsfreien Zeit.

Im Vergleich beider Kohorten unterscheiden sich die Angaben kaum. Bedauerlicherweise lässt sich durch das Fehlen einer weiteren Erhebung in der zweiten Kohorte nicht interpretieren, ob eine Veränderung innerhalb des Studienverlaufs stattfindet und was sie bedeuten könnte.

Tabelle 28: Beanspruchungs- Belastungsaspekte des Studiums

	Kohorte/ Messzeitpunkt	N	M	SD
Anzahl der Lehrveranstaltungen pro Woche während der Vorlesungszeit	K1 M1	260	11,63	2,44
	K1 M2	186	10,95	2,54
	K2	306	11,64	2,56
Anzahl der Arbeitstage pro Woche für das Studium während der Vorlesungszeit	K1 M1	252	5,36	1,78
	K1 M2	183	5,82	1,32
	K2	302	4,89	1,66
Anzahl benötigter Stunden außerhalb der Lehrveranstaltungen im Durchschnitt pro Woche für studienbezogene Aktivitäten	K1 M1	250	16,50	9,81
	K1 M2	184	19,04	9,38
	K2	298	15,80	8,77
Anzahl der Arbeitstage pro Woche für das Studium während der vorlesungsfreien Zeit	K1 M1	207	2,78	1,54
	K1 M2	178	3,61	1,38
	K2	197	3,17	1,71
Anzahl der Arbeitsstunden im Durchschnitt pro Woche	K1 M1	236	10,22	9,30

<b>für das Studium während der vorlesungsfreien Zeit</b>	K1 M2	181	14,56	9,30
	K2	206	11,73	10,32

Die Fragen nach der gefühlten Belastung und nach der empfundenen Sinnhaftigkeit der Leistungsüberprüfungen wurden in der ersten Kohorte ebenfalls an zwei Messzeitpunkten gestellt, in der zweiten Kohorte an einem. Die gefühlten Belastungen konnten benannt werden von „gar nicht“ über „etwas“, „mittelmäßig“, „stark“ bis zu „sehr stark“, also in fünf Stufen.

Während der Vorlesungszeit fühlen sich die Studierenden stark belastet, in der ersten Kohorte mit leichter Tendenz zu „sehr stark“. Entsprechend dem höheren zeitlichen Aufwand für ihr Studium in der vorlesungsfreien Zeit, den die Befragten aus K1 zum zweiten Messzeitpunkt angeben, steigt auch die gefühlte Belastung.

In allen drei Erhebungen wird die Prüfungsbelastung als stark bis sehr stark empfunden (siehe Tabelle 29). Entsprechend äußern sich von K1 92 % der Befragten (N = 262), zum zweiten Messzeitpunkt 89,8 % (N = 187) und von K2 90,4 % (N = 293).

Tabelle 29: Gefühlte Belastung während und außerhalb der Vorlesungszeit sowie von Prüfungen (1: gar nicht, 5: sehr stark)

	<b>Kohorte/ Messzeitpunkt</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
<b>Gefühlte Belastung durch das Studium während der Vorlesungszeit</b>	K1 M1	262	4,13	0,85
	K1 M2	184	4,20	0,79
	K2	303	3,75	0,81
<b>Gefühlte Belastung durch das Studium während der vorlesungsfreien Zeit</b>	K1 M1	262	2,62	1,05
	K1 M2	184	3,10	0,90
	K2	237	2,40	0,96
<b>Gefühlte Belastung durch die Leistungsüberprüfungen</b>	K1 M1	262	4,53	0,72
	K1 M2	187	4,35	0,69
	K2	293	4,31	0,67

Die empfundene Sinnhaftigkeit der regelmäßigen studienbegleitenden Leistungsüberprüfungen im Bachelor-Studiengang wurde an Hand einer 4-stufigen Skala abgefragt, die von „1: sehr sinnvoll“ bis „4: überhaupt nicht sinnvoll“ reicht.

Die Aussagen differieren hier innerhalb der Befragungen stark: In K1 halten 44,9 % der Studierenden diese Form der Leistungsüberprüfungen für sinnvoll, 49,8 % für wenig oder gar nicht sinnvoll (N = 256) (siehe Tabelle 30). Zum zweiten Messzeitpunkt verschieben sich die Zahlen ein wenig auf 42,9 %, die das Verfahren sinnvoll finden, und 53,3 %, die es für wenig bis gar nicht sinnvoll halten (N = 184).

In K2 empfinden 55,1 % die regelmäßig studienbegleitenden Leistungsüberprüfungen als sinnvoll, 37,7 % als wenig bis gar nicht sinnvoll (N = 294).

Tabelle 30: Einstellung zu studienbegleitenden Prüfungen (1: sehr sinnvoll, 4: überhaupt nicht sinnvoll)

	<b>Kohorte</b>	<b>N</b>	<b>MW</b>	<b>SD</b>
<b>empfundene Sinnhaftigkeit der regelmäßigen studienbegleitenden Leistungsüberprüfungen im Bachelor-Studiengang</b>	K1 M1	256	2,54	0,78
	K1 M2	184	2,58	0,70
	K2	294	2,41	0,77

Die Vermutung, dass Studierende mit schlechteren Leistungsvoraussetzungen sich im Studium belasteter fühlen, lässt sich nicht bestätigen. Auch die Belastung durch regelmäßige Leistungsüberprüfungen im Studium steht in keinem Zusammenhang mit den Leistungsvoraussetzungen: Es gibt keine signifikanten

Unterschiede hinsichtlich der gefühlten Belastung durch regelmäßige Leistungsüberprüfungen zwischen Studierenden mit höheren Abiturdurchschnittsnoten und solchen mit niedrigeren.

### 3.3.17.2 Belastung bezüglich Praktika

Ebenfalls erfasst wurden der reale zeitliche Aufwand und die gefühlte Belastung während der Schulpraktischen Studien und während des Allgemeinen Schulpraktikums.

Entsprechend den Richtlinien und Vorgaben für das jeweilige Praktikum liegt die Anzahl der durchgeführten Unterrichtsstunden in den SPS II im Mittel bei 2,71 Stunden mit einer SD von .88 ( $N = 235$ ,  $\min = 1$ ,  $\max = 2$ ), im kompakter angelegten ASP liegt sie wesentlich höher mit einer gemittelten Stundenzahl von 27,36 mit einer allerdings auch sehr hohen Standardabweichung von 10.83 ( $N = 70$ ).

Für die durchschnittliche wöchentliche Arbeitszeit unter Berücksichtigung aller praktikumsrelevanten Tätigkeiten wie Anwesenheit in der Schule, Vorbereitungen zu Hause, Treffen etc. errechnet sich für die Blockpraktikumsphase der Schulpraktischen Studien ( $N = 225$ ) ein Mittelwert von 35,51 Stunden mit einer SD von 17.56, für das Allgemeine Schulpraktikum ( $N = 74$ ) ein mittlerer Wert von 38,35 Stunden mit einer SD von 21.88.

Die gefühlte Belastung konnte in einem fünfstufigen Bereich von „überhaupt nicht“ bis „sehr stark“ angegeben werden. In den SPS fühlen sich 16% der Studierenden „überhaupt nicht“ bis „etwas“ belastet, 52,7 % „mittelmäßig“ und 31,2 % „stark“ bis „sehr stark“ ( $N = 237$ ). Abhängig vom höheren Arbeitsaufwand und der weit höheren Anzahl durchgeführter Unterrichtsstunden fühlen sich im ASP 7,9 % der Studierenden nur „etwas“ belastet, 40,8 % „mittelmäßig“ und 51,4 % gaben eine „stark“ bis „sehr stark“ empfundene Belastung an.

### 3.3.18 Priorität der Studienfächer

Da der Schwerpunkt der polyvalenten BA-/MA-Studiengänge auf eine Intensivierung der Ausbildung in den Fachdisziplinen ausgerichtet ist und zugleich bei den Studierenden ein hoher Lehramtsbezug schon zu Beginn des Studiums erwartet wird, erscheint es sinnvoll, die Studierenden erklären zu lassen, für wie wichtig bzw. weniger wichtig sie einzelne Bereiche ihres Studiums halten.

In der ersten Kohorte wird die Ausbildung im ersten und zweiten Fach von 79,9 % der Befragten als sehr wichtig angesehen, von weiteren 18,8 % als wichtig, nur 1,5 % halten sie für weniger wichtig ( $N = 261$ ). Die Ausbildung in Pädagogik halten 91,9 % für wichtig bis sehr wichtig, für den Bereich Psychologie sind es 75,6 % ( $N = 262$ ).

In der zweiten Kohorte beurteilen die Studierenden die Ausbildung im 1. Fach zu 67,2 % als sehr wichtig, zu 30,5 % als wichtig und zu 2,3 % als weniger wichtig ( $N = 305$ ). Bezogen auf die 2. Fachwissenschaft sind es 61,1 %, die sie als sehr wichtig ansehen, 33,7 % nennen sie wichtig und 5,2 % urteilen „weniger wichtig“ ( $N = 306$ ). Die pädagogische Ausbildung wird von 85,3 % als „wichtig“ bis „sehr wichtig“ eingeschätzt, das Fach Psychologie von 80,5 % ( $N = 308$ ).

### 3.3.19 Bewertungen des Studiums

Innerhalb des Fragenbereichs „Bewertung des Studiums“ erhält die Einschätzung der Praktika besonderes Gewicht. Daneben bezieht sich ein Großteil der Fragen auf die Studienbedingungen.

#### 3.3.19.1 Bewertung des Studiums in Bezug auf die Effektivität

Anhand des 48 Items umfassenden Fragebogens wurden die Studierenden gebeten, ihre Einschätzung zur Effektivität des Studiums an Hand einer Skala von „1: trifft gar nicht zu“ bis „4: trifft völlig zu“ vorzunehmen. Die Fragen beziehen sich unter anderem auf die Transparenz und Organisation des Studiums bzw. der Fachwissenschaften, auf die Informiertheit über allgemeine und fächerbezogene Studieninhalte, auf Prüfungsmodalitäten, Praxisbezug und auf die Einbindung der Praktika in das Studium.

Insgesamt zeigt sich für beide Kohorten eine eher hohe Effektivitätsbewertung des Studiums (siehe Abbildung 11 und Abbildung 12).

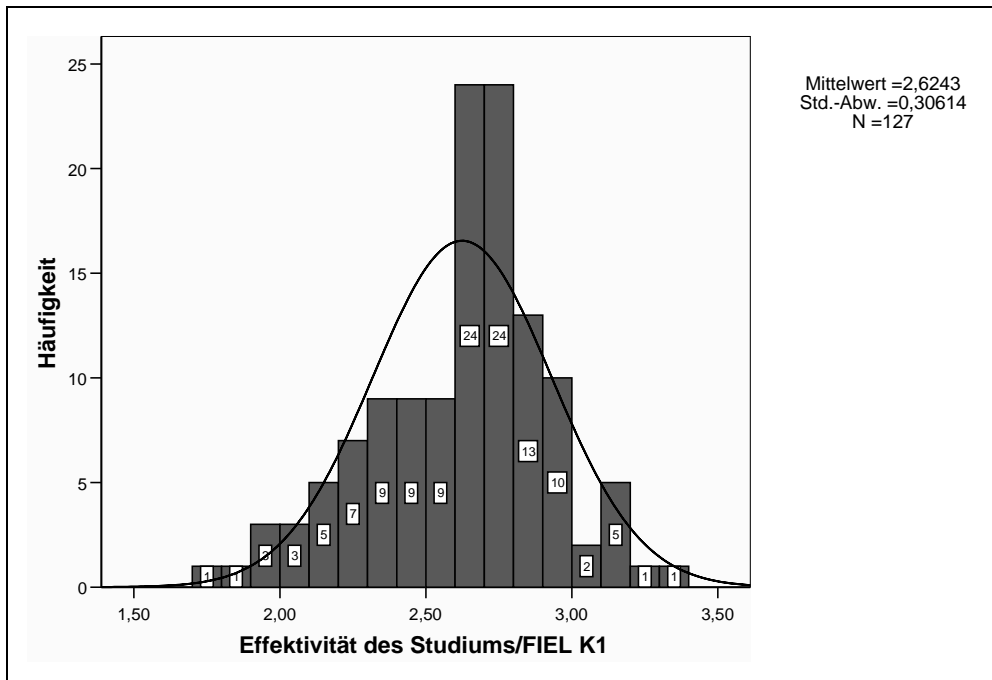


Abbildung 11: Einschätzung der Effektivität des Studiums (1: trifft gar nicht zu, 4: trifft völlig zu) in Kohorte 1

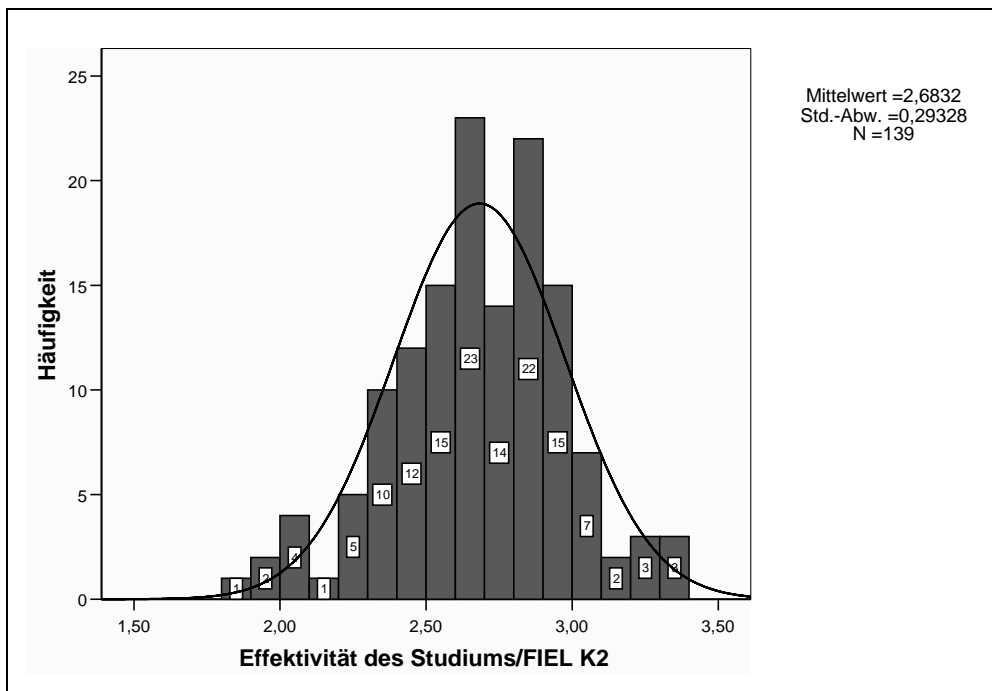


Abbildung 12: Einschätzung der Effektivität des Studiums (1: trifft gar nicht zu, 4: trifft völlig zu) in Kohorte 2

Zu den Bewertungen des Studiums erscheint auffällig, dass relativ wenigen Studierenden der ersten Erhebung die Studienordnungen der Fächer bekannt sind (siehe Tabelle 31): Nur 8,5 Prozent geben eine positive Rückmeldung. Im Allgemeinen fällt es den Studierenden durch die hohe Anzahl der zu besuchenden Lehrveranstaltungen schwer, sich genügend vorzubereiten. Über Prüfungsmodalitäten fühlen sie sich nicht genügend aufgeklärt. Sehr zufrieden zeigen sie sich mit den in den SPS gewonnenen Erfahrungen, mit der Einbindung in den Schulablauf und mit der Betreuung während der Schulpraktischen Studien durch TutorInnen und MentorInnen.

