



MEHR PRAXIS, MEHR MOTIVATION, MEHR LERNERFOLG?

DER EINFLUSS VON PRAXISKONTAKTEN AUF DIE TEILNAHME- UND LERNMOTIVATION
LEHRAMTSSTUDIERENDER IN BILDUNGSWISSENSCHAFTLICHEN LEHRVERANSTALTUNGEN

Dissertation
zur Erlangung des Grades
doctor philosophiae (Dr. phil.)
am Institut für Schulpädagogik und Bildungsforschung
der Philosophischen Fakultät
der Universität Rostock

vorgelegt von
Christian Taszarek
aus Rostock

Rostock, 2025

Gutachter:

Prof. Dr. Falk Radisch, Universität Rostock, Institut für Schulpädagogik und Bildungsforschung

Prof. Dr. Carolin Retzlaff-Fürst, Universität Rostock, Institut für Biowissenschaften

Prof. Dr. Andrea Westphal, Universität Greifswald, Institut für Erziehungswissenschaft

Jahr der Einreichung: 2024

Jahr der Verteidigung: 2025

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	5
2. Theoretische Überlegungen	12
2.1 Professionelle Kompetenz als Ziel der Lehrkräftebildung	13
<i>Exkurs: Die Zweiphasigkeit der Lehrkräftebildung in Deutschland</i>	18
2.2 Die Rolle der Bildungswissenschaften und der Schulpädagogik in der Lehrkräftebildung.	19
2.3 Angebot-Nutzungsmodelle in der Lehrkräftebildung	23
2.4 Die Rolle der Motivation im Lernprozess	28
2.5 Erweitertes Angebots-Nutzungsmodell zum universitären Lernen	34
2.6 Zusammenfassung.....	36
3. Empirische Befunde	37
3.1 Persönlichkeitsmerkmale von Studierenden.....	38
3.2 Motivationale Orientierungen.....	42
3.3 Die Rolle der Bildungswissenschaften und Schulpädagogik in den Augen der Studierenden.....	47
3.4 Die Rolle der Schulpraxis in den Augen der Studierenden	52
3.5 Wahlmöglichkeiten und -entscheidungen von Studierenden	55
3.6 Zur konkreten Nutzung von Lernangeboten	58
3.7 Zusammenfassung.....	65
4. Hypothesen und Design	67
4.1 Ziele – Fragestellungen – Hypothesen	67
4.2 Das Design der Studie	70
4.2.1 Eingrenzung auf Mecklenburg-Vorpommern und die Universität Rostock.....	70
4.2.2 Eingrenzung auf die Bildungswissenschaften	72
4.2.3 Theoretische, praxisorientierende und schulpraktische Lehrveranstaltungen in der Schulpädagogik	73
4.2.4 Eine breite und längsschnittliche Anlage: alle Lehrämter	77
4.2.5 Selbsteinschätzungen.....	79
4.3 Methodik	81
4.4 Stichprobe.....	87
4.5 Durchführung.....	87
4.6 Zusammenfassung.....	88

5. Ergebnisse	90
5.1 Gründe für die Einwahl in eine Lehrveranstaltung.....	91
5.2 Situations-Ergebnis-Erwartung.....	96
5.3 Handlungs-Ergebnis-Erwartung	99
5.4 Ergebnis-Folge-Erwartung.....	101
5.5 Anreize.....	104
5.6 Entwicklungen von Erwartungen und Anreizen im Verlauf der Lehrveranstaltung	105
5.7 Erste Beurteilung der Hypothesen	113
6. Diskussion	115
6.1 Gründe für die Einwahl in eine Lehrveranstaltung.....	115
6.2 Situations-Ergebnis-Erwartung.....	117
6.3 Handlungs-Ergebnis-Erwartung	120
6.4 Ergebnis-Folge-Erwartung.....	123
6.5 Anreize.....	125
6.6 Entwicklungen von Erwartungen und Anreizen im Verlauf der Lehrveranstaltung	128
6.7 Der Einfluss von schulpraktischen Anteilen auf die Teilnahme- und Lernmotivation	138
7. Fazit und Ausblick	142
7.1 Zusammenfassung.....	142
7.2 Design und Ergebnisse.....	144
7.3 Kontextualisierung.....	145
7.4 Ausblick.....	146
7.5 Fazit	149
8. Anhang	150
8.1 Literatur- und Quellenverzeichnis.....	150
8.2 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.....	164
8.3 Abkürzungsverzeichnis	166
8.4 Itemübersicht und Signifikanztest-Statistiken	168
8.5 Veranstaltungs- und Modulbeschreibungen	173
8.6 Musterfragebogen und Auswertungsteil.....	179

1. Einleitung

„Mehr Praxis!“, lautet seit Jahren eine der zentralen Reformforderungen für die Lehramtsstudiengänge an deutschen Hochschulen. Eine Forderung, die trotz aller Bemühungen um größere Praxisanteile im Zuge des Bologna-Prozesses seit 1999 nicht abzuebben scheint (vgl. König und Rothland 2018, 2; Makrinus 2013, 13; Hoppe-Graff et al. 2009, 67). Insbesondere von Studierenden wird sie anhaltend formuliert (vgl. AStA Universität Rostock 2022, BLLV 2019). Aber auch Gewerkschaften, Politik und Arbeitgeber tragen sie regelmäßig vor (vgl. Dilk 2020, Peter 2021, Braun 2020). Auch ungeachtet der Tatsache, dass das Lehramtsstudium seit Jahrzehnten einen vergleichsweise hohen Anteil berufsfeldbezogener Elemente aufweist (vgl. Wernet u. Kreuter 2007, 185ff.).

Nichtsdestotrotz: Um dem durch eine unzureichende berufspraktische Vorbereitung gefürchteten „Praxischock“ in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung zu begegnen, wünschen sich die Studierenden zum einen mehr Praxiskontakte. In der Kritik stehen insbesondere die theoretischen Lehrveranstaltungen. Ihre praktischen Bezüge ergäben sich oftmals nur aus dem individuellen berufsbioграфischen Hintergrund der Dozierenden und scheinen mehr zufällig als systematisch angelegt (vgl. ZLB M-V 2015, 6). Diesen „traditionellen“ theoretischen Lehrveranstaltungen stehen oft ausgedehnte Praxisphasen gegenüber, zum Beispiel ein Praxissemester oder mehrwöchige Blockpraktika, in denen Studierende erste Praxiserfahrungen im Schulalltag sammeln können. An reflexiven Verknüpfungen, (forschender) Begleitung und verlässlichen Kooperationen zwischen Hochschule und Schule mangle es aber (vgl. ebd.). Den Studierenden fehle es daher andererseits an einem „Dach“ in ihrer Ausbildung, einem roten Faden, der sich durch die Phasen der Lehrkräftebildung zieht und Theorie und Praxis wahrnehmbar und sinnstiftend miteinander verknüpft (vgl. Kuhn 2023). Die Lehramtsstudierenden würden sich so sprunghaft zwischen den Polen von akademischer Theorie und isolierter Praxis bewegen.

Mehr als 93 % aller Lehramtsstudierenden geben an, den Lehrberuf nach dem Studium auch tatsächlich ergreifen zu wollen (siehe Kapitel 4). Die schulische Praxis im Vorbereitungsdienst und darüber hinaus ist letztlich Zielgröße der Lehrkräftebildung, nicht zuletzt weil die Bundesländer der Hauptarbeitgeber für Lehramtsabsolvent:innen in denen von den Ländern verantworteten Schulsystem sind. Daher tendieren Lehramtsstudierende aufgrund der größeren Eindringlichkeit konkreter schulischer Alltagserfahrungen dazu, den Wert der schulischen Praxis gegenüber der universitären Theorie in ihrer Ausbildung zu er- oder überhöhen (vgl. Bach 2020, 624). Dahinter steht seit Jahrzehnten die Erwartung, unmittelbar verwertbares Können zu erlernen (vgl. Wissenschaftsrat 2001, 31). Daher verwundert es nicht, wenn Studierende praktische Erfahrungen die größte Wirksamkeit in ihrem Professionalisierungsprozess zusprechen. Gleichwohl sei das Lernen in Praxisphasen insgesamt noch zu wenig erforscht (vgl. Hascher 2014, 555).

Sicher ist: Allein die praktischen Anteile im Studium zu erhöhen, ist problematisch, zielt man auf eine umfassende Professionalisierung von angehenden Lehrkräften ab. So ist eine Erhöhung der praktischen Anteile allein wenig wirkungsvoll. Praxisphasen seien „nur bei Erfüllung bestimmter Qualitätskriterien für die Professionalisierung angehender Lehrpersonen dienlich“ (Gröschner u. Hascher 2018, 652), ein „Mehr“ an Praxis allein führe noch nicht zu einem „Mehr“ an Lernerfolg. Auf ihre zielgerichtete Verortung und eine professionelle Begleitung käme es an.

Im Kern geht es darum, Theorie und Praxis zielführend und in der Wahrnehmung aller Beteiligten sinnstiftend, nachvollziehbar und bedeutsam zu verknüpfen, um die wahrgenommene Teilung in theoretisches Studium einerseits und schulische Praxis andererseits aufzubrechen. Folglich wären neben den mehrwöchigen Blockpraktika beziehungsweise dem Praxissemester im Studium weitere Lehrveranstaltungsformate notwendig, die universitäre Theorie und schulische Praxis im regulären Lehrbetrieb angemessen relationieren und deren wechselseitige Bedingtheit und Reflexion als Voraussetzung für professionelles Handeln bewusstmachen. Der Wissenschaftsrat empfahl daher schon früh eine Anlehnung an ein duales System der Lehrerbildung, das „Anwendungen und Erfahrungen der beruflichen Praxis in inhaltlicher und zeitlicher Hinsicht eng mit der berufswissenschaftlichen Ausbildung verzahnt“ (Wissenschaftsrat 2001, 50). Um das zu erreichen, wären eine enge Verbindung der Lernorte Hochschule und Schule durch kontinuierliche Partnerschaften sinnvoll.

Inwiefern solche Lehrveranstaltungsangebote jedoch tatsächlich zu einem nachhaltigen und professionalisierenden Lernerfolg beitragen, wie diese zu gestalten sind und was genau eine Theorie-Praxis-Verknüpfung ausmacht, wird in den letzten Jahren umfassend erforscht. Die bundesweite *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* hat im Projektbereich 2 „Reflexive Praxisphasen und Schulnetzwerk“ in großem Umfang zur Beantwortung der Frage beigetragen (vgl. BMBF 2024).