In der ersten Kohorte ist bei den Studierenden eine schwache Korrelation zwischen der Effektivität des Studiums und der Skala „Zusammenhänge herstellen“ festzustellen ( $r = .21^*$ ). Zum zweiten Messzeitpunkt ergibt sich keine Korrelation.

In der zweiten Kohorte ergibt sich ein schwacher positiver Zusammenhang zwischen der Effektivität des Studiums und der Itemskala „Anstrengung“ ( $r = .23^*$ ) und ein leicht negativer Zusammenhang mit der Skala „Aufmerksamkeit“ ( $r = -.22^*$ ).

In der zweiten Kohorte ergibt sich ein Zusammenhang von  $r = .224^{**}$  zwischen der allgemeinen Bewertung des Studiums und einer aufgabenorientierten Studienmotivation.

Tabelle 31: Aspekte der Bewertung des Studiums

Bewertung des Studiums (Beispielitems)	Kohorte	N	Einschätzung	
			trifft gar nicht zu – trifft sehr begrenzt zu	trifft weitgehend zu – trifft völlig zu
<b>Mir sind die Studienordnungen der Fächer gut bekannt.</b>	K1	259	91,5 %	8,5 %
	K2	309	58,9 %	41,1 %
<b>Die Veranstaltungen der Fächer sind für die Lehramtsstudierenden angemessen aufbereitet.</b>	K1	260	35,7 %	54,3 %
	K2	306	32,4 %	67,6 %
<b>Durch die hohe Anzahl der Lehrveranstaltungen ist es mir schwer möglich, mich auf jede einzelne Lehrveranstaltung ausreichend vorzubereiten</b>	K1	262	13,0 %	87,0 %
	K2	301	19,3 %	80,7 %
<b>Die Fächer klären umfassend über Prüfungsmodalitäten auf.</b>	K1	252	69,0 %	31,0 %
	K2	284	61,3 %	38,7 %
<b>Ich bin mit der Einbindung der Schulpraktischen Studien in den Studienablauf zufrieden.</b>	K1	259	9,3 %	90,7 %
	K2	302	3,6 %	96,4 %
<b>Ich werde während des Praktikums gut durch meine Mentorin/meinen Mentor betreut.</b>	K1	254	9,4 %	90,6 %
	K2	294	10,9 %	89,1 %
<b>Ich kann meine im Schulpraktikum gewonnenen Erfahrungen gut in mein weiteres Studium einbringen.</b>	K1	255	13,7 %	86,3 %
	K2	290	13,1 %	86,9 %
<b>Die Erwartungen, die ich an das Studienmodell der Universität Hildesheim hatte, haben sich bis jetzt erfüllt.</b>	K1	260	52,6 %	47,4 %
	K2	296	19,6 %	80,4 %

### 3.3.19.2 Gewonnene Erkenntnisse

Die Studierenden der ersten Kohorte wurden im vierten Semester aufgefordert, die Bedeutung der im Studium gewonnenen Erkenntnisse für die angestrebte Lehrertätigkeit einzuschätzen. Hier fällt auf, dass sowohl der wissenschaftlichen als auch der praktischen Ausbildung von den Studierenden ein äußerst großer Stellenwert beigemessen werden (siehe Tabelle 32).

Tabelle 32: Einschätzung der im Studium gewonnenen Erkenntnisse

Gewonnene Erkenntnisse der ersten Kohorte bis zum 4. Semester	N	Trifft gar nicht/ begrenzt zu	Trifft weitgehend/voll zu
<b>Die im Studium erworbenen Kenntnisse helfen mir bei der täglichen Arbeit als Lehrerin.</b>	195	45,1 %	54,9 %
<b>In der Schulpraxis ist praktisches Handeln wesentlich wichtiger als Reflexion über Gelerntes.</b>	198	39,9 %	60,1 %

<b>Eine positive Einstellung gegenüber den Schüler/innen ist wichtiger als Kompetenzen in Erziehungswissenschaften.</b>	199	51,2 %	48,8 %
<b>Ich schätze die Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Ausbildung für Lehrer/innen sehr hoch ein.</b>	197	31,4 %	68,6 %
<b>Ich werde versuchen, mich in wissenschaftlichen Fragen auch während meiner Berufszeit als Lehrer/in weiterzubilden.</b>	200	22,0 %	78,0 %
<b>Ich habe in den Schulpraktika mehr gelernt als in den Lehrveranstaltungen der Universität.</b>	200	13,5 %	86,5 %
<b>Die Lehrveranstaltungen sollten so aufgebaut sein, dass die Inhalte sich sofort in die Praxis einbringen lassen.</b>	201	8,0 %	92,0 %
<b>Theoretische Überlegungen sind wichtig für die Veränderung der Praxis in Schule und Unterricht.</b>	199	20,1 %	79,9 %
<b>Das einzige, was mir bei der Vorbereitung meines Unterrichts hilft, sind Praxisbeispiele.</b>	200	53,0 %	47,0 %
<b>Empirische Untersuchungen über Schule und Unterricht sind für die Praxis in der Regel nicht zu gebrauchen.</b>	198	75,3 %	24,7 %

### 3.3.19.3 Effektivität der Praktika

Begleitend zu den Schulpraktischen Studien und während des Allgemeinen Schulpraktikums wurden die Probanden gezielt nach der Effektivität derselben befragt. Das Antwortformat reicht von „1: trifft gar nicht zu“ bis „4: trifft völlig zu“.

Die Erkenntnisse, die die Studierenden während der Praktika gewonnen haben, werden von ihnen als überaus hoch eingeschätzt (siehe Tabelle 33 sowie Abbildung 13, Abbildung 14, Abbildung 15, Abbildung 16, Abbildung 17, Abbildung 18, Abbildung 19 und Abbildung 20). Während des bzw. nach dem Allgemeinen Schulpraktikum fühlen sich die Studierenden allerdings bezüglich der Unterrichtsbesprechung bei weitem nicht so gut betreut wie während der Schulpraktischen Studien, zu denen begleitende Seminare stattfinden (siehe Tabelle 34 sowie Abbildung 21, Abbildung 22, Abbildung 23, Abbildung 24, Abbildung 25, Abbildung 26 sowie Abbildung 27).

Erfasst wurden diesbezügliche Bewertungen der Studierenden anhand mehrerer Skalen. In Anlehnung an die Skala „Vorbereitendes Orientierungspraktikum“ (VOP) der Erfurter Projektpartner wurde die Skala „Qualität des Praktikums“ gebildet. Die „Qualität der Unterrichtsbesprechung“ ist einem Fragebogen von J. Kramis (1990) entlehnt. Die Skala „Wahrnehmung der persönlichen professionellen Entwicklung“ von Wild-Näf (2001) erlaubt Aussagen zur berufspraktischen Ausbildung. Die Skala von Schumacher & Lind (2000) liefert die Möglichkeit, über das Praktikum hinaus nach dessen Auswirkungen zu fragen.

Tabelle 33: Einschätzung der Qualität der Schulpraktischen Studien (1: trifft gar nicht zu, 4: trifft völlig zu)

	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
<b>Qualität des Praktikums</b>	228	3,24	0,33
<b>Qualität der Unterrichtsbesprechung</b>	235	3,54	0,40
<b>Wahrnehmung der persönlichen professionellen Entwicklung</b>	230	3,12	0,47
<b>Auswirkungen des Praktikums</b>	231	2,94	0,37

Folgende beispielhafte Items der Befragung geben Aufschluss über die Erfahrungen der Studierenden, die sie während der Praktika gewinnen konnten, und zeigen auf, inwieweit sich diese Erfahrungen auf die persönliche Beurteilung ihres Studiums und die Einschätzung ihrer späteren praktischen Arbeit als LehrerIn auswirken.

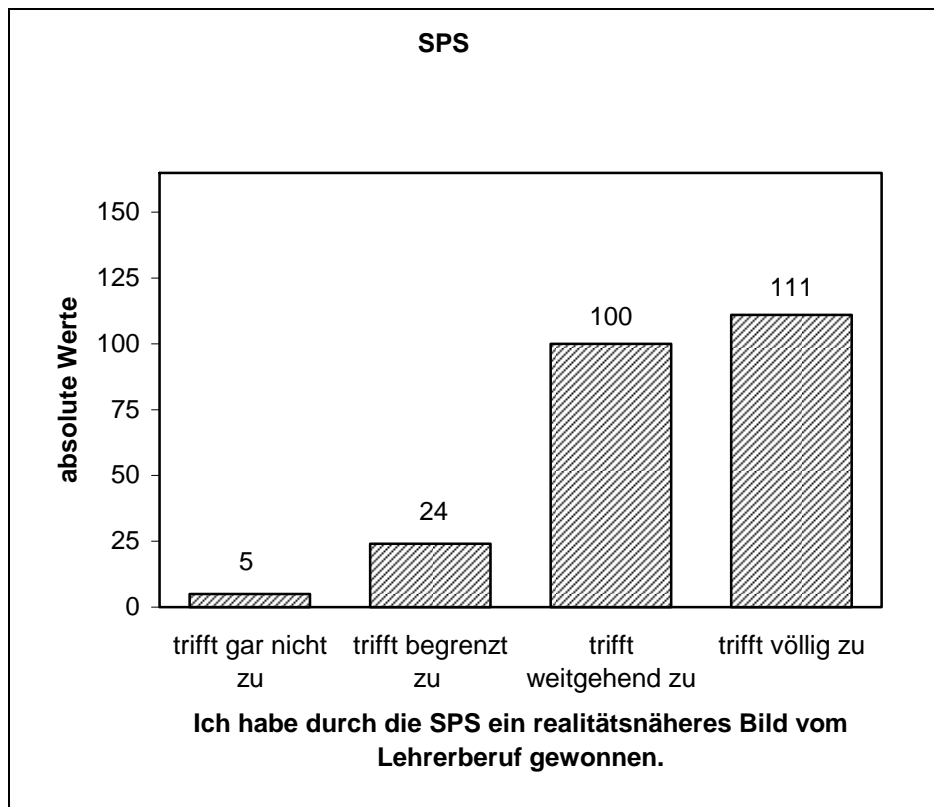


Abbildung 13: Einschätzung „realitätsnahes Bild vom Lehrerberuf durch die SPS“

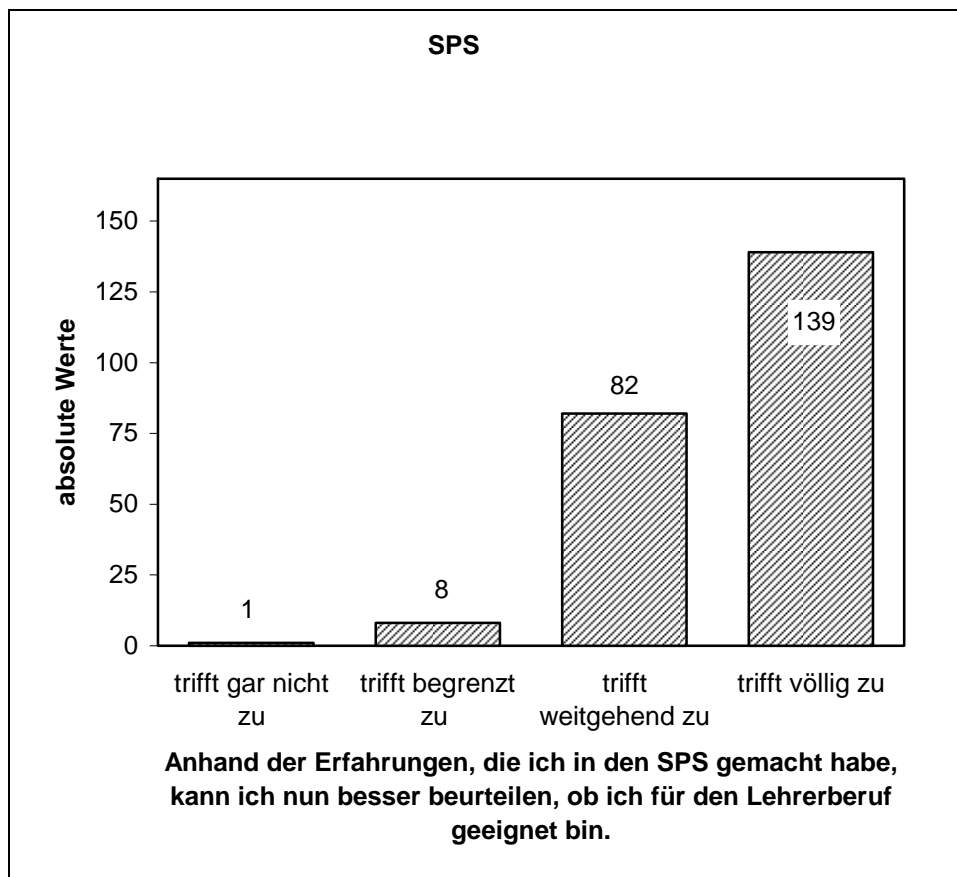


Abbildung 14: Einschätzung „Selbsteignungsfeststellung für den Lehrerberuf durch die SPS“



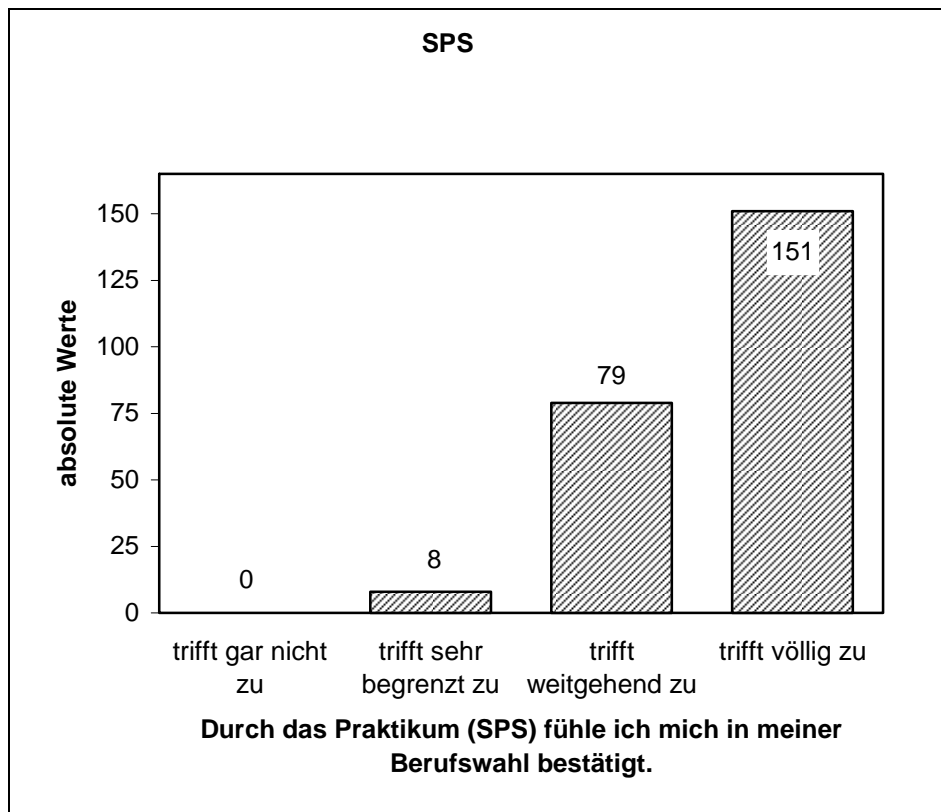


Abbildung 15: Einschätzung „Berufswahlüberprüfung durch die SPS“

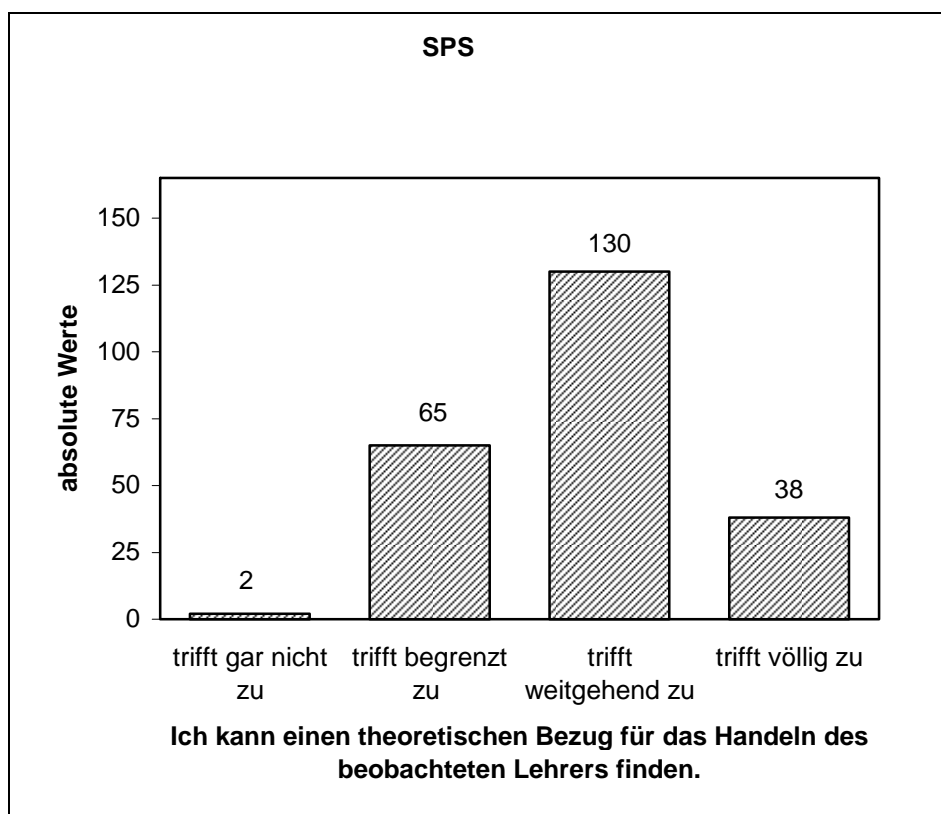


Abbildung 16: Einschätzung „Theoriebezug für beobachtetes Lehrerhandeln durch die SPS“

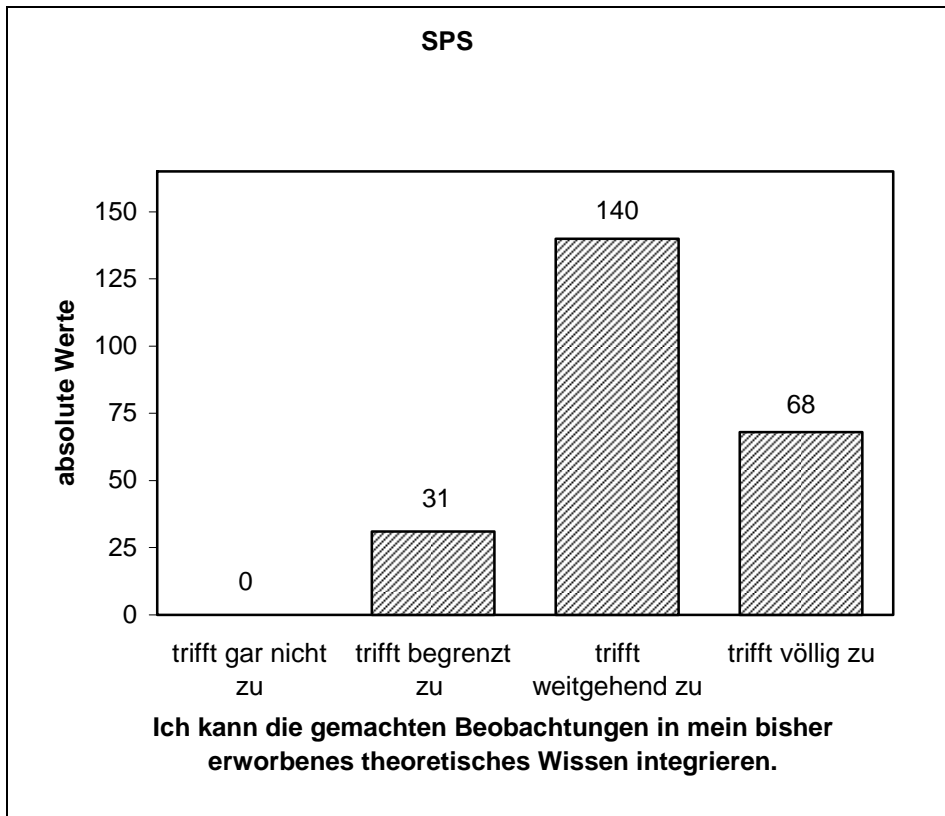


Abbildung 17: Einschätzung „Theoriebezogene Integration von Unterrichtsbeobachtungen durch die SPS“