Auf Grundlage von Angebots-Nutzungsmodellen zur Lehrkräftebildung (siehe Kapitel 2) und der Forschung zum Lernen von Erwachsenen (siehe Kapitel 3) ist zu vermuten: Die Expertise der Dozierenden, die universitären Rahmenbedingungen und die Qualität des Angebots spielen auf institutioneller Seite eine erhebliche Rolle. Dies gilt aber auch für die individuellen Voraussetzungen der Studierenden. Auf Grundlage ihrer kognitiven, motivationalen und volitionalen Voraussetzungen sowie ihrer Persönlichkeit, ihrer privaten und berufsbiografischen Situation stellen sie Erwartungen an universitäre Veranstaltungen und schreiben ihnen einen Wert, eine Bedeutsamkeit zu. Zugeschriebene (Erfolgs-)Erwartungen und zugeschriebener (Aufgaben-)Wert bedingen die Teilnahme- und Lernmotivation der Studierenden. Diese beeinflusst wiederum maßgeblich die Wahrnehmung und Nutzung des Lehrangebots und damit den Lernerfolg.

Doch: Inwiefern lässt sich vor dem Hintergrund der Forderung nach mehr schulischer Praxis im Lehramtsstudium tatsächlich eine erhöhte Teilnahme- und Lernmotivation in schulpraktischen Lehrveranstaltungen feststellen?

Wenn Motivation ein prozesshaftes Geschehen ist, in dem Handlungsziele herausgebildet und das Verhalten und Erleben auf diese Ziele ausgerichtet werden (vgl. Schmalt und Langens 2009, 37), dann entsteht Motivation durch das Zusammenwirken von situativen Anreizen und Motiven. Bedeutsame Umweltgegebenheiten werden durch Motive bewertet. Dadurch gewinnen sie Aufforderungscharakter, der zum zielgerichteten Handeln motiviert (vgl. ebd., 38).

Unabhängig von individuellen persönlichen Zielen ist das grundsätzliche Ziel der Lehrkräftebildung die Anbahnung und Ausbildung von professioneller Kompetenz. Gemeint sind damit „Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen verfügen soll“ (KMK 2019a, 4). Diese auszubilden und entwickeln zu helfen, ist Aufgabe der lehrkräftebildenden Institutionen in den drei Phasen der Lehrkräftebildung.

Die Kritik an der Praxisferne der ersten Phase, dem Hochschulstudium, könne Hericks und Kunze zufolge als Kritik an mangelnden Anlässen zur Entwicklung von Kompetenz betrachtet werden (vgl. 2002, 410). Demnach studierten angehende Lehrkräfte zielstrebig und entwickelten mehr Urteils- und Denkvermögen sowie Sozialkompetenz, wenn sie mehr Praxisbezüge im Studium erlebten. Hericks und Kunze verweisen damit auf die biografische Dimension der beruflichen Entwicklung als dominantes Prinzip: „Dabei werden die Bedeutungen, die Hochschullehrer, Ausbilder oder Bildungsplaner mit den Anforderungen verknüpfen, dauernd subjektiv gebrochen, beschränkt oder erweitert“ (ebd. 412). Die Wirksamkeit der Lehrkräftebildung hängt also vor allem davon ab, wie Studierende das Lernangebot wahrnehmen und nutzen (vgl. Hascher 2014, 547).

Cramer entwickelt ein Angebots-Nutzungs-Modell für die Lehrerbildung auf Grundlage des Modells zur Unterrichtswirksamkeit von Helmke (vgl. Cramer 2012, 73). Es ist auf das Studium ausgelegt und bezieht sich auf Merkmale der Auszubildenden, der Lehrangebote, der Rahmenbedingungen an der Hochschule und die Studierenden. Es beschreibt damit einen kumulativen und komplexen Prozess. Es käme vor allem auf eine optimale Passung vom Angebot der Universität und dem Bedarf der Studierenden im Professionalisierungsprozess an, d. h. ihren Erwartungen und ihrer Wahrnehmung der Bedingungen und Voraussetzungen des Angebots. Wie diese Passung aussehen kann, bleibt bei Cramer offen.

Einen ähnlichen Ansatz entwickelt Lipowsky zur Wirksamkeit von Lehrkräftefort- und -weiterbildungen (vgl. Lipowsky 2014, 515). Er fragt insbesondere nach Gelingensbedingungen einzelner Maßnahmen und nimmt, anders als bei vergleichbaren Modellen für Schülerinnen und Schüler, lernende Erwachsene und die Einzelveranstaltung in den Blick. Die inhaltliche Relevanz einer Fortbildung bestimme dabei vor allem

die Teilnahmemotivation und Partizipation, die Verschränkung von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen den Grad der Wirksamkeit der Maßnahme (ebd. 518/522). Lipowskys Modell bietet daher in besonderem Maße Anknüpfungspunkte zum Lernen im Lehramtsstudium (siehe Kapitel 2).

Fragt man Lehramtsstudierende, kommen schulpraktischen Veranstaltungen die größte Bedeutung im Studium zu (vgl. Bach 2020, 624). Die Gründe für eine Lehrveranstaltungseinwahl, insbesondere im Bereich der Bildungswissenschaften, sind derzeit aber noch nicht ausreichend erforscht (siehe Kapitel 3). Dabei kommt gerade diesen für die Ausbildung und den Berufsalltag von Lehrkräften eine besondere Bedeutung zu, da sie sich im Kern mit Bildungs- und Erziehungsprozessen, mit Bildungssystemen sowie mit deren Rahmenbedingungen auseinandersetzen (vgl. KMK 2019, 2). Sie bilden die „disziplinäre Identität“ des Lehrerberufs (Universität Rostock 2017, 1). Eine optimale Passung von Angebot und Nutzung scheint ohne Kenntnis der Gründe und Erwartungen der Studierenden kaum möglich.

Durch den modularen Aufbau des Lehramtsstudiums haben Studierende in Deutschland grundsätzlich die freie Lehrveranstaltungswahl, solange ausreichend Lehrveranstaltungen zum Abschluss eines Moduls belegt werden. Inwiefern einerseits ausreichend differente und inhaltsbreite Lehrveranstaltungen angeboten werden, um eine echte Wahl zu ermöglichen, und diese andererseits curricular-kumulativ gestaltet sind, unterscheidet sich je nach Hochschulstandort, auch innerhalb der Bundesländer (vgl. Cramer 2012, 17). Im Grundsatz entscheiden die Studierenden selbst, nach welchen Kriterien sie Veranstaltungen belegen (vgl. Lohmann 2011, 286). Die Inhalte und die Gestaltung spielen bei der Wahl sicherlich eine Rolle, aber auch persönliche Interessen, der angenommene Nutzen und die individuelle Bedeutsamkeit sowie die Dozierenden, Kommilitoninnen und Kommilitonen sowie Organisatorisches wie Zeit und Raum, um nur einige zu nennen. Welche Gewichtung die einzelnen Faktoren haben, wie Angebot und Nutzung zusammenpassen ist noch weitgehend unerforscht. An dieser Stelle setzt die vorliegende Arbeit an.

Ausgehend von Cramer, Lipowsky und der Prämisse, dass die Wahrnehmung und Nutzung eines Lehrangebots durch Studierende nicht nur von der Qualität des Lehrangebots und den individuellen Voraussetzungen der Studierenden abhängt, muss der Frage nach der konkreten Teilnahme- und Lernmotivation nachgegangen werden. Diese hat einen wesentlichen Einfluss auf den Lernerfolg hinsichtlich der Entwicklung professioneller Kompetenz:

Beeinflussen schulpraktische Anteile in bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen die Teilnahme- und Lernmotivation von Lehramtsstudierenden aller Lehrämter?

Eine Antwort auf diese Frage kann einen wesentlichen Beitrag in der Diskussion um die Theorie-Praxis-Relation im Lehramtsstudium und der Lehrkräftebildung leisten. Dazu gilt es jedoch, mehrere Teilaspekte der übergeordneten Frage in den Blick zu nehmen:

1. Welche Gründe geben Studierende für die Wahl einer Lehrveranstaltung an?
2. Welche Ergebniserwartungen haben die Studierenden an die Lehrveranstaltung für ihren Professionalisierungsprozess?
3. Welche Wirksamkeitserwartungen haben die Studierenden hinsichtlich ihres Handelns in der Lehrveranstaltung für ihren Professionalisierungsprozess?
4. Welche Erwartungen an die Folgen ihres Handelns in der Lehrveranstaltung haben die Studierenden für ihren Professionalisierungsprozess?
5. Welchen Anreiz setzt die Lehrveranstaltung hinsichtlich der persönlichen Interessen, Wichtigkeit und des persönlichen Nutzens?
6. Inwiefern verändern sich Erwartungen und Anreiz im Verlauf der Lehrveranstaltung?

Die vorliegende Arbeit nimmt die Studierenden als Abnehmende der Lehrkräftebildung in den Blick und stellt empirisch gesicherte Informationen über Gründe, Erwartungs- und Wertzuschreibungen hinsichtlich gewählter Lehrveranstaltungen bereit. Diese können nicht nur genutzt werden, um die Passung von Angebot und Bedarf bildungswissenschaftlicher Lehrveranstaltungen genauer aufeinander abzustimmen, sondern auch um die anhaltende Forderung nach mehr Praxis in ein überprüfbares Verhältnis zur tatsächlichen Nutzung der vorhandenen Lehrangebote zu setzen. Die Arbeit leistet damit einen Beitrag im Diskurs zur quantitativen und qualitativen Gestaltung zukünftiger Lehrveranstaltungen und Lehrveranstaltungsformate.

Dazu werden im zweiten Kapitel *Theoretische Überlegungen* zunächst zentrale Begriffe und Prozesse definiert: Was bedeutet professionelle Kompetenz und Lernerfolg im Lehramtsstudium? Welche Rolle spielen die Bildungswissenschaften und die Schulpädagogik in diesem Prozess? Es werden Angebots-Nutzungsmodelle zur Lehrkräftebildung vor allem mit Blick auf die Rolle der Motivation im Lernprozess untersucht und mit dem *Überblicksmodell mit ergebnis- und folgenbezogenen Erwartungen* (Heckhausen 2018) ein Modell vorgestellt, das motivationspsychologische Aspekte operationalisiert und die Motivationsstärke erfassen lässt. In der Verknüpfung von Angebots-Nutzungsmodellen mit Erwartungs-Wert-Modellen wird ein *Erweitertes Angebots- und Nutzungsmodell zur Erklärung des Lernens von Lehramtsstudierenden in universitären Lehrveranstaltungen* entwickelt. Es bildet das theoretische Fundament der vorliegenden Arbeit.

Das dritte Kapitel *Empirische Befunde* rückt die Lehramtsstudierenden als Abnehmende der Lehrkräftebildung in den Fokus. Professionalisierung ist ein individueller Prozess, deren individuelle Voraussetzungen geklärt werden müssen, auch hinsichtlich motivationaler Orientierungen – eins der vier Grundfelder im *Modell professioneller Handlungskompetenz* nach Baumert und Kunter (2013). Das Kapitel arbeitet naheliegende Desiderate der empirischen Lehrkräftebildungsforschung im Zusammenhang mit der studentischen Wahrnehmung der Bildungswissenschaften und insbesondere der Schulpädagogik heraus. Gerade diese Wahrnehmung prägt die Erwartungen, Wertzuschreibungen, Wahlentscheidungen und Nutzung von Lernangeboten durch die Studierenden.

Auf Grundlage der Angebots-Nutzungsmodelle in der Lehrkräftebildung und dem aktuellen Forschungsstand kann die erkenntnisleitende Fragestellung nach dem Einfluss schulpraktischer Anteile in Lehrveranstaltungen auf die Teilnahme- und Lernmotivation im Kapitel 4 *Hypothesen und Design* operationalisiert werden. Es werden Hypothesen zum leistungsbezogenen Verhalten Studierender aufgestellt und Design, Methode, Stichprobe und Durchführung der Befragung von 131 Rostocker Lehramtsstudierenden aller Lehramtsstudiengänge in drei bildungswissenschaftlichen Veranstaltungsformaten erläutert.

Das fünfte Kapitel *Ergebnisse* stellt die Befragungsergebnisse entlang der sechs Hypothesen dar. Die drei Vergleichsformate – theoretische Lehrveranstaltungen, praxisorientierende und schulpraktische – werden anhand der studentischen Erwartungs- und Wertzuschreibungen relationiert. Diese gelten als die wichtigsten Determinanten des Lernverhaltens (vgl. Stiensmeier-Pelster u. Otterpohl 2018, 570). Das geschieht sowohl quer- als auch längsschnittlich anhand von zwei Messzeitpunkten und vor dem Hintergrund der Lernvoraussetzungen der jeweiligen Vergleichsgruppen.

Die sich daraus ergebenden Fragen werden im sechsten Kapitel *Diskussion* differenzierter betrachtet und zueinander in Beziehung gesetzt. Insbesondere die wahrgenommene Trennung des Professionalisierungsprozesses in theoretische und praktische Ausbildungsphasen – vorrangig in Studium und Beruf – durch die Lehramtsstudierenden rückt in den Fokus der Betrachtung. Zwar bestätigt sich die Grundannahme, dass schulpraktische Anteile in bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen die Teilnahme- und Lernmotivation erhöhen, so muss aber gerade im Hinblick auf die Phasen des Professionalisierungsprozesses differenziert werden. So werden universitäre Lehrveranstaltungen vor allem dahingehend durch Studierende bewertet, inwiefern sie für das Studium oder die Berufspraxis relevant und hilfreich sind. Es zeigt sich: beide Phasen werden eher als voneinander getrennte Ausbildungsabschnitte in unterschiedlichen Systemen wahrgenommen als dass die Lehramtsausbildung phasenübergreifend als kohärenter Prozess eines kontinuierlichen professionellen Kompetenzaufbaus angenommen würde.

Mit einem *Fazit und Ausblick* schließt die vorliegende Arbeit im siebten Kapitel. Wesentliche Ergebnisse werden zusammengefasst und die Leitfrage beantwortet. Daraus entstehende Desiderate für künftige Forschung werden benannt und die Arbeit insgesamt im Forschungsfeld kontextualisiert. Mit den

sogenannten *Core Practices* wird ein möglicher und sich zunehmend auch in Deutschland verbreitender Ansatz zur Gestaltung von Theorie-Praxis-Relationen im Lehramtsstudium und darüber hinaus vorgestellt. Seine Potenziale als sicht- und wahrnehmbare phasenübergreifende Verschränkung von Studium und Schulpraxis werden besprochen.

2. Theoretische Überlegungen

Durch mehr schulische Praxis wird sich seit vielen Jahren von Lehramtsstudierenden und der bildungspolitischen Öffentlichkeit mehr Kompetenz und Professionalität von Universitätsabsolventinnen und -absolventen als angehende Lehrkräfte erhofft. Dabei ist der Ruf nach mehr Praxis auch seit der Reform der Lehramtsstudiengänge im Zuge des Bologna-Prozesses seit 1999 nicht leiser geworden. Selbst in den neuen Lehramtsstudiengängen bleibt er eine der zentralen Forderungen: mehr und längere Praktika, wöchentliche Praxiskontakte und eine anleitungsorientierte Begleitung (vgl. Bergau et al. 2013, 67; Hoppe-Graff et al. 2009, 67). Immer wieder wird „ein mangelnder Praxisbezug oder eine fehlende Verknüpfung von Theorie und Praxis reklamiert“ (Makrinus 2013, 13). Nach König und Rothland lassen sich diese mitunter diffusen Forderungen auf ein „Credo“ herunterbrechen: „Mehr Praxis, weniger Theorie!“ (2018, 2), das vor allem von den Lehramtsstudierenden selbst vorgetragen wird (vgl. ebd., AStA Universität Rostock 2022, BLLV 2019). Darin scheint sich ein höhersymbolisches und schwer fassbares gesellschaftliches Unbehagen mit der Lehrkräftebildung auszudrücken (vgl. Makrinus 2013, 253), tragen doch auch Gewerkschaften, Politik und Arbeitgeber den Wunsch nach mehr Praxis in der Lehrkräftebildung regelmäßig vor (vgl. Dilk 2020, Peter 2021, Braun 2020). Und das, obwohl das Lehramtsstudium seit Jahrzehnten im Vergleich zu anderen Studiengängen einen hohen Anteil berufsfeldbezogener Elemente offenbart (vgl. Wernet u. Kreuter 2007, 185ff.). So wird die Forderung nach mehr Schulpraxis im Studium womöglich zum Ausdruck der Hoffnung auf mehr Professionalität und Kompetenz angehender Lehrkräfte insgesamt.

Was das jedoch genau bedeutet, bleibt oft offen. Es gilt daher zuerst zu prüfen, was professionelle Kompetenz als Ziel der Lehrkräftebildung bedeutet (Kapitel 2.1). Eine deutsche Besonderheit dabei ist die Zweiphasigkeit der Ausbildung. Sie bestimmt die Aufgaben der einzelnen Ausbildungsabschnitte (Exkurs). Insbesondere den Bildungswissenschaften und in der Folge der Schulpädagogik wird eine besondere Rolle in der Professionalisierung von angehenden Lehrkräften zugesprochen. Sie würden den „Kern der professionellen Kompetenz von Lehrkräften“ (Baumert und Kunter 2013, 295) beziehungsweise die „disziplinäre Identität“ des Lehrerberufs (Universität Rostock 2017, 1) bilden. Was die Bildungswissenschaften und die Schulpädagogik ausmacht und vor allem welchen Einfluss die Wahrnehmung der Studierenden hat, wird im Kapitel 2.2 erörtert. Ausgehend vom schulischen Lernen werden Angebots-Nutzungsmodelle heute auch genutzt, um universitäres Lernen in ihren Zusammenhängen zu erklären. Sie bilden die theoretische Grundlage für die vorliegende Studie (2.3). Insbesondere der Motivation wird eine wesentliche Rolle im Lernprozess zugeschrieben. Erwartungs-Wert-Modelle erklären das leistungsbezogene Verhalten auch in Lernsituationen, mithilfe von psychologischen Modellen zu den Determinanten motivierten Handelns lässt sich die Motivationsstärke in konkreten Situationen erfassen. Beide Modelle werden im Kapitel 2.4 erläutert. Auf dieser Grundlage wird das *Erweiterte Angebots-Nutzungsmodell zur*

Erklärung des Lernens von Lehramtsstudierenden in universitären Lehrveranstaltungen aufgestellt. Es bildet den Rahmen für die Untersuchung im Rahmen dieser Arbeit (2.5). Am Ende werden wesentliche Ergebnisse zusammengefasst (2.6).

2.1 Professionelle Kompetenz als Ziel der Lehrkräftebildung

Unabhängig vom gewählten Lehramt ist das Ziel der Lehrkräftebildung die Entwicklung von professioneller Kompetenz. Gemeint sind damit nach den Vorgaben der Kultusministerkonferenz „Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen verfügen soll“ (KMK 2019a, 4). Die Kultusministerkonferenz setzt seit 2004 Standards für die Lehrkräftebildung in Deutschland, die in der Ausbildung der Lehrämter erreicht werden sollen.

Dieser Zielsetzung ist ein Prozess vorausgegangen, der seinen Ursprung in internationalen Schulleistungsstudien wie TIMSS, PISA und IGLU findet. So wurde festgestellt, dass eine in Deutschland vorrangig inputgesteuerte Schulbildung nicht zu den erwünschten Ergebnissen bei den Schulleistungen führte. Die Folge daraus war nicht nur eine bundesweit abschlussbezogene Standardorientierung für den Primarbereich und alle Schulabschlüsse, sondern auch eine Fokussierung auf die Lehrkräftebildung. Oser definierte Standards dabei früh als „Wissensbestände, die in absolut notwendiger Weise angeeignet werden müssen und die hierin auch einem handlungsorientierten Gütemassstab [sic] standhalten [...]. Standards sollten in komplexen und unterschiedlichen Situationen zur Anwendung kommen“ (1997, 27).

Mit dem Einsetzen einer Fachkommission aus Wissenschaft und Bildungsverwaltung durch die KMK 1998 galt es, eine Reform der Lehrkräftebildung vorzubereiten und gemeinsam mit Interessensverbänden wie den Gewerkschaften und dem Beamtenbund abzustimmen (vgl. Radtke 1999, 39). In der *Bremer Erklärung* (2000) verpflichteten sich die Bundesländer und Lehrgewerkschaften auf ein neues Leitbild, in dem Standards für die Lehrkräftebildung benannt und dann erstmals 2004 in den *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* umgesetzt wurden. Darin versteht die KMK Standards als „Anforderungen an das Handeln von Lehrkräften“ und bezieht sich auf den Kompetenz-Begriff (KMK 2019a, 4).

Die Bundesländer haben sich darauf verständigt, diese in den bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehrkräftebildung ausgeführten Vorgaben in ihre jeweiligen länderspezifischen rechtlichen Rahmendokumente vorrangig in den ersten beiden Phasen der Lehrkräftebildung – das Studium und den Vorbereitungsdienst – zu implementieren und anzuwenden. Indirekt zieht sich der Anspruch der Standards in die dritte Phase der Lehrkräftebildung durch, die Fort- und Weiterbildung. Sie „schließt im Sinne einer Kohärenz in der Lehrerbildung an die erste und zweite Phase der Lehrerbildung an und verbindet Wissenschaftsbasierung und Praxisorientierung“ (KMK 2020, 3). Damit schaffen die Länder einheitliche politische Zielvorgaben, an denen sich die deutsche Lehrkräftebildung zu messen hat.

Gleichwohl sagen allgemeinverbindliche Zielvorgaben noch nichts über konkrete Qualitätskriterien von professioneller Kompetenz und zwingende Entwicklungsschritte dorthin aus. Festhalten lässt sich zunächst nur: Als erfolgreich kann die Lehrkräftebildung dann gelten, wenn das übergeordnete Lernziel der Kompetenz im Zuge der Aus-, Fort- und Weiterbildung erreicht wird. Lernen ist dann erfolgreich, wenn ein aktiver individueller Konstruktionsprozess angeregt wird, der Wissensstrukturen verändert, erweitert, vernetzt, hierarchisch ordnet oder neu generiert (Baumert und Kunter 2006, 285) oder anders gesagt: professionelle Kompetenzen erworben werden.