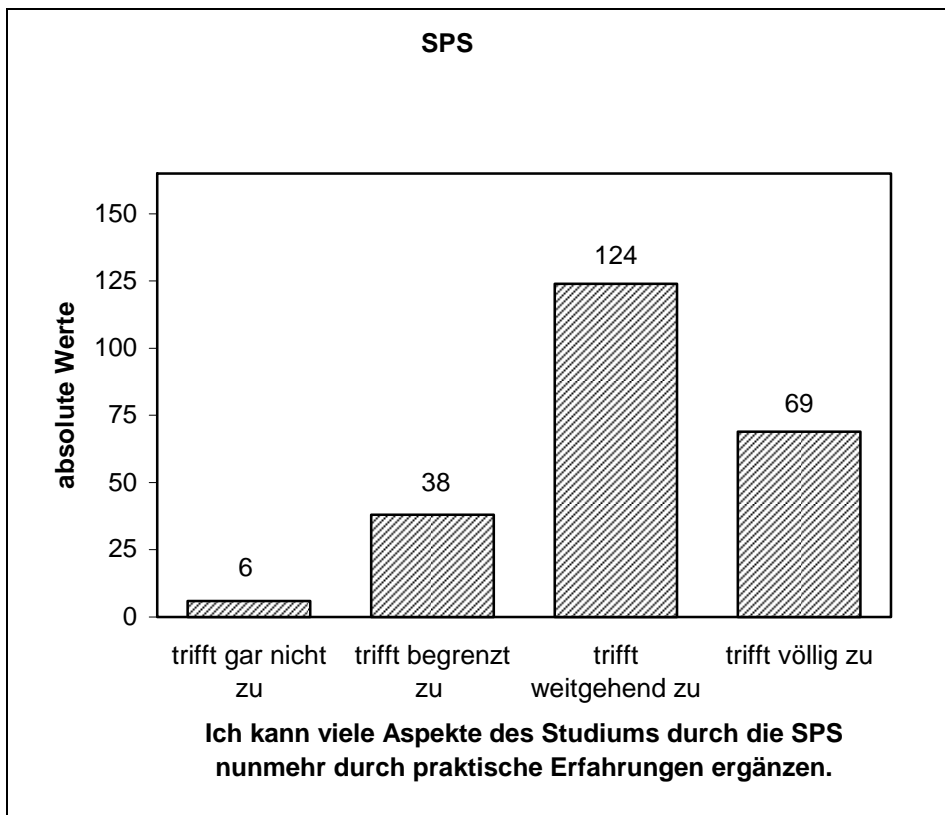


Abbildung 18: Einschätzung „Praxisbezug des Studiums durch die SPS“

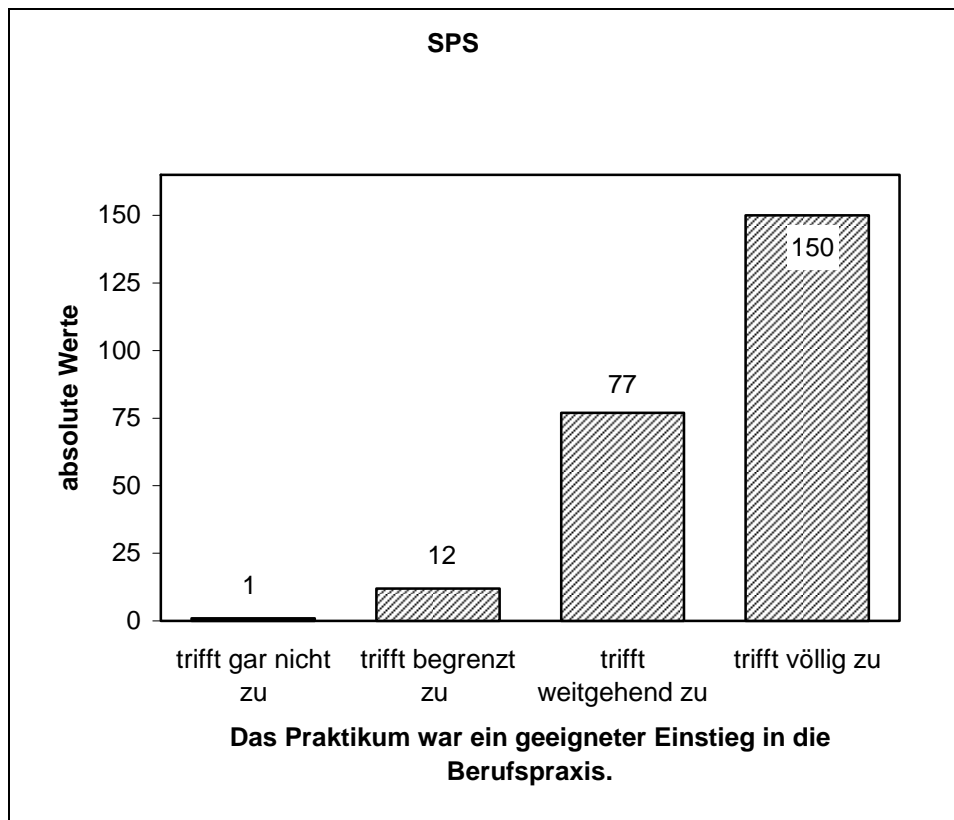


Abbildung 19: Einschätzung „Berufspraxisvorbereitung durch die SPS“

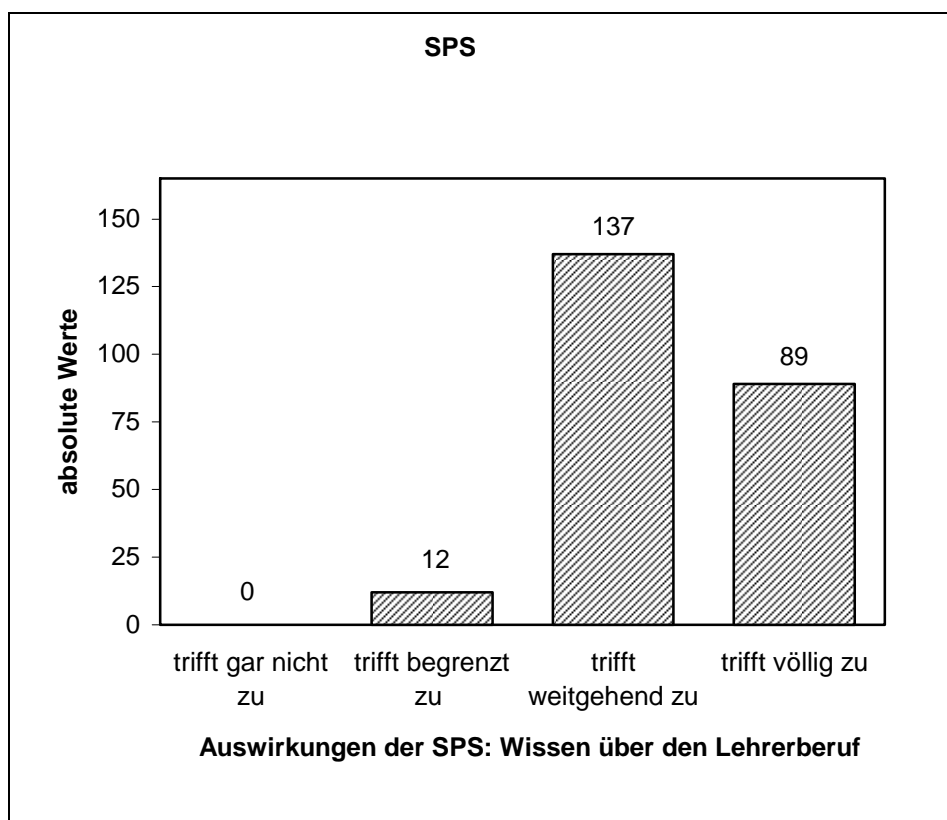


Abbildung 20: Einschätzung „Wissenserwerb für den Lehrerberuf durch die SPS“

Tabelle 34: Einschätzung der Qualität des Allgemeinen Schulpraktikums (ASP) (1: trifft gar nicht zu, 4: trifft völlig zu)

ASP	N	M	SD
Qualität des Praktikums	75	3,45	0,28
Qualität der Unterrichtsbesprechung	76	2,88	0,31
Wahrnehmung der persönlichen professionellen Entwicklung	75	3,43	0,37
Auswirkungen des Praktikums	75	2,97	0,38

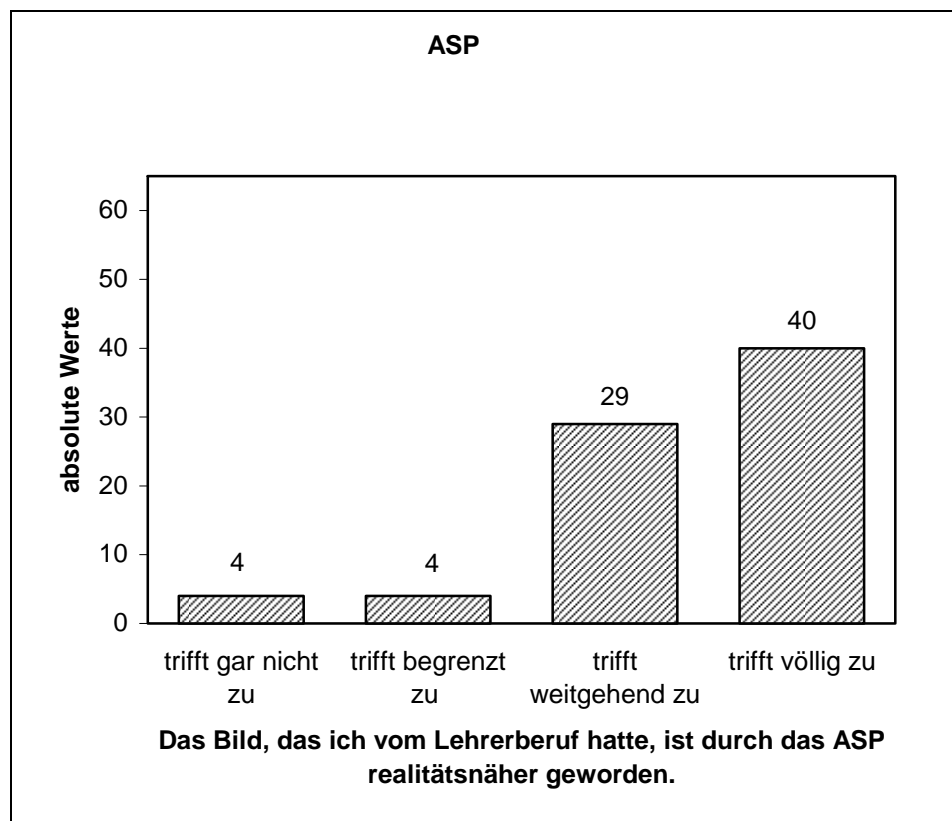


Abbildung 21: Einschätzung „realitätsnahes Bild vom Lehrerberuf durch das ASP“

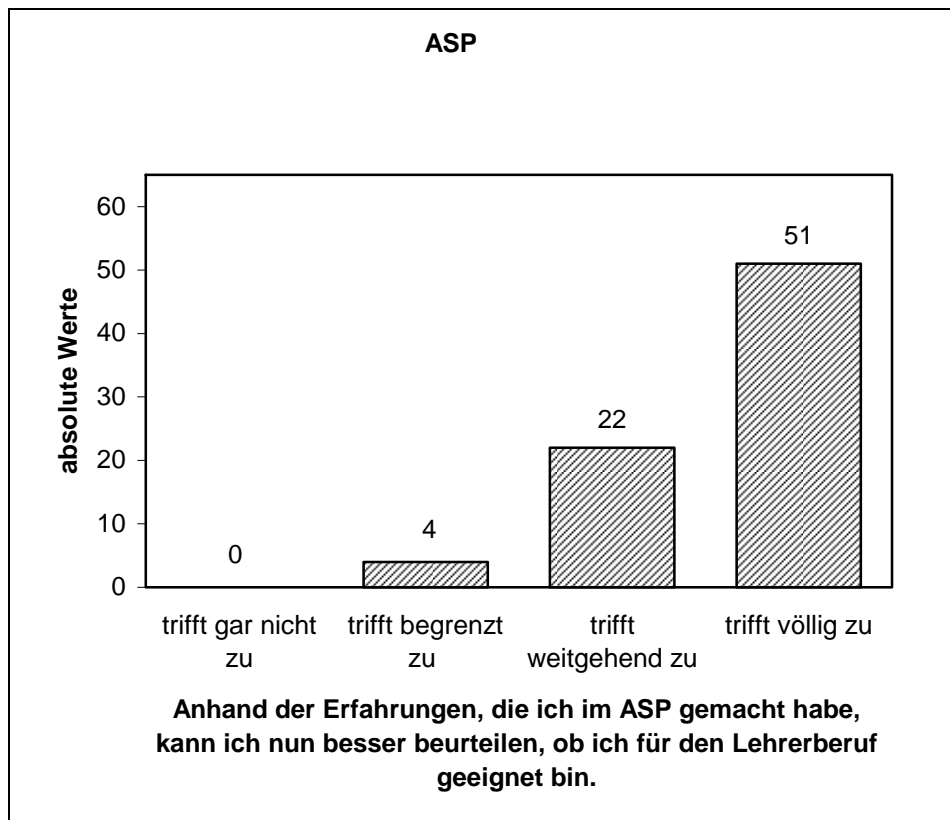


Abbildung 22: Einschätzung „Selbststeignungsfeststellung für den Lehrerberuf durch das ASP“

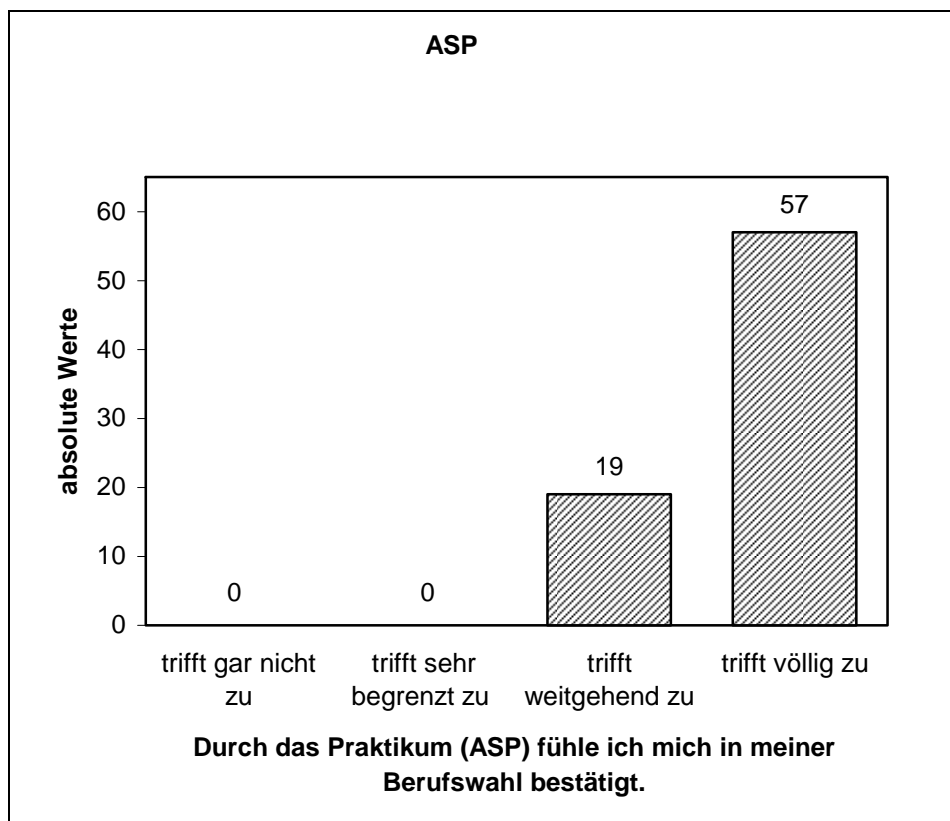


Abbildung 23: Einschätzung „Berufswahlüberprüfung durch das ASP“

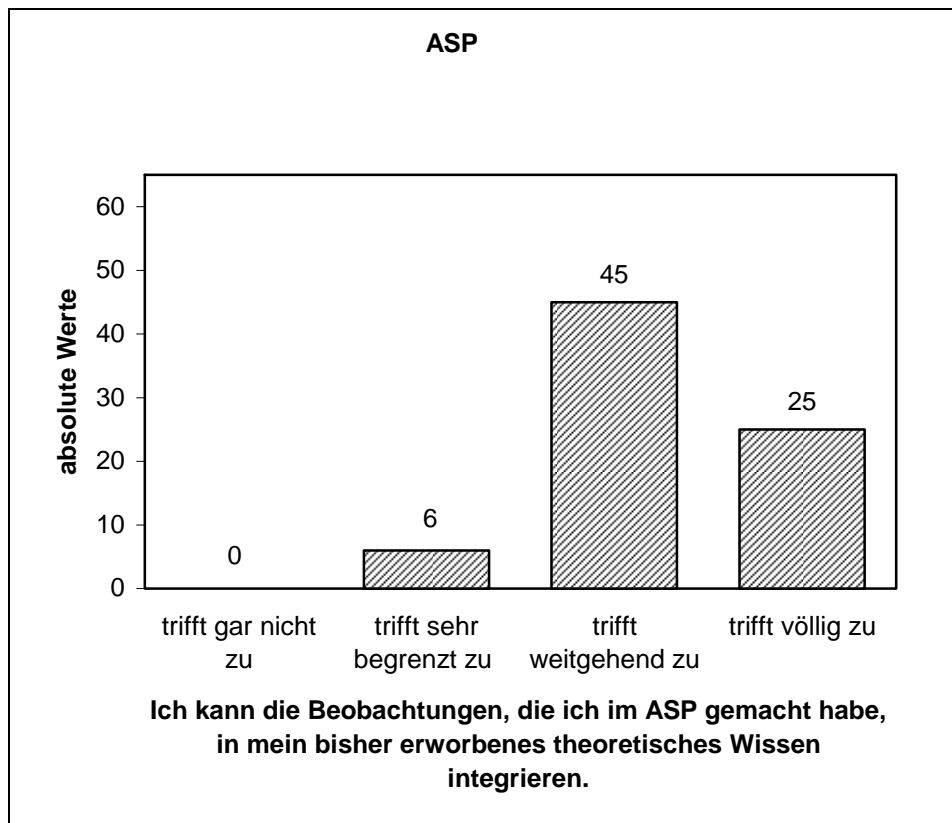


Abbildung 24: Einschätzung „Theoriebezogene Integration von Unterrichtsbeobachtungen durch das ASP“