Prägend für den Kompetenzbegriff ist dabei die Definition von Weinert. Er versteht darunter „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (2001, 27f.). Klieme und Leutner (2006, 879) spezifizieren auf dieser Grundlage Kompetenzen als „*kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen*, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten *Domänen* beziehen“ [Hervorhebungen im Original].

Der Kompetenzerwerb von Lehrkräften muss also vor allem Kontext und Domäne berücksichtigen, wenn er auf eine pädagogisch-professionelle Handlungskompetenz abzielen soll. Diese gliedert sich den Vorstellungen der Kultusministerkonferenz nach in elf Einzelkompetenzen, die zu vier Kompetenzbereichen zusammengefasst werden (vgl. KMK 2019a, 7ff.):

1. Unterrichten: Lehrkräfte sind Fachleute für das Lehren und Lernen.
2. Erziehen: Lehrkräfte üben ihre Erziehungsaufgabe aus.
3. Beurteilen: Lehrkräfte beraten sach- und adressatenorientiert und üben ihre Beurteilungsaufgabe gerecht und verantwortungsbewusst aus.
4. Innovieren: Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter.

Dies sind keine rein politisch-normativ gesetzten Ziele, sondern Fortschreibung, Umsetzung und Ergebnis der Gemischten Kommission Lehrerbildung unter der Leitung von Ewald Terhart und Hermann Lange, die paritätisch aus Vertretungen von Bildungsadministration und Wissenschaft gebildet, 1999 Perspektiven der Lehrkräftebildung in Deutschland vorlegten. „Sowohl in die Benennung von Kompetenzen wie auch die Definition der Standards gehen normative und empirische Prämissen ein“ (KMK 2004b, 8). Die Kommission versteht unter Kompetenz „das Verfügen über Wissensbestände, Handlungsrountinen und Reflexionsformen, die [...] zweck- und situationsangemessenes Handeln gestatten“ (Terhart 2000, 54).

Ein Lernerfolg in der Lehrkräftebildung lässt sich demnach dann verzeichnen, wenn Lernende im Zuge der Ausbildung nicht nur einen höheren Grad an professioneller Kompetenz in den vier genannten Kom-

petenzbereichen erreichen, sondern einen Standard. Dieser bildet den Maßstab und erlaubt eine kriterienorientierte Skalierung, d. h. er definiert, was unzureichend ist, was ausreichend und was darüber liegt (vgl. ebd.). Eine hinreichende Professionalität als ein Zielkriterium der berufsbezogenen Ausbildung begründet sich dann in der Erreichung der Standards und umfasst das Maß an Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, mit dem komplexe Anforderungen im Berufsalltag bewältigt werden können (vgl. Cramer 2012, 22f.).

Entscheidend dabei ist die Frage, wie die Berufsaufgaben der Profession Lehrkraft definiert werden. Die zu bewältigenden Aufgaben können erst Kompetenzen definieren, die für ein erfolgreiches Bestehen im Beruf notwendig sind. Kernaufgabe von Lehrerinnen und Lehrern ist „die gezielte Planung, Organisation, Gestaltung und Reflexion von Lehr-Lern-Prozessen“ (Terhart 2000, 48). Aus dieser übergeordneten Aufgabe leiten sich die entscheidenden Kompetenzen von Lehrkräften ab: Unterrichten, Erziehen, Diagnostizieren, Beurteilen, Beraten, die eigene berufliche Kompetenz und Schule weiterentwickeln (vgl. Radtke 1999, 40). Entgegen mitunter öffentlich vorgetragener Forderungen, „gesellschaftlich-kulturell erzeugte Problemlagen auf diesen Beruf bzw. generell auf Schule als Institution abzuwälzen [...] gilt: Das Zentrum der Lehrertätigkeit ist die Organisation von Lernprozessen“ (ebd., 40f.).

Wenn die dazu benötigten Kompetenzen nach den Vorstellungen der Gemischten Kommission Lehrerbildung und der KMK „Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen“ beinhalten, so müssen diese in direktem Bezug zur Kernaufgabe von Lehrkräften und den dazu nötigen Teilkompetenzen stehen.

Eine Fertigkeit stellt dabei „ein konkretes und inhaltlich bestimmbares Können dar, das durch Übung so weit automatisiert wurde, dass es auch unter weit gehender Ausschaltung des Bewusstseins vollzogen werden kann“ (Frey 2006, 32). Fertigkeiten finden sich insbesondere in den Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte in Form operationalisierten Könnens, so z. B. ableiten, verknüpfen, wählen, integrieren, überprüfen (vgl. KMK 2019a, 7). Sie basieren auf den Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte, die im Wesentlichen durch ein „Kennen“ geprägt sind. Von 48 Standards beziehen sich vierzig auf den Bereich des Wissens und Kennens, fünf auf die Kompetenzen des Reflektierens und Beurteilens, einer auf Analysekompetenzen und nur zwei auf Kompetenzen der Anwendung (vgl. Czerwenka und Nölle 2014, 480). Erst das Kennen ermöglicht das Können, so die Annahme. So kennen die Universitätsabsolventinnen und -absolventen beispielsweise „die einschlägigen Erziehungs- und Bildungstheorien, verstehen bildungs- und erziehungstheoretische Ziele sowie die daraus abzuleitenden Standards und reflektieren diese“ und können erst dann „aus den einschlägigen Erziehungs- und Bildungstheorien Zielperspektiven und Handlungsprinzipien ableiten“ (KMK 2019a, 7).

Eine Fähigkeit hingegen ist „ein theoretisches Konzept, welches alle psychischen und physischen Fertigkeiten planvoll bündelt, die [...] benötigt werden“ (Frey 2006, 32). So stellt Frey den Kompetenzentwicklungsprozess auf der Grundlage von Weinert als Ebenenmodell dar: Durch Tätigkeit entwickeln sich

Fertigkeiten. Fertigkeiten bündeln sich durch Tätigkeit zu Fähigkeiten und hochentwickelte Fähigkeiten gruppieren sich durch Tätigkeit zur Kompetenz. So einleuchtend dies erscheinen mag, es klammert weitgehend Haltungen, Werte, Normen, aber auch motivationale und volitionale Bestandteile von Kompetenz und Professionalität aus. Diese können unter dem Aspekt der „Einstellungen“ subsummiert werden. Nur punktuell lassen sich diese in den Standards für die Bildungswissenschaften wiederfinden: Zum Beispiel „reflektieren [die Absolventinnen und Absolventen] das wachsende Medienangebot kritisch und wählen daraus angemessen, sozial verantwortlich und rechtssicher aus“ oder vermitteln „Werte und Normen, eine Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Diversität und unterstützen selbstbestimmtes und reflektiertes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern“. Insgesamt verstehen sie ihren Beruf „als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung“ (KMK 2019a; 8, 10, 13).

Und auch Frey nennt die notwendigen Einstellungen nur am Rande. In dem Vierklang von Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz bilden sie nur in der Letztgenannten einen Teilbereich, „um für sich selbst verantwortlich und motiviert zu handeln“ (Frey 2006, 33). Er spricht in diesem Zusammenhang unter anderem von allgemein „gewonnenen Einsichten, die für den jeweiligen Menschen ‚lebensführend‘ geworden sind“, Tugenden und sittlichen Grundhaltungen (vgl. ebd.). Dass aber gerade diesen „gewonnenen Einsichten“ eine zentrale Rolle im Kompetenzerwerb, grundsätzlich im Lern- und Professionalisierungsprozess von Lehramtsstudierenden zukommt, darauf wird im Folgenden noch zurückzukommen sein.

Auch in den verpflichtenden Standards für die Lehrkräftebildung in den Bildungswissenschaften spielen Einstellungen eine untergeordnete Rolle. Die Standards geben mit den vier Kompetenzbereichen eine leichter zu operationalisierende Antwort auf die Frage nach den Berufsaufgaben von Lehrkräften: unterrichten, erziehen, beurteilen, innovieren. Sie bilden den Rahmen, in dem sich die Lehrkräftebildung konkretisieren muss. Für die Gestaltung einer Lehrkräftebildung gilt daher weniger die Frage: Welche Ziele sollen erreicht werden, sondern eher: Wie sollen diese Ziele erreicht werden? Diese Frage lässt sich ohne Berücksichtigung der Einstellungen von angehenden Lehrkräften, insbesondere hinsichtlich motivationaler Aspekte, nicht beantworten. Denn die Theoriebildung zu Forschung zu Angebots-Nutzungsmodellen zeigt: neben dem Lernangebot seitens der ausbildenden Institutionen kommt es vor allem auf die Wahrnehmung und Nutzung dieser Angebote durch die Lernenden an (siehe Kapitel 2.3).

Doch zunächst: Das *Modell professioneller Handlungskompetenz für Lehrkräfte*, entwickelt von Baumert und Kunter (2013) (Abb. 1), geht von Shulman (1987), dem National Board for Professional Teaching Standards (2002) und dem Kompetenzbegriff von Weinert (2001) aus. Dieser umfasst nicht nur die erlernbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten, um Probleme zu lösen, sondern auch „die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten“ (Weinert 2014, 27). Es enthält

neben dem Professionswissen auch Überzeugungen und Werthaltungen (Wertbindungen und Professionsmoral, epistemologische Überzeugungen, subjektive Theorien über das Lehren und Lernen und Unterrichtsziele), selbstregulative Fähigkeiten (Engagement und Distanzierungsfähigkeit) und motivationale Orientierungen. Unter Letztgenanntem verstehen Baumert und Kunter Kontrollüberzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen sowie den Lehrerenthusiasmus als intrinsische motivationale Orientierung, d. h. den „Grad des positiven emotionalen Erlebens während der Ausübung der Lehrtätigkeit“ (Baumert und Kunter 2013, 317). Sie beziehen sich dabei explizit auf die Erwartungs-Werttheorie von Eccles und Wigfield, die Theorie des individuellen Interesses nach Krapp und die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (siehe Kapitel 2.4).

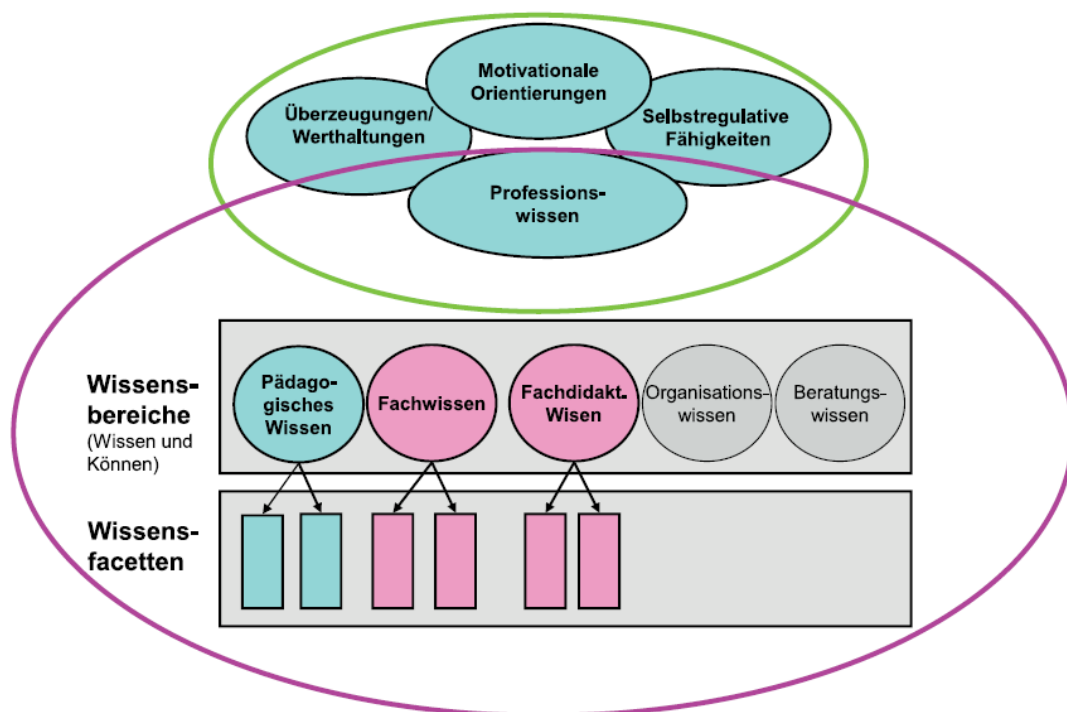


Abb. 1: Modell professioneller Handlungskompetenz für Lehrkräfte – Professionswissen von Baumert und Kunter (2013, 292)

Im Fokus der Lehrkräftebildung steht zunächst und zumeist das Professionswissen, unter das auch die Bildungswissenschaften fallen. Auf der Grundlage von Shulman hat sich praktisch eine Unterscheidung des Professionswissens in pädagogisches Wissen – hier gehen auch die Bildungswissenschaften ein –, Fachwissen und fachdidaktisches Wissen als zentrale Wissensbereiche durchgesetzt (vgl. Baumert und Kunter 2013, 292). Ein Wissensbereich umfasst damit sowohl das Wissen als auch das Können. Diese Zweiteilung findet sich auch in den bildungswissenschaftlichen Standards der Lehrkräftebildung, konkret in der Unterscheidung der Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte („kennen“) und für die

praktischen Anteile („können“) wieder. Auch wenn Baumert und Kunter diese drei Bereiche um das Organisations- und Beratungswissen erweitern, ergeben sich die zentralen Komponenten der Lehrkräftebildung (vgl. Cramer et al. 2020, 14) aus den drei erstgenannten: die fachlichen, fachdidaktischen und die pädagogischen Anteile. Sowohl für die Bildungswissenschaften als auch für die Fachwissenschaften und -didaktiken liegen konkrete Standards vor, für die beiden Letztgenannten wurden erstmals 2008 ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen, die sogenannten Fachprofile, beschlossen (vgl. KMK 2019b).

Die schulpraktischen Anteile der Ausbildung werden nicht explizit als eigener Wissensbereich identifiziert, sondern gehen als Können in die Standards ein, entweder indirekt wie in den Fachprofilen, nach denen die Vermittlung von unterrichtspraktischen Kompetenzen „vor allem Aufgabe des Vorbereitungsdienstes [ist]; zahlreiche Grundlagen dafür werden aber schon im Studium gelegt bzw. angebahnt.“ (ebd., 3), oder direkt wie in den Bildungswissenschaften: „Beide Phasen enthalten sowohl Theorie- als auch Praxisanteile mit unterschiedlicher Gewichtung.“ In operationalen Verbalisierungen wie „gestalten“, „führen und begleiten“ oder „vermitteln und fördern“ wird dies sichtbar (vgl. KMK 2019a, 8).

Exkurs: Die Zweiphasigkeit der Lehrkräftebildung in Deutschland

Die Zweiphasigkeit der Lehrkräftebildung ist ein Spezifikum in Deutschland und historisch begründet. In der Unterscheidung in ein niederes und höheres Schulwesen gelang es den höheren Lehrkräften im 19. Jahrhundert bis zum Ende des deutschen Kaiserreichs 1918 ausgehend von den Preußischen Reformen 1807-1815 ihre Ausbildung an Universitäten festzuschreiben (vgl. Vogt und Scholz 2020, 217). Galt der Neuhumanismus als Ideal und die Philologie als Leitdisziplin für die höhere Bildung, erscheint es folgerichtig, dass erst das Abitur zum Studium und nur ein staatlich geprüfter Abschluss des Studiums wiederum die Abnahme eines Abiturs in höheren Bildungseinrichtungen zuließ (vgl. Terhart 2016, 23). Die enge Verknüpfung von höherer Schule und Universität drückte sich nicht zuletzt auch dadurch aus, dass es bis 1875 Pflicht der Lehrer war (danach „Ehrenpflicht“), mindestens einmal jährlich einen wissenschaftlichen Artikel zu veröffentlichen – „ein Sachverhalt, der lange nachwirkte“ (ebd.). Dieses Prinzip von enger Verknüpfung von Gymnasium und Universität überdauerte auch die Durchsetzung des Fachlehrerprinzips. Trotz der Abkehr vom Gedanken einer allseitig gelehrten Lehrperson im Zuge der zunehmenden Ausdifferenzierung der Wissenschaften im 19. Jahrhundert (vgl. ebd.) blieb es erhalten.

Die vom Berufsstand der höheren Lehrkräfte – unabhängig von ihrer fachlichen Ausrichtung – angestrebte Gleichsetzung mit juristischen Staatsbeamten in Ausbildungs- und damit auch in Status- und Besoldungsfragen gelang am Anfang des 20. Jahrhunderts. 1909 wurde das Lehrereinkommen angepasst, seit 1890 bzw. 1917 erfolgte die höhere Lehramtsbildung analog zur Justiz zweiphasig mit einem theoretischen Studium, einem anschließenden praktischen Ausbildungsabschnitt und zwei Staatsexamina (vgl. Terhart 2016, 23; Vogt und Scholt 2020, 218). An dieses Modell haben sich im Laufe des 20. Jahrhunderts

alle anderen Lehramtsausbildungswege angeglichen. Die Zweiphasigkeit der Lehrkräftebildung gilt bis heute. Und mit ihr der Diskurs über die Bedeutung und das Zusammenspiel von Theorie und Praxis (vgl. Hascher 2014, 544).

2.2 Die Rolle der Bildungswissenschaften und der Schulpädagogik in der Lehrkräftebildung

Das *Modell professioneller Handlungskompetenz für Lehrkräfte* nach Baumert und Kunter verbindet Theorie und Praxis im Professionswissen und den untergeordneten Wissensbereichen. Sie enthalten jeweils Wissen und Können. Allgemeines pädagogisches Wissen, Fachwissen und fachdidaktisches Wissen gelten als zentrale Kompetenzfacetten. Der Wissensbereich des pädagogischen Professionswissens ist dabei ein besonderer, da er (schul-)fachunabhängig ist und basales Wissen und Können zur Verfügung stellt. Innerhalb dieses Bereiches kommt den Bildungswissenschaften in der Lehrkräfteausbildung und im Berufsalltag eine besondere Bedeutung zu. Sie umfassen all die wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit Bildungs- und Erziehungsprozessen, mit Bildungssystemen und deren Rahmenbedingungen auseinandersetzen (vgl. KMK 2019a, 2) und sind damit zentral für den Erwerb professioneller Kompetenzen für Lehrkräfte (vgl. Baumert und Kunter 2013, 295). Von daher verdienen sie eine besondere Beachtung in der Lehramtsausbildung.

Was genau unter „Bildungswissenschaften“ zu verstehen ist, unterscheidet sich je nach Perspektive. Nicht erst seit der ersten Fassung der Bildungsstandards gerät der Begriff in Bewegung, sicherlich jedoch dadurch beschleunigt. Er „gewinnt in jüngster Zeit an Popularität und wird vielfach verwendet“, so Kiper 2009 (127). Sie trennt ihn in zwei Bereiche: einen weiteren, in dem sich sowohl Eigenbezeichnungen von Wissenschaftsdisziplinen und -instituten sammeln, Studiengänge oder bildungsmarktgerechte Konzepte benannt werden, und einen engeren Bereich, in dem sie die an der Lehrkräftebildung beteiligten Fächer subsummiert: die Pädagogik, die Psychologie, Politikwissenschaften, Soziologie, Philosophie und die Fachdidaktiken. Aber nur die Teilaspekte der jeweiligen Disziplinen, die für das Berufsprofil Lehrkraft benötigt werden (vgl. ebd.).

Überraschend tauchen hier die Fachdidaktiken als Teil der Bildungswissenschaften auf. Kiper bezieht sich auf die Standards der Lehrerbildung von 2004 (vgl. KMK 2004b, 7). In der aktuellen Fassung ist nur noch allgemein von „Didaktik“ und „Mediendidaktik“ die Rede (KMK 2019a, 4 und 7).

Die quantitativen Relationen und Fachgebiete der einzelnen Bereiche der Bildungswissenschaften, die Abgrenzung von Fach- und Lehramtsstudium sind aber nicht zentral definiert, sondern so vielfältig wie die deutsche Hochschullandschaft. Insgesamt kann daher nicht von einem einheitlichen bildungswissenschaftlichen Studiengang ausgegangen werden (vgl. Kunina-Habenicht 2013, 3).

„Wer kennt sich da noch aus?“, fragt Terhart folgerichtig (2012, 24) und vertritt mit Blick auf die Lehrkräftebildung eine pragmatische Definition der Bildungswissenschaften: „Es handelt sich um den nicht auf die

Fächer- und fachdidaktischen Studien bezogenen Teil universitärer Lehrerbildung“ (ebd., 25). Da die KMK mit ihrer Ausrichtung auf Kompetenzziele nicht definiert hat, welche Einzeldisziplinen in welchem Umfang darunterfallen, unterscheiden sich institutionelle Strukturen und Curricula nicht nur zwischen den Bundesländern, sondern auch zwischen den Hochschulstandorten eines Landes. Der Begriff der Bildungswissenschaften wird so zu einer „Verlegenheitslösung“ (ebd., 28), um ein heterogenes Studienelement zu benennen. Je nach Hochschule finden sich in unterschiedlichem Umfang Elemente und Anteile der von Kiper benannten Wissenschaften darin wieder – oder eben auch nicht. Allen voran jedoch Anteile aus den Erziehungswissenschaften, insbesondere der Schulpädagogik, der Allgemeinen Didaktik, der empirischen Bildungsforschung und Organisationstheorien (vgl. Kiper 2009, 128). Auch die Anbindung von schulpraktischen Phasen im Studium an beispielsweise Fachdidaktik oder Bildungswissenschaften entscheidet wesentlich über den Charakter der Bildungswissenschaften am jeweiligen Hochschulstandort.