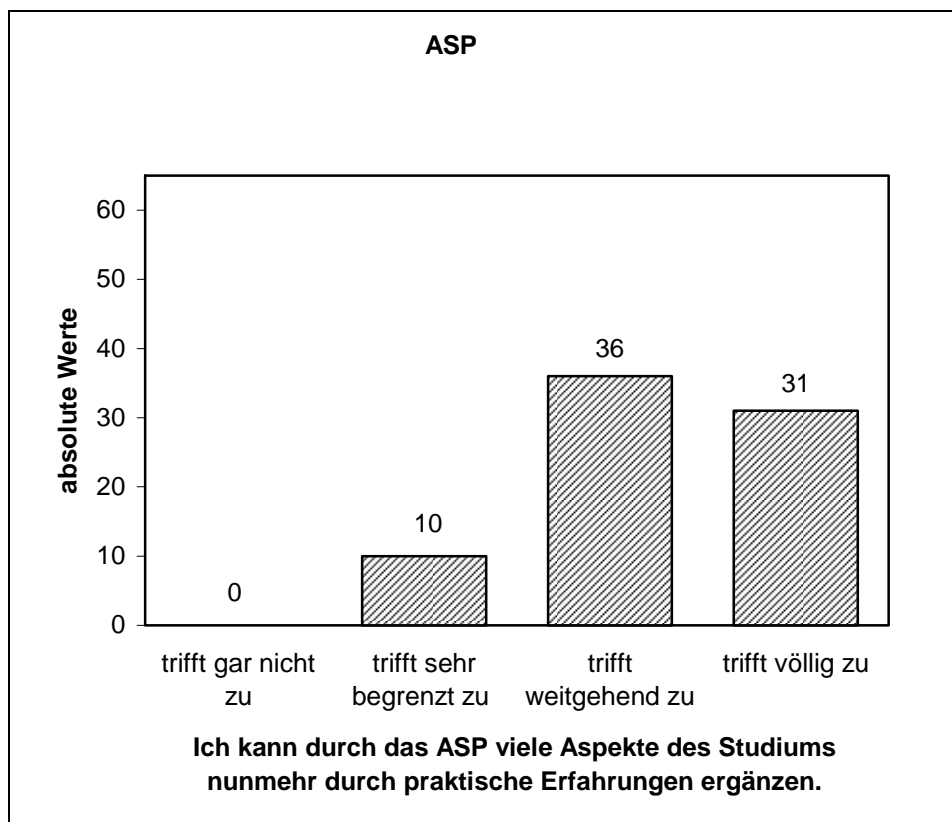


Abbildung 25: Einschätzung „Praxisbezug des Studiums durch das ASP“

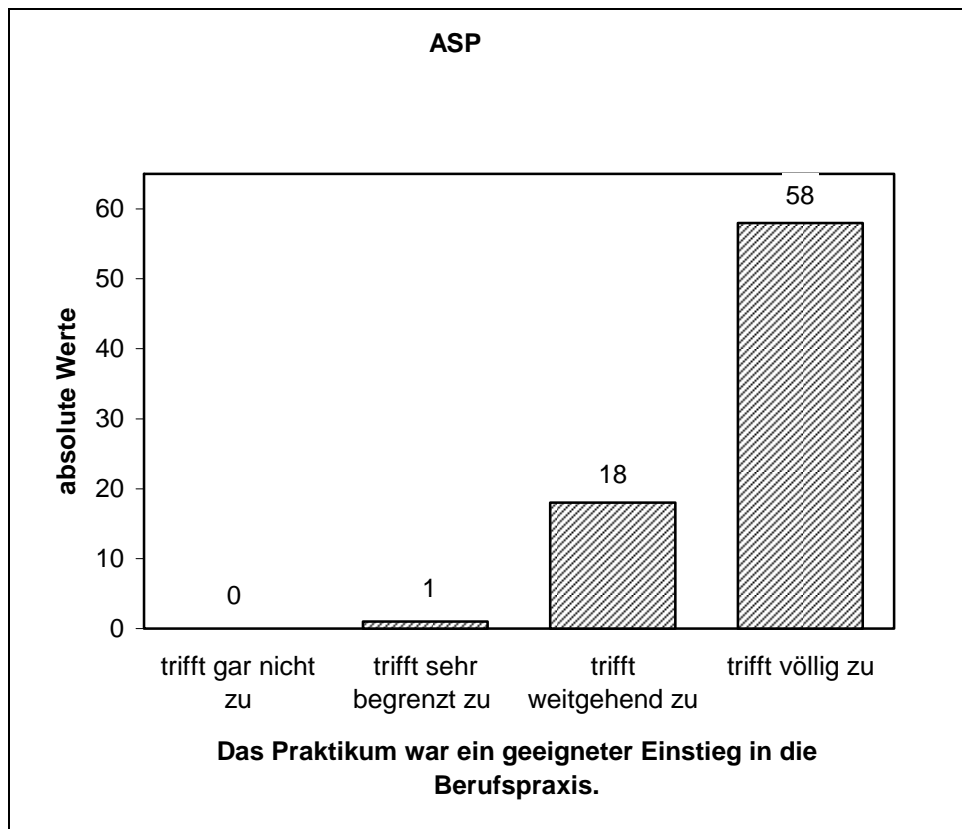


Abbildung 26: Einschätzung „Berufspraxisvorbereitung durch das ASP“

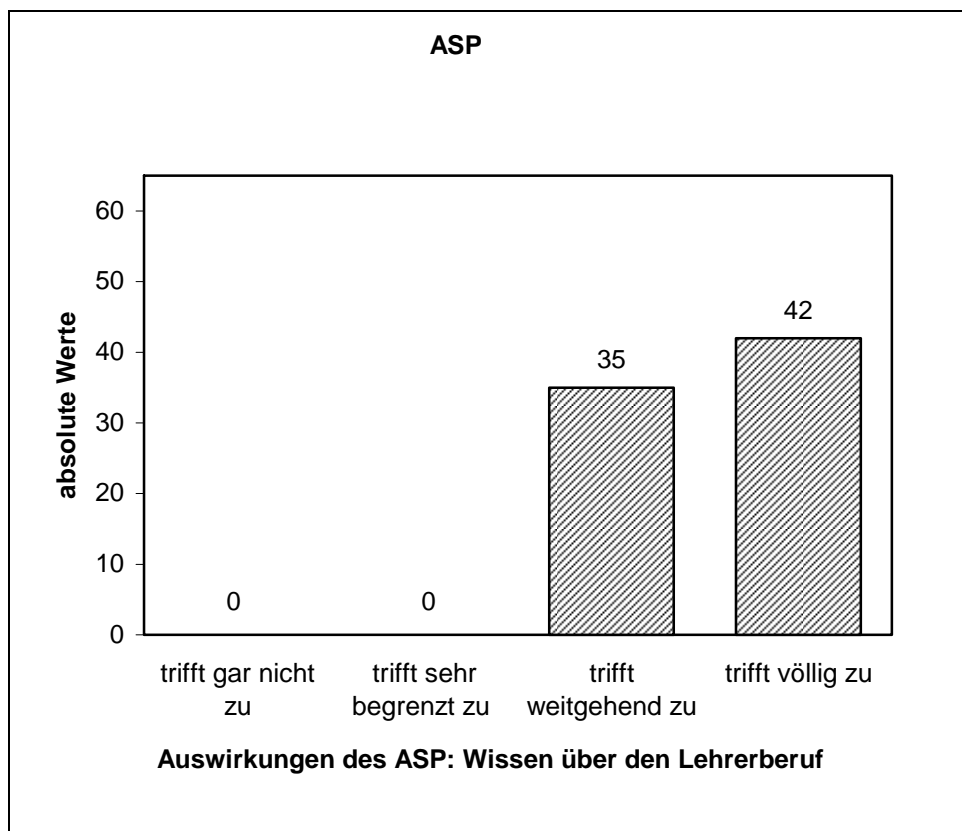


Abbildung 27: Einschätzung „Wissenserwerb für den Lehrerberuf durch das ASP“

### 3.3.19.4 Geförderte Fähigkeiten

Hier wurden die Probanden gebeten einzuschätzen, in welchem Maß sie bisher in unterschiedlichen Bereichen gefördert wurden. Die Einschätzung erfolge an Hand einer Skala von „1: gar nicht“, „2: etwas“, „3: sehr“ bis „4: umfassend“ zur Verfügung.

Im Bereich der fachlichen Kenntnisse fühlen sich die Studierenden am umfassendsten gefördert: Die Mittelwerte liegen in K1 bei 2,96 und in K2 bei 2,91 (siehe Tabelle 35). Fast ebenso hoch liegt die Einschätzung bezüglich ihrer Autonomie- und Selbstständigkeitsförderung: mit 2,85 in K1 bzw. 2,90 in K2 befinden sich die mittleren Werte deutlich im oberen Drittel der Rating-Skala.

Die Unterstützung der Entwicklung in den praktischen berufsbezogenen Fähigkeiten wird unterschiedlich wahrgenommen: in K1 liegt der Mittelwert der Antwortskala bei 2,83 (Median 3,00), in K2 bei 2,50 (Median 2,00) (siehe Abbildung 28, Abbildung 29, Abbildung 30 und Abbildung 31).

Tabelle 35: Einschätzung der durch das Studium geförderten Fähigkeiten (1: gar nicht, 4: umfassend)

Geförderte Fähigkeiten	Kohorte	N	Einschätzung (Angaben in %)	
			gar nicht – etwas	sehr – umfassend
Fachliche Kenntnisse	K1	262	21,0	79,0
	K2	304	23,4	76,6
Praktische Fähigkeiten, Berufs- und Praxisbezogenheit	K1	262	32,1	67,9
	K2	303	55,5	44,5
Soziale Fähigkeiten, Umgang mit Menschen	K1	262	46,6	53,4
	K2	305	60,9	39,1
Intellektuelle Fähigkeiten, logisches Denken	K1	262	54,6	45,4
	K2	303	46,2	53,8
Systematisches Arbeiten, arbeitstechnische Fähigkeiten	K1	262	63,0	37,0
	K2	303	56,1	43,9
Allgemeinbildung, breites Wissen	K1	263	54,8	45,2
	K2	303	55,1	44,9
Autonomie, Selbstständigkeit	K1	261	29,1	70,9
	K2	304	26,0	74,0
Kritikfähigkeit, kritisches Denken	K1	262	42,0	58,0
	K2	304	50,0	50,0
Soziales Verantwortungsbewusstsein	K1	261	41,4	58,6
	K2	303	45,3	54,7
Allgemeine persönliche Entwicklung	K1	261	41,3	58,7
	K2	302	40,8	59,2