Für die vorliegende Arbeit ist die Schulpädagogik von besonderem Interesse, stellt sie doch gewissermaßen ein zentrales Element und gleichzeitig einen Sonderfall dar. Hervorgegangen aus der Praktischen Pädagogik in den 1950er und 1960er Jahre, stellte sich nicht nur in den 1990er Jahren, sondern auch in jüngster Vergangenheit die Frage, was Schulpädagogik überhaupt sei und wie sie sich als Reflexions- und Forschungsfeld systematisiert (vgl. Apel 1993, Reh und Drope 2012). So gilt sie im Rahmen der Erziehungswissenschaft einerseits als Bereichs-, Teil- oder Subdisziplin und Teil des disziplinär strukturierten Wissenschaftssystems, aber andererseits auch als „zuständige“ (Köck 2012, 14) und „praxisorientierte Wissenschaft“ (Solzbacher 2002, 68) mit einem besonderen Ausbildungsauftrag für die Lehrkräftebildung. Ein Identitätsproblem, das „chronisch“ scheint (Rothland 2019, 81).

Somit ist auf der einen Seite die Forschung als Markenkern der Wissenschaft auch zentrale Aufgabe der Schulpädagogik. Ihr Gegenstand ist die Gestaltung institutionalisierter Lehr-Lern-Prozesse in der Schulpraxis (vgl. Fend 2008, 13). Auf diese reagiert sie als Wissenschaft von der Praxis und für die Praxis sowohl mit Fragen als auch mit Lösungen (Rothland 2019, 85). Auf der anderen Seite fällt ihr die Aufgabe als Integrations- und Vermittlungswissenschaft zu, gleichermaßen als Berufswissenschaft und „(Aus-)Bildungsprogramm“, „die Schulpraxis anzuleiten“, d. h. „die Gestaltung, Entwicklung, Optimierung von Praxis und [...] Anleitung der Praktikerinnen und Praktiker“ zu gewährleisten (ebd., 83ff.). Das schließt ein, den größten Teil der Lehr- und Prüfungslast für den bildungswissenschaftlichen Studienanteil zu tragen (vgl. Terhart 2018, 120).

Aus diesem doppelten Anspruch von „Disziplin“ und „Profession“ (ebd., 121) ergibt sich der eingangs erwähnte Konflikt, das Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis, gerade in universitären Lehrveranstaltungen der Schulpädagogik: Mit welchem Blickwinkel treten Studierende und Dozierende an den Ge-

genstand? Wie wird er wahrgenommen? Erwarten Studierende insbesondere eine Anleitung für die Praxis? Bearbeiten Dozierende insbesondere Forschungsfragen? Eine Fehlpassung droht, wird Inhalt und Ausrichtung des Lehrangebots nicht klar formuliert.

In jedem Fall spielt die schulische Praxis eine besondere Rolle in der Schulpädagogik, sowohl als Forschungsgegenstand, aber auch als Zielgröße der Ausbildung. Die Bildungsstandards für die Bildungswissenschaften bestimmen die zu erreichenden Kompetenzen. Wie diese erreicht werden können, bleibt vage. So werden zwar programmatisch „didaktisch-methodische Ansätze der Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung“ wie Fall- und Praxisorientierung und Problemlösestrategien, Erprobung und Kooperation formuliert (vgl. KMK 2019a, 6), erscheinen durch den Zusatz „u. a.“ (unter anderem) aber nur als einige von vielen Möglichkeiten, die sich scheinbar beliebig aufführen ließen.

Grundlegender treten die Überlegungen von Kahlert und Zierer zum Berufsfeldbezug in der Lehrkräftebildung auf. Sie begegnen der Pauschalforderung nach mehr Praxis in der universitären Ausbildung mit ihrer Forderung nach mehr Berufsorientierung. Sie benennen vier Perspektiven, an denen sich die Lehrkräftebildung orientieren sollte (vgl. Kahlert und Zierer 2010, 528f.):

1. Erfahrungsorientierung: Berücksichtigung und Einbettung der Biografie der Studierenden
2. Handlungsorientierung: Umsetzung des Erlernten in Schul- und Unterrichtssituationen
3. Problemorientierung: lebensnahe Darbietung und Aufzeigen der Relevanz für den Beruf
4. Forschungsorientierung: Integration von Forschungsergebnissen und Eröffnung von eigenen Forschungsfeldern

Dieser salomonisch wirkende Ansatz bedeutet in der Anwendung auf Lehrveranstaltungen, dass „Inhalte in Vorlesungen, Seminaren und Praktika zu behandeln sind, die in Form einer Analogie oder eines Transfers Schlüsse auf die Kompetenzbereiche zulassen [...] – ganz unabhängig davon wie [...] Lehrsituationen didaktisch aufbereitet sind.“ (ebd., 531). Die Autoren schlagen dazu methodisch konkret beispielsweise Unterrichtsvideos, den Einsatz von Schularbeiten, Interviews und Beobachtungen, vielfältiges Präsentieren und Kooperieren, das Entwickeln von Unterrichts- aber auch Forschungsmaterialien in Zusammenarbeit mit Schulen und anderen pädagogischen Einrichtungen vor.

In den letzten Jahren ist der Forderung nach mehr Berufsfeldbezug in Deutschland auch durch die bundesweite *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* (2014-2023) Vorschub geleistet worden. Er rückt zunehmend in den Fokus der Forschung und Implementation, wie an einigen zentralen Themen der *Qualitätsoffensive* sichtbar wird: die Verbesserung der Zusammenarbeit von Fachwissenschaften, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften und die Verbesserung der Praxisbezüge im Lehramtsstudium (vgl. BMBFa). Diese gehen nicht zuletzt auf nur unbefriedigend umgesetzte Vorschläge im Abschlussbericht der Gemischten Kommission Lehrerbildung (2000) zurück: „Das zentrale Problem der Lehrerausbildung in der

1. Phase ist die Tatsache, dass die Belange und Notwendigkeiten der Lehrerausbildung in der Universität nicht in hinreichender Weise vertreten und umgesetzt werden“ (Terhart 2000, 84). Dies betreffe die zu- meist nicht berufsfeldbezogenen Studieninhalte und deren unkoordiniertes Zusammenwirken.

Vor allem das Verhältnis von Theorie und Praxis wird auch in diesem Rahmen kontrovers diskutiert. Sicher ist, dass der rein quantitative Ausbau von Praxisanteilen nicht zwangsläufig zu einem höheren Professionalisierungsgrad der Lehramtsstudierenden führt (vgl. Gröschner und Hascher 2018, 652; Ronfeldt und Reiningger 2012, 1103). Viel entscheidender scheint die qualitative Ausgestaltung der Praxisanteile, vor allem hinsichtlich der universitär dozierenden und der schulpraktisch begleitenden Ausbilderinnen und Ausbilder (vgl. Hascher 2014, 552) und ihrer Verschränkung von theoretischem Wissen und praktischen Erfahrungen (vgl. Nölle 2002, 51).

Der rein quantitativ orientierte Blick auf Praxisanteile ist vor dem Hintergrund des Berufsfeldbezuges in der Lehre also trügerisch. Der Blick allein auf die qualitative Ausgestaltung von Lernangeboten ist es allerdings auch. Nicht nur das Lernangebot entscheidet über den Lernerfolg. Hericks und Kunze (2002) gehen professionstheoretisch und mit dem Verweis auf Terhart, dass „Professionalität im Lehrerberuf zuallererst ein berufsbioграфisches Problem“ darstellt, von vier Teil-Aufgaben zur Entwicklung dieser Professionalität aus, die Lehrkräfte „spätestens mit Berufsantritt bearbeiten müssen“ und die in unterschiedlichen Beziehungen gegenseitiger Abhängigkeit miteinander bestehen (ebd., 405):

1. Entwicklungsaufgabe Kompetenz (auf die eigene Person bezogen)
2. Entwicklungsaufgabe Vermittlung (auf die Sach- und Fachvermittlung bezogen)
3. Entwicklungsaufgabe Anerkennung (auf die Adressaten bezogen)
4. Entwicklungsaufgabe Institution (auf institutionelle und kooperative Rahmenbedingungen bezogen)

Für das Studium sehen Hericks und Kunze vor allem die vorbereitende Bearbeitung der Teil-Entwicklungsaufgabe Kompetenz im Fokus. Wenn Studierende wiederholt vor allem Kritik an der Praxisferne des Studiums vortragen, dann läge das daran, dass sie zu wenig Anlässe zur Bearbeitung dieser Entwicklungsaufgabe sehen. Oder andersherum gesagt: Studierende, die mehr Praxisbezüge als andere erleben, studierten zielstrebig (vgl. ebd., 410).

Folglich gehen Hericks und Kunze davon aus, dass die Wahrnehmung und Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben durch angehende Lehrkräfte in Studium und Vorbereitungsdienst maßgeblich davon beeinflusst wird, welchen subjektiven Sinn, welche Bedeutsamkeit sie den Angeboten der Lehramtsausbildung zuschreiben (vgl. ebd., 410). Sie kommen zu dem Schluss, dass Studierende sowie Referendarinnen und Referendare die Anforderungen vor dem Hintergrund antizipierter Berufserwartungen und Idealbilder deuten und bearbeiten. Die dem Angebot zugeschriebene Bedeutsamkeit entscheidet erheblich

darüber, wie vermitteltes Wissen angewendet wird, und wirkt sich damit auf die spätere Lehrqualität aus (vgl. Rochnia et al. 2023, 382). „Dabei werden die Bedeutungen, die Hochschullehrer, Ausbilder oder Bildungsplaner mit den Anforderungen verknüpfen, dauernd subjektiv gebrochen, beschränkt oder erweitert“ (Hericks und Kunze 2002, 412). Sich allein auf die Gestaltung von Lernangeboten im universitären Kontext zu fokussieren, ohne deren „Abnehmende“ im Blick zu haben, muss daher als einseitig und letztendlich nur bedingt wirkmächtig bezeichnet werden.

2.3 Angebot-Nutzungsmodelle in der Lehrkräftebildung

Seit Jahren wird die Entwicklung von angehenden Lehrkräften auch vor dem Hintergrund von Angebot-Nutzungsmodellen betrachtet (vgl. Hascher 2014, 543). Nach Fend (1981) haben sich auch Helmke und Weinert (1997) diesen Modellen zugewandt, nach denen Unterricht als Angebot und darauf aufbauende Lernaktivitäten als dessen Nutzung verstanden werden. Erst wenn eine Passung von Angebot und Nutzung vorliegt, werden wirkungsvolle Lernaktivitäten initiiert. Weder die Qualität des Unterrichtsangebots noch das Lernpotenzial der Lernenden allein führt zu einem intendierten Ertrag.

Auch wenn diese Modelle zunächst das schulische Lernen und die Unterrichtswirksamkeit im Blick haben, so können sie auch auf das lehrkräftebildende Lernen an der Hochschule und in Fortbildungen übertragen werden (vgl. Lüders et al. 2006, Cramer 2012, Lipowsky 2014). Anfangs geschah dies, weil die Lehrkräftebildung als Institution und Organisation bis dahin kaum eigenständig untersucht wurde (vgl. Blömeke 2007, Cramer 2012). Mittlerweile sind Angebots-Nutzungsmodelle für alle Phasen der Lehrkräftebildung etabliert.

Dem *Angebots-Nutzungsmodell der Unterrichtswirksamkeit* von Helmke (2007, 2; Abb. 2) zufolge werden Lernaktivitäten nicht nur durch das unterrichtliche Angebot beeinflusst, sondern auch durch den Kontext, in dem sie stattfinden (vom kulturellen Rahmen über den Bildungsgang bis zum Klassenklima). Unterschiede im Lernertrag ergeben sich darüber hinaus durch familiäre Prägungen und das individuelle Lernpotenzial der Angebotsadressaten, wie zum Beispiel die Lernmotivation, Anstrengungsbereitschaft, Ausdauer und das Selbstvertrauen. Erst im Zusammenspiel dieser Faktoren, die wiederum von weiteren Faktoren wie der Lehrperson beeinflusst werden, lassen sich Wirkungen, d. h. Erträge von Lernaktivitäten erwarten. Es ergibt sich ein komplexes Bedingungsgefüge, deren Zentrum Angebot und Nutzung von Unterricht ist. Ein Blick allein auf die Gestaltung der Lehrangebote ist also unzureichend. Diese sagt nur wenig über die von ihnen zu erwartenden Wirkungen aus.

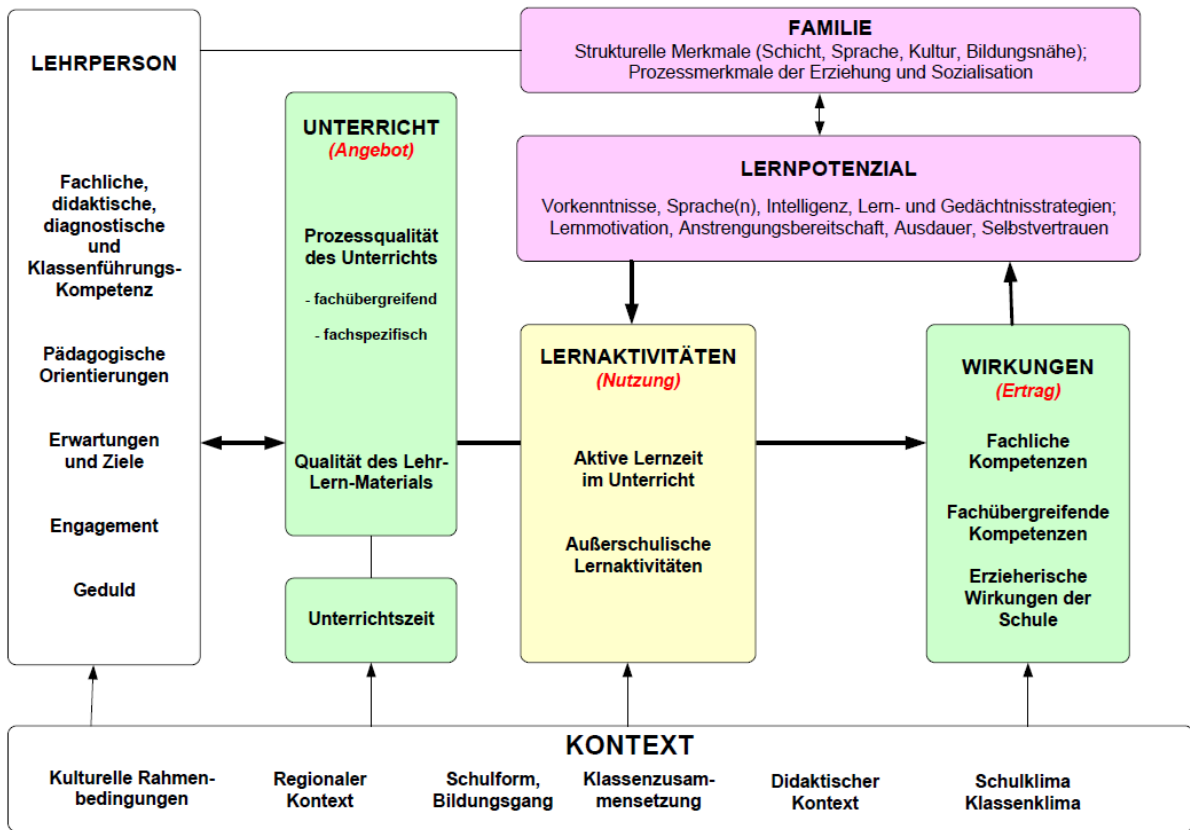


Abb. 2: Angebots-Nutzungsmodell der Unterrichtswirksamkeit von Helmke (2007, 2)

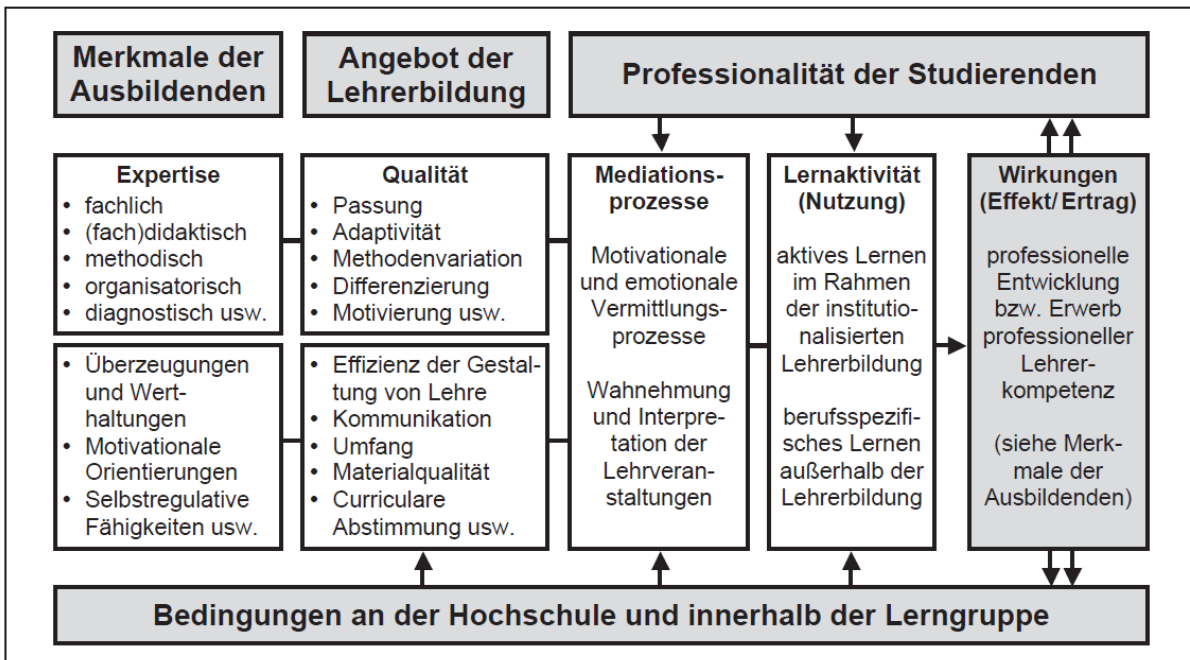


Abb. 3: Angebots-Nutzungs-Modell für die Lehrerbildung (vereinfacht) von Cramer (2012, 73)

Cramer (2012, 73) entwickelt auf der Grundlage des Angebots-Nutzungs-Modells von Helmke eine Übertragung auf die Lehrkräftebildung (Abb. 3). Da universitäres Lernen ebenfalls institutionalisiertes Lernen und damit von institutionellen Rahmenbedingungen abhängig ist, liegt der Schritt nahe. Diese Modelle finden in jüngerer Zeit auch Anwendung in anderen Bereichen der Lehrkräftebildung wie dem Praktikum im Studium (vgl. Hascher und Kittinger 2014) oder als Doppeltes Angebots-Nutzungsmodell von Lehrerbildung, Lehrerhandeln und Schülerlernen (vgl. Terhart 2017, Keller-Schneider und Albisser 2012).

Cramers Modell berücksichtigt die Unsicherheit der tatsächlichen Nutzung von Lernangeboten durch Lernende, genauso wie die bedingte Steuerbarkeit von Lernangeboten durch Lehrende aufgrund sozialer Aushandlungsprozesse. Auch Rothland geht davon aus, „dass die Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung [...] nicht alleine von der Qualität der Studien- und Lernangebote im Rahmen der Lehrerbildung abhängig ist, sondern diese ebenso auch durch die individuellen Voraussetzungen der Studierenden für die Nutzung der gebotenen Lerngelegenheiten und praktischen Erfahrungsmöglichkeiten bedingt ist“ (2014, 319). Angebot und Passung spielen auch hier eine entscheidende Rolle. Erträge der Lehrkräftebildung (Kompetenzentwicklung der Studierenden) können nur da hoch sein, wo sowohl passende und qualitativ hochwertige Lernangebote unterbreitet werden als auch Studierende eine hohe Leistungsbeurteilung zeigen: „in der Praxis ein äußerst komplexer Prozess“ (vgl. Cramer 2012, 72).

Der Teilnahme- und Lernmotivation kommt demnach eine besondere Rolle zu. Im Gegensatz zu den stabilen personalen Merkmalen wie Herkunftsmerkmalen (z. B. soziale Herkunft und Berufsvererbung), Persönlichkeitsmerkmalen (z. B. allgemeine Persönlichkeitsmerkmale und Interessen) und Leistungsmerkmalen (z. B. kognitive Leistungsvoraussetzungen) (vgl. Cramer 2016a, 32; Mayr und Neuweg 2006, 183f.) ist diese situativ dominiert, damit potenziell veränderbar und für den Prozess der individuellen professionellen Entwicklung von hervorgehobener Bedeutung.

Begründet scheint dies auch durch Besonderheiten erwachsener Lerner zu sein. Nach Illeris (2006, 36ff.) verfügen diese über eine größere Bandbreite an Wissen, Strategien, Fähigkeiten und Erfahrungen. Ihr Lernen ist im Vergleich hochselektiv und selbstgesteuert: „Erwachsene lernen, was sie lernen wollen und was für sie sinnvoll ist zu lernen.“ Anders als Kinder und Jugendliche sind sie weniger geneigt, etwas zu lernen, was für sie weder interessant noch wichtig oder nützlich ist. Sie lernen dann nur teilweise, verzerrt oder mit fehlender Motivation, mit der Folge höherer Vergessenswahrscheinlichkeit oder geringerer Anwendbarkeit des Gelernten. Erwachsenen Lernen sucht individuelle Bedeutsamkeit, d. h. Antworten auf die Fragen: „Warum wollen ‚sie‘, dass ich das lerne? Was kann ich damit anfangen? Wie passt das in meine persönliche Lebensplanung?“ (ebd., 37). Lernen ist also zunächst eine Frage der individuellen Bedeutsamkeit.