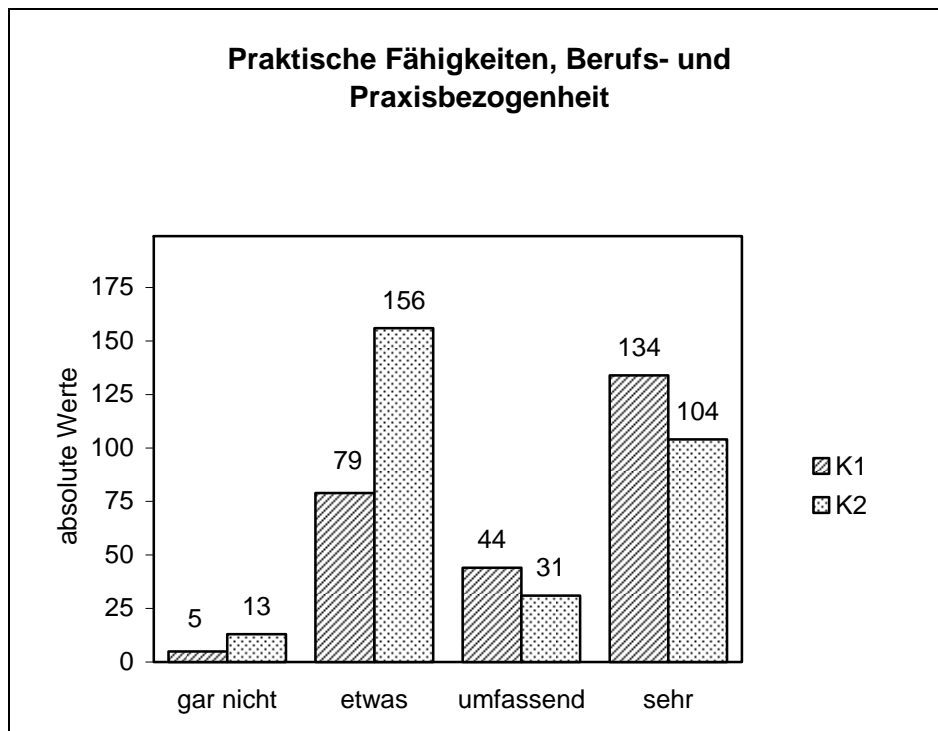


Abbildung 28: Einschätzung der Förderung berufspraktischer Fähigkeiten

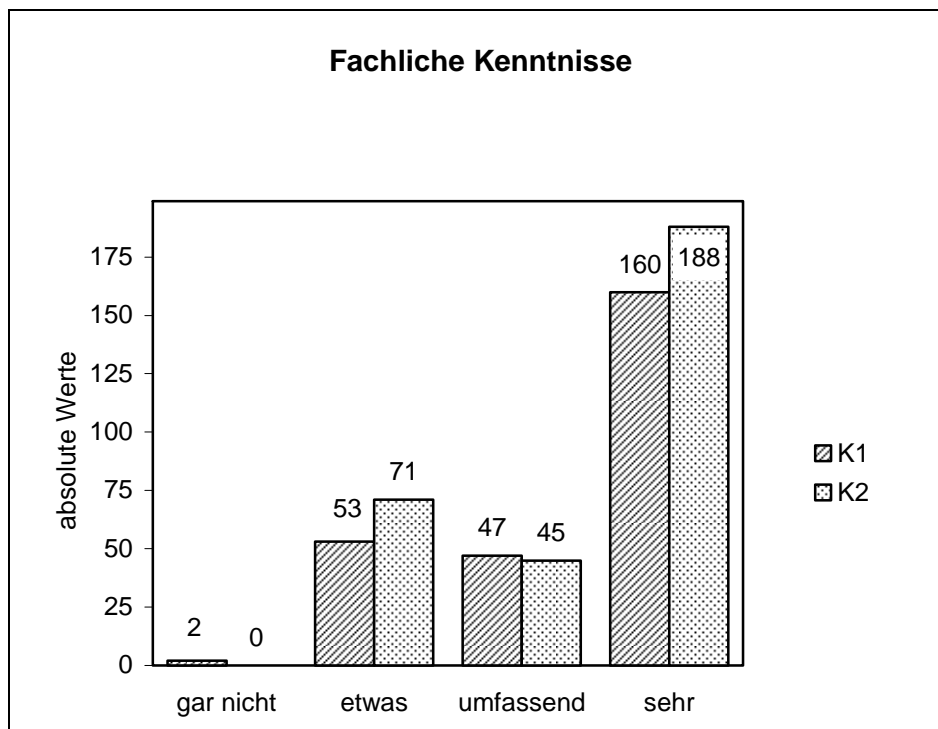


Abbildung 29: Einschätzung der Förderung fachlicher Kenntnisse

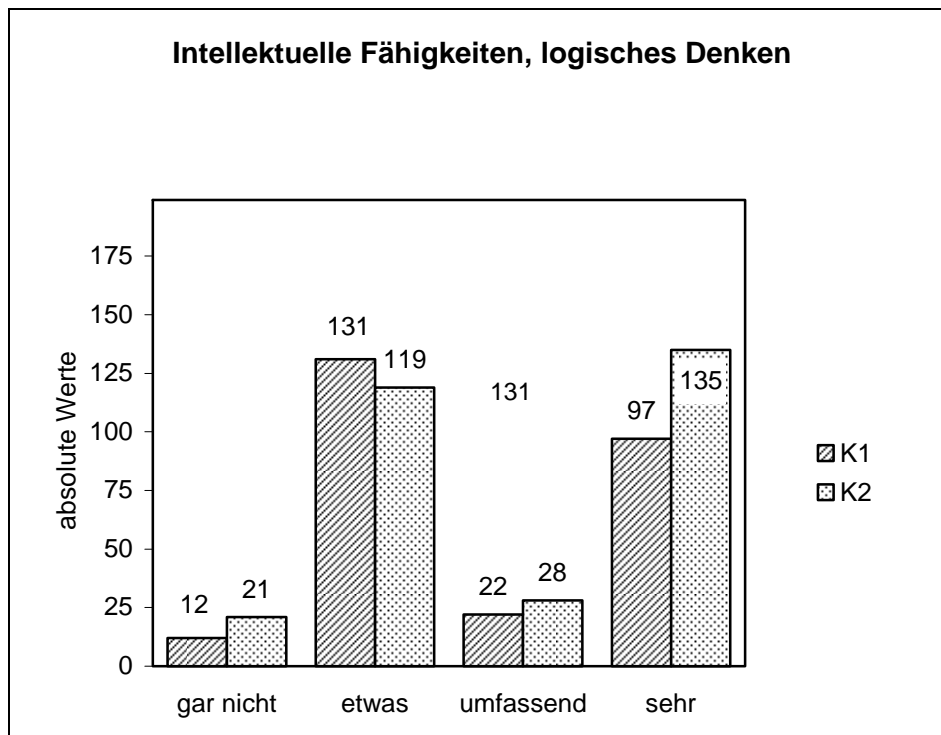


Abbildung 30: Einschätzung der Förderung intellektueller Fähigkeiten

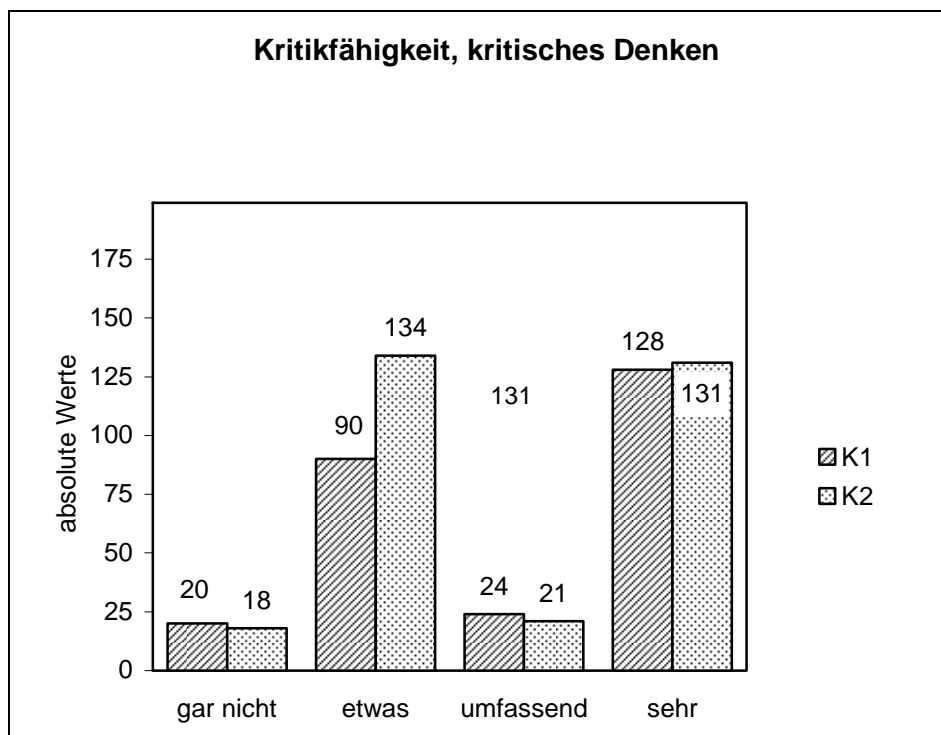


Abbildung 31: Einschätzung der Förderung von Kritikfähigkeit

### 3.3.20 Kompetenzeinschätzungen

Die Einschätzung der Kompetenzen erfolgt in unterschiedlichen Bereichen und mit Hilfe unterschiedlicher Instrumente. Sie orientieren sich an den Standards zur Lehrerbildung von Oser sowie an den Standards für Bildungswissenschaften der KMK. Sie werden gemessen an ihrer Verarbeitungstiefe, an der Bedeutung, die sie für die Studierenden haben, sowie an ihrer Anwendungswahrscheinlichkeit in der Praxis. Daneben wurden speziell zu den beiden unterschiedlichen Praktika Items zur Kompetenzeinschätzung selbst entwickelt bzw. einem von Kramis (1990) entwickelten Fragebogen zu Erfahrungen im Praktikum entlehnt.

### 3.3.20.1 Kompetenzeinschätzungen anhand der Standards für LehrerInnen

Oser (2001, S.224/225) definiert Standards als „komplexe berufliche Kompetenzen, die auf einem spezifischen Wissen gründen, einem handlungsorientierten Gütemaßstab standhalten und sich in ihrer höchsten Ausprägung als theoriegeleitetes pädagogisches Handeln zeigen.“ Seinen zwölf Gruppen von Standards sind in unserer Studie drei weitere hinzugefügt worden, die sich auf Elternarbeit, Rechtskenntnis und Umsetzung von Wissen beziehen. Diese Standards wurden den Studierenden der ersten Kohorte sowohl im zweiten als auch im vierten Semester zur Selbsteinschätzung vorgelegt. „1“ steht hier für die Bedeutung „trifft gar nicht zu“, „2“ für „trifft sehr begrenzt zu“, „3“ für „trifft weitgehend zu“ und „4“ für „trifft völlig zu“. Der Skalenwert „5“ dient mit der Formulierung „habe nichts davon gehört“ dazu, dass sich die Studierenden nicht zu einer eventuell wenig zutreffenden Antwort gezwungen zu fühlen. Er wird aber bei der Berechnung der Mittelwerte außer Acht gelassen.

Die Einschätzung der eigenen Kompetenzen erhöht sich im Laufe des Studiums deutlich in allen erfassten Bereichen (siehe Tabelle 36). Zwischen beiden Messzeitpunkten ergibt sich ein hoher Zusammenhang von  $r = .60^{**}$ . Die Erfahrungen und Lernprozesse im Lehreraltag werden positiv beurteilt und wirken neben der Aneignung fachlicher Kenntnisse selbstständigkeitsfördernd.

Die in beiden Kohorten relativ niedrigen Mittelwerte der Selbsteinschätzung in Bezug auf Eltern- und Öffentlichkeitsarbeit sind sicherlich darauf zurückzuführen, dass die Studierenden in ihren Praktika selten schon Gelegenheit zu dieser Form der Arbeit gehabt haben dürften. Das Thema „Leistungsmessung“ ist eines, auf dem sich viele – nicht nur Studierende – auf unsicherem Terrain bewegen, sowohl was wirkliche Fähigkeiten als auch was die eigene Kompetenzeinschätzung betrifft. Aber auch in diesen Bereichen ist ein Anstieg der Mittelwerte zum zweiten Messzeitpunkt festzustellen.

Im Übrigen sind in der Mitte der Bachelorphase des zum Lehramt führenden Studiums keine hohen Skalenausprägungen zu erwarten.

Tabelle 36: Selbsteinschätzung der Kompetenzen nach den Standards von Oser (1: trifft gar nicht zu, 4: trifft völlig zu)

Standards nach Oser	Kohorte/ Messzeitpunkt	N	M	SD
<b>Lehrer-Schüler-Interaktion</b>	K1 M1	244	2,36	0,62
	K1 M2	185	2,61	0,58
<b>Schülerunterstützendes Handeln und Diagnose</b>	K1 M1	240	1,96	0,79
	K1 M2	183	2,18	0,64
<b>Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken</b>	K1 M1	238	2,20	0,79
	K1 M2	181	2,52	0,62
<b>Lernstrategien vermitteln und Prozesse unterstützen</b>	K1 M1	237	2,34	0,76
	K1 M2	182	2,68	0,61
<b>Gestaltung und Methoden des Unterrichts</b>	K1 M1	243	2,49	0,72
	K1 M2	184	2,88	0,57
<b>Leistungsmessung</b>	K1 M1	214	1,97	0,87
	K1 M2	170	2,38	0,70
<b>Medien des Unterrichts</b>	K1 M1	237	2,67	0,78
	K1 M2	176	2,96	0,60
<b>Zusammenarbeit in der Schule</b>	K1 M1	217	2,22	0,90
	K1 M2	162	2,47	0,85
<b>Schule und Öffentlichkeit</b>	K1 M1	195	1,79	0,89
	K1 M2	169	1,93	0,79
<b>Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft</b>	K1 M1	217	1,70	0,78
	K1 M2	172	2,03	0,65

<b>Allgemeine und fachdidaktische Standards</b>	K1 M1	220	2,39	0,78
	K1 M2	178	2,83	.54
<b>Elternarbeit</b>	K1 M1	169	1,80	.84
	K1 M2	163	2,05	.75
<b>Rechtskenntnis</b>	K1 M1	219	2,22	.90
	K1 M2	174	2,41	.79
<b>Umsetzung von Wissen</b>	K1 M1	229	2,25	.73
	K1 M2	177	2,64	.55
<b>Gesamtscore Standards</b>	K1 M1	115	2,29	.55
	K1 M2	117	2,56	.47

### 3.3.20.2 Kompetenzeinschätzungen anhand der Standards für Bildungswissenschaften der KMK

Die KMK definiert ebenfalls Standards für die Lehrerausbildung. Diese beschreiben Anforderungen an das Handeln von Lehrerinnen und Lehrern auf Grundlage besonderer Kompetenzen, also auf Grundlage von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen verfügen soll. Aus den angestrebten Kompetenzen ergeben sich für die Lehrerausbildung bestimmte inhaltliche Schwerpunkte, die innerhalb der gesamten Ausbildung thematisch sein sollen.

Das Antwortformat zur Erfassung der diesbezüglichen Selbsteinschätzung entspricht dem obigen.

Alle Mittelwerte bewegen sich um die Aussage „trifft sehr begrenzt zu“ (siehe Tabelle 37). Bedauerlicherweise gibt es für die damit untersuchte Kohorte 2 keine Vergleichsmessung, so dass sich nicht beurteilen lässt, ob sich die Einschätzungen der eigenen Kompetenzen im Verlauf des Studiums verbessern.

Tabelle 37: Selbsteinschätzungen anhand der Standards für die Lehrerbildung der KMK (1: trifft gar nicht zu, 4: trifft völlig zu), Kohorte 2

<b>Standards der KMK</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
<b>Unterrichten</b>	286	2,12	.66
<b>Erziehen</b>	277	2,11	.74
<b>Beurteilen, beraten und fördern</b>	281	1,81	.73
<b>Professionalität und innovieren</b>	286	1,85	.68
<b>Schulstufenspezifische Standards</b>	278	1,94	.71
<b>Schulpraktische Fähigkeiten</b>	277	2,05	.73
<b>Gesamtscore (KMK) Kompetenzeinschätzung</b>	237	2,02	.53

Die Unterschiede in den Ergebnissen der Kompetenzeinschätzungen nach den von Oser und den von der KMK formulierten Standards sind möglicherweise auf die unterschiedlichen Itemformen zurückzuführen, die zum Einsatz kamen.

### 3.3.20.3 Praktikumsbezogene Kompetenzen

Ein besonderer Fokus unserer Untersuchung liegt auf der Einschätzung und Beurteilung der Praktika – seitens der Studierenden selbst, aber auch seitens der praktikumsbegleitenden Mentoren. So wurde neben der subjektiven allgemeinen Kompetenzeinschätzung nach den schon genannten unterschiedlichen Standards in gesonderten Fragebögen die subjektive Leistungseinschätzung bezogen auf die Praktika erfasst.

Innerhalb des Selbst- und des Fremdbewertungsbogens, welche aus dem Projekt VERBAL der Universität Koblenz-Landau übernommen wurden, standen den StudentInnen und den MentorInnen jeweils fünf Skalen unterrichtsspezifischer Bereiche mit einer sechsstufigen Antwortskala zur Verfügung („1: trifft gar nicht zu“ bis „6: trifft völlig zu“). Gefragt wurde danach, inwieweit die jeweils formulierten Kompetenzen in den Praktika genutzt wurden.

Tabelle 38: Selbsteinschätzung der praktikumsbezogenen Kompetenzen in den SPS (1: trifft gar nicht zu, 6: trifft völlig zu)

<b>Selbsteinschätzung</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
<b>Planung von Unterricht in den SPS</b>	189	4,47	0,53
<b>Durchführung von Unterricht in den SPS</b>	194	4,47	0,49
<b>Reflexionsfähigkeit in den SPS</b>	222	4,47	0,54
<b>Analysefähigkeit in den SPS</b>	213	4,54	0,60
<b>Flexibilität in den SPS</b>	211	4,52	0,59

Tabelle 39: Fremdeinschätzung der praktikumsbezogenen Kompetenzen in den SPS durch die MentorInnen (1: trifft gar nicht zu, 6: trifft völlig zu)

<b>Fremdeinschätzung</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
<b>Planung von Unterricht in den SPS</b>	39	5,16	0,70
<b>Durchführung von Unterricht in den SPS</b>	66	5,14	0,56
<b>Reflexionsfähigkeit in den SPS</b>	60	5,28	0,58
<b>Analysefähigkeit in den SPS</b>	71	5,18	0,61
<b>Flexibilität in den SPS</b>	56	5,09	0,59

Tabelle 40: Selbsteinschätzung der praktikumsbezogenen Kompetenzen im ASP (1: trifft gar nicht zu, 6: trifft völlig zu)

<b>Selbsteinschätzung</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
<b>Planung von Unterricht im ASP</b>	72	4,83	0,48
<b>Durchführung von Unterricht im ASP</b>	71	5,08	0,44
<b>Reflexionsfähigkeit im ASP</b>	76	5,27	0,50
<b>Analysefähigkeit im ASP</b>	74	4,76	0,58
<b>Flexibilität im ASP</b>	74	4,93	0,63

Tabelle 41: Fremdeinschätzung der praktikumsbezogenen Kompetenzen im ASP durch die MentorInnen (1: trifft gar nicht zu, 6: trifft völlig zu)

<b>Fremdeinschätzung</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
<b>Planung von Unterricht im ASP</b>	40	4,98	0,59
<b>Durchführung von Unterricht im ASP</b>	56	5,20	0,49
<b>Reflexionsfähigkeit im ASP</b>	44	5,29	0,58
<b>Analysefähigkeit im ASP</b>	46	5,11	0,55
<b>Flexibilität im ASP</b>	42	5,33	0,63

Die Selbsteinschätzungen der Studierenden wie auch die Fremdeinschätzung durch die MentorInnen weisen hohe bis zum Teil sehr hohe Werte auf, die Effektivität des Praktikums wird also sehr positiv betrachtet (siehe Tabelle 38, Tabelle 39, Tabelle 40 und Tabelle 41).

Die MentorInnen schätzen ihre Studierenden insgesamt sehr positiv ein. Selbst wenn hier in Betracht gezogen wird, dass die MentorInnen möglicherweise zu eher positiven Urteilen neigen, um ihren Studierenden keine eventuellen Nachteile erwachsen zu lassen, ist ein wichtiger Aspekt, dass sie sehr wohl im Sinne einer positiven Entwicklung der Studierenden urteilen.

### **3.3.21 Kompetenzmessungen**

Klausuren, die Modulprüfungen darstellen, werden als Wissenstest betrachtet. In der ersten Kohorte stehen die Ergebnisse der Pädagogikklausuren am Ende des zweiten und des vierten Semesters und in der zweiten Kohorte die Ergebnisse der Pädagogikklausur am Ende des zweiten Semesters zur Verfügung. Die Leistungsverteilungen sollen hier nicht berichtet werden; sie entsprechen den üblichen Ergebnissen in Lehramtsstudiengängen.

Werden die Abiturnoten mit den Noten der ersten Pädagogikklausur korreliert, ergeben sich in beiden Kohorten keine signifikanten Ergebnisse. Auch die Korrelation zwischen den Noten der ersten und zweiten Pädagogikklausur der ersten Befragungsgruppe zeigt keine Signifikanz.

Leistungen, die in den Wissenstests erbracht wurden, lassen sich nicht durch bestimmte Lernstrategien erklären: Zwischen Lernstrategienutzung und Klausurnoten ist keine positive Korrelation zu verzeichnen; im Gegenteil tritt in der zweiten Kohorte eine leicht negative Korrelation zwischen der Note der Pädagogik-Klausur und der Nutzung von Lernstrategien auf:  $r = .24$ ;  $p = 0,05$  (Korrelation nach Pearson).

#### 4 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Da der Fragebogenrücklauf für den überwiegenden Teil der Befragungen sehr hoch war (Ausnahmen stellen hier lediglich der Praktikumsfragebogen zum ASP für Studierende sowie die beiden MentorInnenfragebögen zu den SPS und dem ASP dar), können die meisten Ergebnisse als repräsentativ für die befragten Studierendenkohorten angesehen werden. Aufgrund der Fülle der Daten werden im Folgenden nur diejenigen Ergebnisse zusammengefasst und diskutiert, die von besonderer Relevanz sind.

Bei der Wahl des Schulschwerpunkts zeigt sich in beiden befragten Kohorten, dass der Schulschwerpunkt „Grundschule“ dominiert. Im Hinblick auf die demografische Entwicklung und die Verlagerung der Schülerverteilung in die Sekundarstufe ist dieses Wahlverhalten nicht unproblematisch, wenngleich zu bedenken ist, dass die Hauptschule als eine „sterbende“ Schulform langfristig auch nicht mehr viele LehrerInnen benötigt, da die Elternwahl dieser Schulform in Niedersachsen sehr stark rückläufig ist. Aktuell sind es vor allem die Gymnasien und Gesamtschulen, die sich reger Nachfrage erfreuen. Offensichtlich ist die Hauptschule jedoch nicht nur bei Eltern und Schülern unbeliebt, sondern auch bei den befragten Studierenden und auffälligerweise auch bei jenen Studierenden, die den Schwerpunkt „Haupt- und Realschule“ gewählt haben. Nur wenige Studierende wollen explizit an der Hauptschule unterrichten. Die meisten wünschen sich eine Lehrertätigkeit an der Realschule.

Mangelfächer, die die Einstellung in den Schuldienst erleichtern (z.B. Chemie, Physik, Musik), werden selten als Unterrichtsfach gewählt. Hier ist offensichtlich eine verstärkte Werbung und Ermutigung der Studierenden vonnöten, sich dem Studium dieser Fächer zuzuwenden.

Das Geschlechterverhältnis bei beiden befragten Kohorten weist eine sehr starke Dominanz des weiblichen Geschlechts mit einem Anteil von ca. vier Fünfteln auf. Diese Verhältniszahlen sind im Zusammenhang mit den angebotenen Schulformen zu sehen: Laut Rohrmann (2006, S. 114) beträgt der Anteil männlicher Lehrkräfte am Gymnasium 51,6%, während er für die Grundschule bei 15% liegt. Es ist daher evident, dass sich immer noch bedeutend mehr Studentinnen zum Grundschullehramt entschließen, d.h. eine geschlechtsspezifische Studienwahl vorzuliegen scheint, die im Zusammenhang mit dem Alter der zu unterrichtenden Schüler zu stehen scheint. Unsere Ergebnisse entsprechen damit den schon genannten Untersuchungen von Fock/Glumpler/Hochfeld/Weber-Klaus (2001) an der Universität Dortmund, von Willer (1993) an baden-württembergischen Hochschulen und von Wild-Näf (2001) aus der Deutschschweiz.

Drei Viertel der befragten Studierenden sind jünger als 22 Jahre. Mehr als die Hälfte von ihnen stammen aus dem Bundesland Niedersachsen, nur eine geringfügige Anzahl von ihnen hat den Schulabschluss nicht in Deutschland erworben. Der Anteil von Studierenden mit Migrationshintergrund ist als gering zu bezeichnen. Weit überwiegend stammen die Studierenden aus „traditionellen“ Herkunftsfamilien, die sich aus Mutter, Vater, durchschnittlich ein bis zwei leiblichen Geschwistern, evtl. den Großeltern zusammensetzen. Der Familienstand ist überwiegend ledig, Studierende mit Kindern sind selten. Die Studierenden rekrutieren sich aus allen Bildungsschichten, wobei jedoch die mittlere Bildungsschicht den zahlenmäßig größten Anteil darstellt. Insofern bestätigt sich der Befund aus anderen Studien, dass für viele Studierende mit dem Studium ein sozialer Aufstieg verbunden ist.

Zahlreiche Studierende sind während des Studiums nebenher erwerbstätig. Ein nicht unbedeutlicher Teil von ihnen ist sogar auf die eigene Finanzierung des Lebensunterhaltes zwingend angewiesen. Eine Finanzierung durch BAföG ist sehr selten. Im Zusammenhang mit einer straffen Studienorganisation, wie sie in der konsekutiven Studienstruktur gegeben ist, wirkt sich diese Voraussetzung problematisch aus – dieses insbesondere vor dem Hintergrund der als stark empfundenen Belastungen durch das Studium und die studienbegleitenden Prüfungen. Es ist darüber nachzudenken, ob Teilzeitstudienmodelle eine strukturelle Ungerechtigkeit vermeiden helfen: Studierende, die einen schlechteren finanziellen Hintergrund haben, müssen die Möglichkeit zur Eigenfinanzierung des Studiums haben, ohne dass dies negative Auswirkungen auf das Studium hat. Damit könnte eine Öffnung der Universität für breitere Interessengruppen erreicht werden.

Die Leistungsvoraussetzungen der befragten Studierenden sind im Hinblick auf den Durchschnitt der Abiturdurchschnittsnoten als eher befriedigend zu bezeichnen, wobei die Spanne jedoch von sehr guten bis ausreichenden Noten reicht. Auffällig ist, dass die weiblichen Studierenden über einen tendenziell besseren Notendurchschnitt verfügen als die männlichen Studierenden. Die Überlegung, dass Studierende mit ungünstigeren Eingangsvoraussetzungen sich im Studium belasteter fühlen, lässt sich nicht bestätigen. Auch die Belastung durch regelmäßige Leistungsüberprüfungen im Studium steht in keinem Zusammen-

hang mit den Leistungsvoraussetzungen: Es gibt keine signifikanten Unterschiede zwischen Studierenden mit höheren Abiturdurchschnittsnoten und solchen mit niedrigeren.

Die befragte Klientel ist mit einer überwältigenden Mehrheit (zwischen 80 und 90 Prozent der Befragten) bestrebt, das Studium mit einem Lehrer-Master abzuschließen. Die Berufsmotivation ist dabei bei der überwiegenden Mehrheit stark bis sehr stark ausgeprägt. Offenbar wird von der großen Mehrheit das als polyvalent bezeichnete Studienangebot in diesem Aspekt nicht gewünscht.

Angesichts der beruflichen Orientierung verwundert es daher nicht, dass die Erwartungen in Bezug auf das Studium besonders auf den Erwerb einer praktischen und methodischen Ausbildung ausgerichtet sind. Dieser Umstand birgt ein gewisses Spannungspotenzial, da die universitäre Lehrerausbildung diesem Anspruch nur bedingt gerecht wird bzw. sich hierfür mit dem Hinweis auf die zweite Lehrerbildungsphase (Vorbereitungsdienst) nur bedingt zuständig sieht. Daher ist eine Unzufriedenheit bei den Studierenden sehr wahrscheinlich, falls sie ihre Erwartungen im Studium nicht erfüllt sehen.

Betrachtet man die Nutzung von Lernstrategien, so ist kein Einfluss des Studiums auf diese festzustellen. Auch ergeben sich keine positiven Korrelationen zu den erbrachten Klausurnoten.

Insgesamt wird das Studium hinsichtlich seiner Effektivität von beiden Kohorten positiv eingeschätzt. Dabei erfahren insbesondere die Praktika (SPS, ASP) eine positive Bewertung. Wird die Nutzung spezieller Kompetenzen in den Praktika erfragt, so zeigt sich eine intensive Nutzung von Planungs-, Durchführungs-, Reflexions- und Analysefähigkeiten.

Wenn auch, wie zu erwarten war, die Effektivitätseinschätzung mit der Studienzufriedenheit in einem deutlichen Zusammenhang steht, zeigen sich hinsichtlich letzterer problematische Befunde: Im Verlauf der ersten Semester ist ein deutlicher Abfall der Zufriedenheit mit dem Studieninhalten und insbesondere mit den Studienbedingungen festzustellen.

Für die Bewertung des Studiums zeigt sich, dass das Studieninteresse einen Einfluss zu haben scheint: Beide Studierendekohorten weisen einen mittelstark ausgeprägten Zusammenhang zwischen dem Ausmaß des Studieninteresses und dem Ausmaß der Effektivitätseinschätzung auf: Je höher das Studieninteresse, desto positiver die Einschätzung des Studiums. Allerdings lässt sich kein Zusammenhang zwischen dem Studieninteresse und den Leistungen in den Klausuren feststellen.



## Literatur

- Abel, J. (2004): Zusammenhang zwischen Interessenorientierungen und Studieninteresse in verschiedenen Studienfächern. In: *Empirische Pädagogik* 18, S.460-482.
- Arnold, K.-H. (2003): Rahmenmodell zur Wirkungsanalyse von Hochschulunterricht (unveröffentlichtes Manuskript). Hildesheim: Universität Hildesheim, Institut für Erziehungswissenschaft.
- BA-PO-SF-BF der Universität Erfurt vom 24.10.2003. Verfügbar unter: [http://www.uni-erfurt.de/leitung/satzungsrecht/recht\\_ue/ba/doc/BA-PO-SF-BF-2\\_3\\_3\\_2.pdf](http://www.uni-erfurt.de/leitung/satzungsrecht/recht_ue/ba/doc/BA-PO-SF-BF-2_3_3_2.pdf), 25.02.2005.
- Balke, S./Stiensmeier-Pelster, J. (1995): Die Erfassung der motivationalen Orientierung – eine deutsche Form der Motivational Orientation Scales (MOS-D). In: *Diagnostica* 41, S. 80-94.
- Blömeke, S. (2004): Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Blömeke, S./Reinhold, P./Tulodziecki, G./Wildt, J. (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn/Braunschweig: Klinkhardt/Westermann, S. 59-91.
- Bodensohn, R./Frey, A./Balzer, L. (2002a): Entwicklungsbericht VERBAL Herbst 2004 Selbstbewertung. Zentrum für empirische pädagogische Forschung in Landau. Verfügbar unter: [http://www.uni-landau.de/schulprakt-studien/selbst\\_0304.pdf](http://www.uni-landau.de/schulprakt-studien/selbst_0304.pdf), 12.02.2005.
- Bodensohn, R./Frey, A./Balzer, L. (2002b): Entwicklungsbericht VERBAL Herbst 2004 Mentoren-Bogen. Zentrum für empirische pädagogische Forschung in Landau. Verfügbar unter: [http://www.uni-landau.de/schulprakt-studien/mentoren\\_0304.pdf](http://www.uni-landau.de/schulprakt-studien/mentoren_0304.pdf), 26.01.2005.
- Bohnsack, F. (2000): Probleme und Kritik der universitären Lehrerbildung. In: Bayer, M./Bohnsack, F./Koch-Priewe, B./Wildt, J. (Hrsg.): *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 52-123.
- Bortz, J./Döring, N. (2002): *Forschungsmethoden und Evaluation*. 3., überarb. Aufl. Berlin: Springer.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2004): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003. 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Bonn/Berlin. Verfügbar unter: [http://www.studentenwerk.de/se/2004/Hauptbericht\\_soz\\_17.pdf](http://www.studentenwerk.de/se/2004/Hauptbericht_soz_17.pdf), 22.12.2004.
- Brühwiler, C. (2001): Die Bedeutung von Motivation in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. In: Oser, F./Oelkers, J. (Hrsg.): *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur: Rüegger, S. 343-397.
- Deutsches PISA-Konsortium (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske und Budrich.
- Europäische Gemeinschaften (2003): Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft, erreichtem Bildungsgrad und den Arbeitsmarktergebnissen junger Menschen. Jugendliche in Europa: Von der Schule ins Erwerbsleben Teil III. In: *Statistik kurz gefasst*, 6, S. 1-8. Verfügbar unter: [http://www.eds-destatis.de/de/downloads/sif/nk\\_03\\_06.pdf](http://www.eds-destatis.de/de/downloads/sif/nk_03_06.pdf), 24.01.2005.
- FIEL (Frankfurter Interne Evaluation der Lehramtsstudiengänge) (2003). Verfügbar unter <http://web.uni-frankfurt.de/fb05/ifpp/langfeldt/fiel/fragebogenMUSTER.pdf>, 17.02.2005.
- Flach, H./Lück, J./Preuss, R. (1997): *Lehrerausbildung im Urteil ihrer Studenten*. 2., durchges. Aufl. Frankfurt am Main: Lang.
- Fock, C./Glumpler, E./Hochfeld, I./Weber-Klaus, S. (2001): Studienwahl: Lehramt Primarstufe. Berufs- und Studienwahlorientierungen von Lehramtsstudierenden. In: Glumpler, E./Fock, C. (Hrsg.): *Frauen in pädagogischen Berufen. Band 2: Lehrerinnen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 212-240.
- Gesk, I. (2001): *Studienabbruch an Pädagogischen Hochschulen. Dargestellt am Studiengang für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen*. Frankfurt am Main: Lang.
- Helmke, A./Schrader, F.-W. (2001): Hochschuldidaktik. In: Rost, D. H. (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. 2. überarb. und erw. Aufl. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 249-260.
- Hermann, U. (2002): *Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge*. Weinheim: Beltz.
- Hofmann, S./Ohlemacher, J. (2002): Das Greifswalder Modell der gestuften Lehrerbildung. In: S. Hofmann, S./Schneider, M. (Hrsg.): *Zur künftigen Struktur der Lehrerbildung – Positionen, Modelle, Perspektiven*. Frankfurt am Main: Lang, S. 43 – 56.
- KMK (2001): *Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor-/Baccalaureus- und Master-/Magisterstudiengängen*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.03.1999 in der Fassung

- vom 14.12.2001. Verfügbar unter: [http://www.uni-hannover.de/bama-lehr/download/kmk\\_struktur\\_einf14122001.pdf](http://www.uni-hannover.de/bama-lehr/download/kmk_struktur_einf14122001.pdf), 14.12.2004.
- KMK (2003): 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2003. Verfügbar unter: [http://www.uni-hannover.de/bama-lehr/download/302\\_KMK\\_Niederschrift\\_Anlage%20III.pdf](http://www.uni-hannover.de/bama-lehr/download/302_KMK_Niederschrift_Anlage%20III.pdf), 06.10.2004.
- KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Verfügbar unter: [http://www.kmk.org/doc/beschl/standards\\_lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/doc/beschl/standards_lehrerbildung.pdf), 22.02.2005.
- Korthagen, F./Kessels, J./Koster, B./Lagerwerf, B./Wubbels, T. (Hrsg.) (2002): Schulwirklichkeit und Lehrerausbildung. Reflexionen der Lehrtätigkeit. Hamburg: EB Verlag.
- Kramis, J. (1990): Bedeutsamkeit, Effizienz, Lernklima. Grundlegende Gütekriterien für Unterricht und Didaktische Prinzipien. In: Beiträge zur Lehrerbildung 8, S. 279-296.
- Krapp, A. (2001): Interesse. In: Rost, D. H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 2. überarb. und erw. Aufl. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 286-294.
- Lohrenz, H. (Hrsg.) (2003): Praktikumsrichtlinien der Universität Hildesheim. Hinweise und Richtlinien zur Gestaltung des Allgemeinen Schulpraktikums (ASP) für den Studiengang Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen 2005 (überarbeitet von Margitta Rudolph). Hildesheim: Universität Hildesheim.
- Mayr, J. (2002): Qualitätssicherung durch Laufbahnberatung. Zur Rolle der Selbsterkundungsverfahren. In: Brunner, H./Mayr, E./Schratz, M./Wieser, I. (Hrsg.): Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie! Innsbruck: Studienverlag, S. 414-415.
- Merkens, H. (Hrsg.) (2003): Lehrerbildung in der Diskussion. Opladen: Leske und Budrich.
- Merzyn, G. (2002): Stimmen zur Lehrerausbildung. Überblick über die Diskussion zur Gymnasiallehrrerausbildung, basierend vor allem auf Stellungnahmen von Wissenschafts- und Bildungsgremien sowie auf Erfahrungen von Referendaren und Lehrern. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Monheim, H. (1972): Zur Attraktivität deutscher Städte – München. WGI – Berichte zur Regionalforschung, Heft 8.
- Muske, G. (1975): Motive für die Wahl des Studienortes München. Ein entscheidungstheoretischer Ansatz zur Erklärung räumlicher Mobilität angewandt auf ein Beispiel aus dem Bereich der Bildungswanderung. Kallmünz: Michael Lasseben.
- MWK/KM (2002): Gemeinsame Information des Ministeriums für Wissenschaft und Kultur und des Kultusministeriums über die versuchsweise Einführung konsekutiver Studiengänge in der Lehramtsausbildung im Rahmen eines Verbundprojektes niedersächsischer Hochschulen. Hannover, 02.12.2002. Verfügbar unter: [http://www.uni-hannover.de/bama-lehr/download/info\\_des\\_kabinetts2.pdf](http://www.uni-hannover.de/bama-lehr/download/info_des_kabinetts2.pdf), 14.12.2004.
- Nieder, T./Frühauf, S./Langfeldt, H.-P. (2004): Studentische Beurteilungen organisatorischer und struktureller Aspekte der Studienqualität – Vorstellung eines standardisierten Verfahrens. In: Zeitschrift für Evaluation, H. 2, S. 213-222.
- Niedersächsisches Kultusministerium (1998): Verordnung über die Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter im Lande Niedersachsen (PVO-Lehr I) vom 15. April 1998, geändert durch Verordnung vom 11. Juli 2000, zuletzt geändert durch Verordnung vom 17. Oktober 2002. Verfügbar unter: <http://www.uni-osnabrueck.de/ordnungen/PVO-Lehr-I-2002-10-31.pdf>, 07.02.2005.
- Nutz, M. (1991): Räumliche Mobilität der Studierenden und Struktur des Hochschulwesens in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Analyse des Entscheidungsverhaltens bei der Studienortwahl und der Einzugsgebiete der Universitäten. Dissertation. Köln: Universität Köln.
- Oelkers, J. (2000): Geleitwort. In: Heil, S./Faust-Siehl, G. (Hrsg.): Universitäre Lehrerausbildung und pädagogische Professionalität im Spiegel von Lehrenden. Eine qualitative empirische Untersuchung. Weinheim: Beltz, S. 7-8.
- Oser, F. (2001): Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Oser, F./Oelkers, J. (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur: Rüegger 2001, S. 215-342.
- Riemann, R./Allgöwer, A. (1993): Eine deutschsprachige Fassung des "Interpersonal Competence Questionnaire" (ICQ). In: Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie 14, S. 153-163.

- Rindermann, H./Oubaid, V. (1999): Auswahl von Studienanfängern durch Universitäten – Kriterien, Verfahren und Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs. In: Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie 20, S. 172-191.
- Rohrmann, T. (2006): Männer in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen: Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Krabel, J./Stuve, O. (Hrsg.): Männer in „Frauen-Berufen“ der Pflege und Erziehung. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 111-133.
- Rudolph, M./Lohrenz, H. (2004): Die Schulpraktischen Studien in der Lehramtsausbildung. Vorstellung des „Hildesheimer Modells“. In: UNI Hildesheim, Das Magazin, Nr. 6, S. 13-14.
- Rushton, G. (1971): Behavioral Correlates of Urban Spatial Structure. In: Economic Geography. Bd. 47, S. 49 – 58.
- Schaefers, Ch. (2002): Forschung zur Lehrerausbildung in Deutschland – eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 24, H. 1, S. 65-88.
- Schiefele, U./Krapp, A./Wild, K.-P./Winteler, A. (1993): Der "Fragebogen zum Studieninteresse" (FSI). In: Diagnostica 39, S. 335-351.
- Schnabel, K. (2001): Psychologie der Lernumwelt. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 4., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union, S. 467-511.
- Shulman, Lee S. (1987): Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. In: Harvard Educational Review 57 (1), S. 1-22.
- Schumacher, K. & Lind, G. (2000): Praxisbezug im Lehramtsstudium – Bericht einer Befragung von Konstanzer LehrerInnen und Lehramtsstudierenden im Raum Konstanz. Verfügbar unter: <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Praxisbezug-Bericht-2000.pdf>, 26.01.2005.
- Spiel, Ch./Gössler, P.M. (2000): Zum Einfluss von Biasvariablen auf die Bewertung universitärer Lehre durch Studierende. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 14, S. 38-47.
- Stanat, P./Artelt, C./Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Schümer, G./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (2002): PISA 2000: Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Verfügbar unter: [http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/PISA\\_im\\_Ueberblick.pdf](http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/PISA_im_Ueberblick.pdf), 13.01.2005.
- Stiensmeier-Pelster, J./Balke, S./Schlangen, B. (1996): Lern- versus Leistungszielorientierung als Bedingungen des Lernfortschritts. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 28, S. 169-187.
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2003): Die Lehrerbildung. In: Cortina, K./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K. U./Trommer, L. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Vollst. überarb. u. erw. Neuausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 787-810.
- Terhart, E./Czerwenka, K./Ehrich, K./Jordan, F./Schmidt, H.J. (1994): Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt am Main: Lang.
- Thierack, A. (2002): Berufliche Vorstellungen von Studierenden in den Lehrämtern Primarstufe und Sekundarstufe I/II. Münster: LIT.
- Thierack, A. (2004): Lehramtsspezifische BA-MA-Studienkonzepte – offene Fragen für die Erziehungswissenschaften im Lehramt. Verfügbar unter: [http://www.uni-hannover.de/bama-lehr/download/thierack %20\\_vortrag0304.pdf](http://www.uni-hannover.de/bama-lehr/download/thierack%20_vortrag0304.pdf), 06.10.2004.
- Tietz, M. (2002): Das Bochumer Modell der gestuften Lehrerbildung. In: Hofmann, S./Schneider, M. (Hrsg.): Zur künftigen Struktur der Lehrerbildung – Positionen, Modelle, Perspektiven. Frankfurt am Main: Lang, S. 57 - 68.
- Westermann, R. (2001): Studienzufriedenheit. In: Rost, D. H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 2. überarb. u. erw. Aufl. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 693-699.
- Westermann, R./Heise, E./Spies, K./Trautwein, U. (1996): Identifikation und Erfassung von Komponenten der Studienzufriedenheit. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 43, S. 1-22.
- Wild, K.-P. (2001): Lernstrategien und Lernstile. In: Rost, D. H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 2. überarb. u. erw. Aufl. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 424-429.

- Wild, K.-P./Schiefele, U./Winteler, A. (1992): LIST. Ein Verfahren zur Erfassung von Lernstrategien im Studium (Arbeiten zur Empirischen Pädagogik und Pädagogischen Psychologie, Nr. 20). München: Ludwig-Maximilians-Universität.
- Wild-Näf, M. (2001): Die Ausbildung für Lehrkräfte der Deutschschweiz im Urteil der Studierenden: Ein Strukturmodell des Zusammenhangs von Person, Organisation und Ausbildungsprozess. In: Oser, F./Oelkers, J. (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur: Rüegger, S. 141-214.
- Willer, K.-I. (1993): Die familiäre und schulische Sozialisation von Grund- und Hauptschullehrerstudenten. Unter besonderer Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Unterschiede und des angestrebten beruflichen Karriereverlaufs. Eine empirische Untersuchung unter dem Aspekt der Berufswahlentscheidung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen. Frankfurt am Main: Lang.
- Wissenschaftsrat (1988): Empfehlungen des Wissenschaftsrates zu den Perspektiven der Hochschulen in den 90er Jahren. Köln: Wissenschaftsrat.
- Wissenschaftsrat (2001): Empfehlungen zur zukünftigen Struktur der Lehrerbildung. Verfügbar unter: <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/5065-01.pdf>, 07.10.2004.
- Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEVA) (2004): Umstellung der niedersächsischen Lehramtsstudiengänge auf eine Bachelor-/Masterstruktur. Leitfaden zur begleitenden Evaluation durch die ZEVA. Hannover. Verfügbar unter: <http://www.zeva.uni-hannover.de/evaluation/bama-lehr/BAMA-Leitfaden.pdf>, 25.01.2005.