Kunter et al. (2011) kommen zu ähnlichen Schlüssen. In ihrem *Modell der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften* (Abb. 4), das im Rahmen des COACTIV-Forschungsprogramms entwickelt wurde, setzen sie sich mit dem Zusammenhang von formellen Lerngelegenheiten und deren individuellen Nutzung auseinander. Diese bedingt die individuelle Entwicklung und damit auch Unterschiede in der professionellen Kompetenz, die nicht nur vom Professionswissen, sondern auch von Überzeugungen, motivationalen Merkmalen und selbstregulativen Fähigkeiten beeinflusst wird.

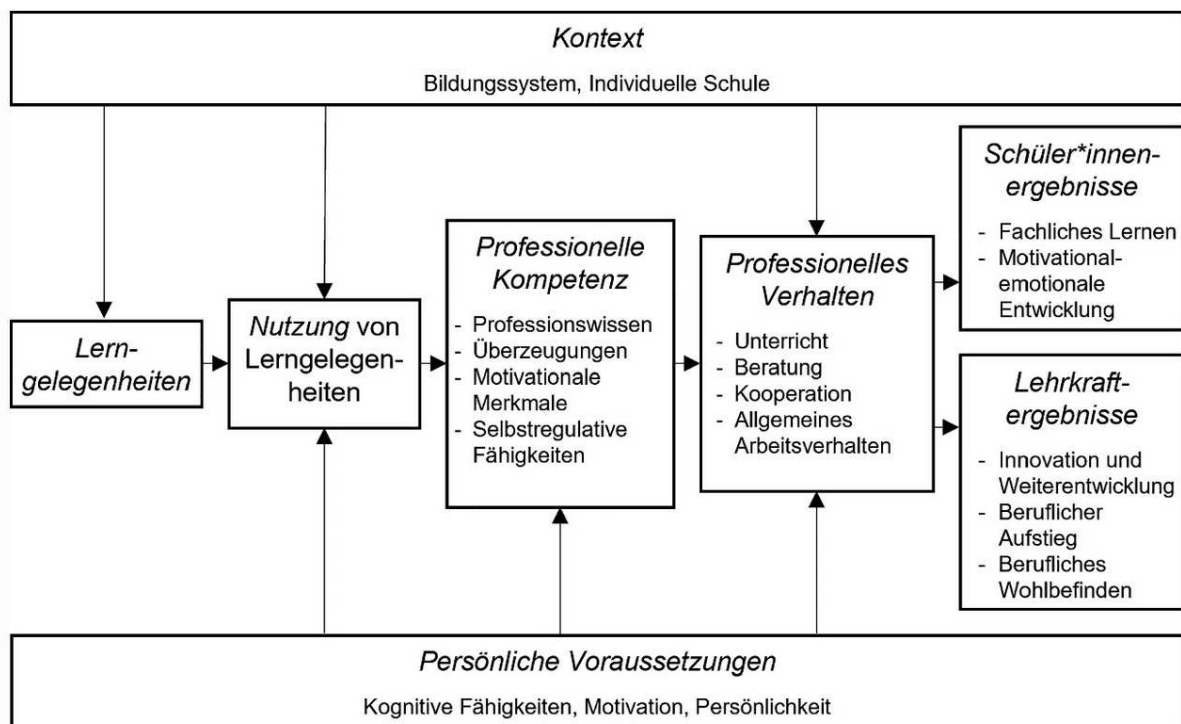


Abb. 4: Modell der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften von Kunter et al. (2011, 59)

Möller et al. (2023) greifen das Modell von Kunter et al. im Rahmen ihres *Panels zum Lehramtsstudium* (PaLea) auf und konzentrieren sich insbesondere auf Aspekte der Entwicklung von professionellen Kompetenz im Lehramtsstudium (Abb. 5). Auch sie ziehen das allgemeine Modell von Helmke hinzu, um Merkmale von Lehr-Lernprozessen und deren Effekte auf Ergebnisse des Studiums darzustellen (vgl. Möller et al. 2023, 8f.). Das Modell wurde für die Bereiche entwickelt, die in PaLea über einen langen Zeitraum von 2009 bis 2017 an 13 Partnerhochschulen in zehn Bundesländern untersucht wurden, und nimmt daher zwangsläufig nicht Einzelveranstaltungen universitärer Lehre in den Blick. Die Stärke des Modells liegt aber in der deutlichen Hervorhebung der Angebots- und Nutzungsdimensionen unter Fokussierung der Ergebnisse der Lehramtsstudierenden vor allem hinsichtlich der professionellen Handlungskompetenz nach Baumert und Kunter (vgl. Abb. 1).

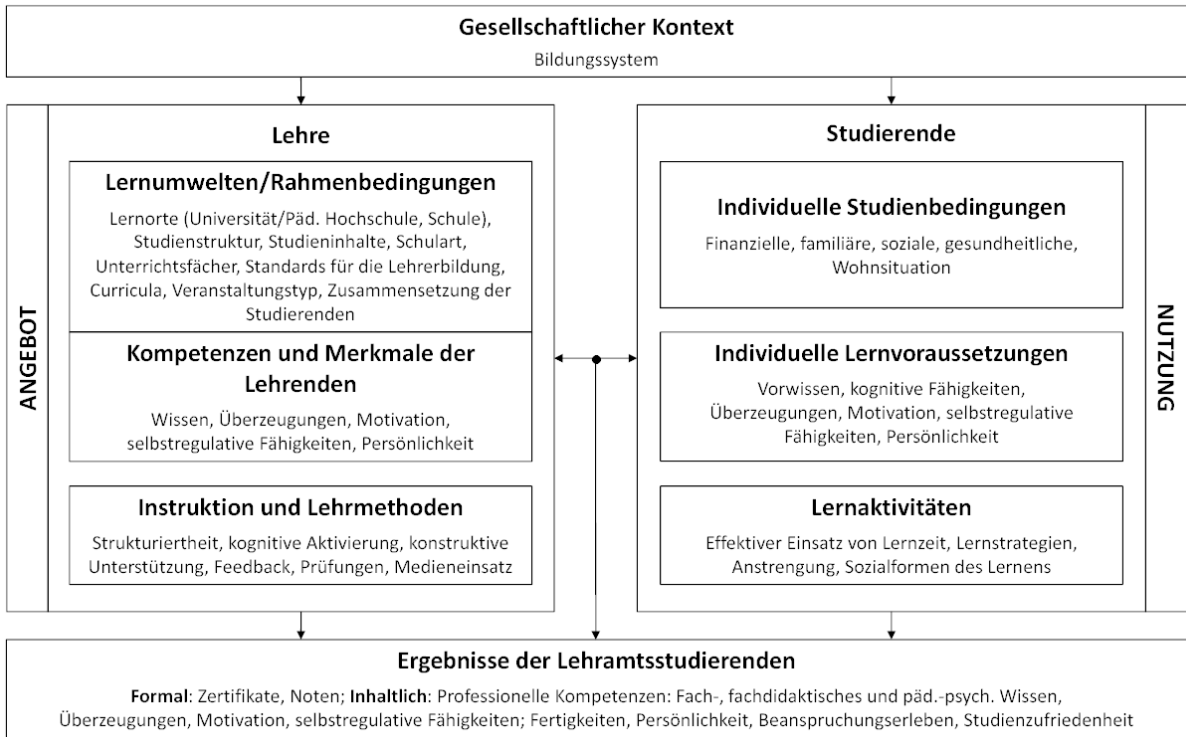


Abb. 5: Angebots-Nutzungsmodell des Lehramtsstudiums von Möller, Bauer und Zimmermann (2023, 10)

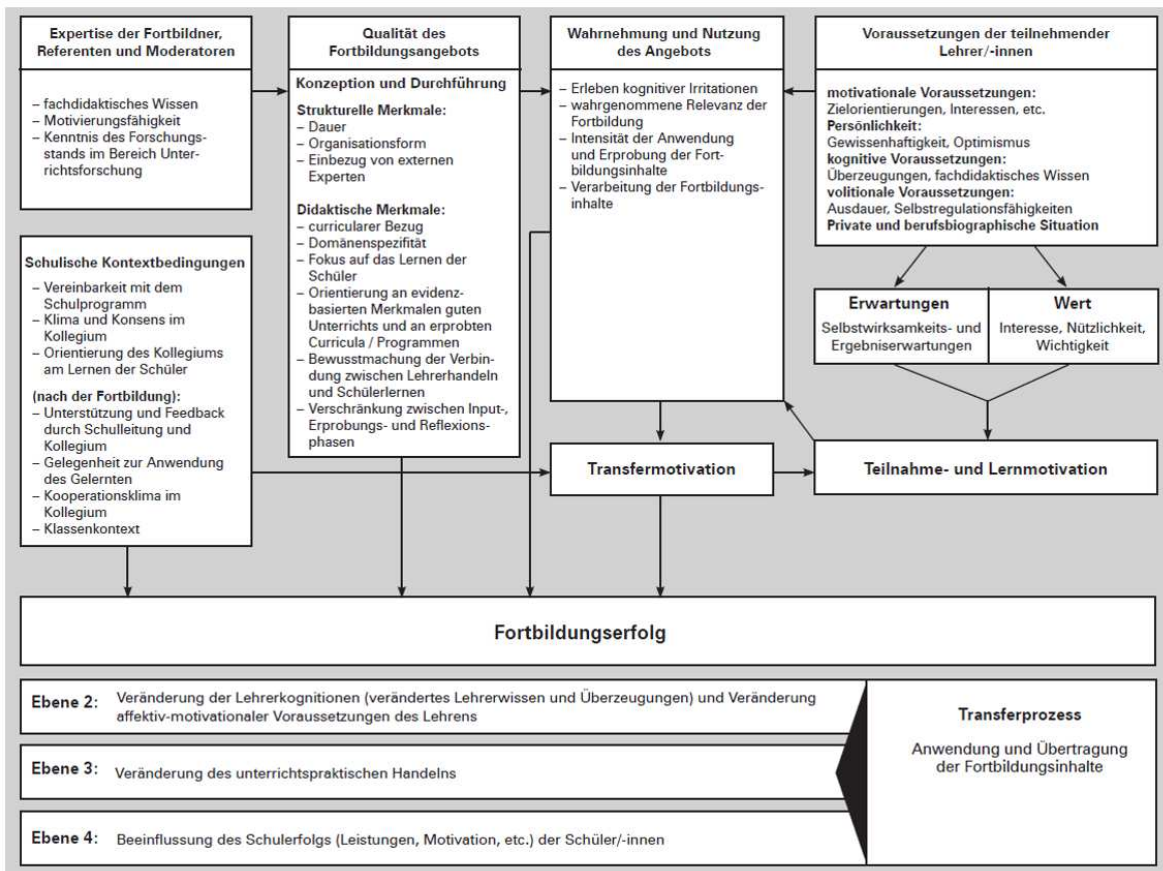


Abb. 6: Erweitertes Angebots- und Nutzungsmodell zur Erklärung des beruflichen Lernens von Lehrpersonen im Rahmen von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen von Lipowsky (2014, 515)

Lipowsky (2014) hingegen geht den Schritt zur Einzelveranstaltung. Er überträgt Cramers Modell für die erste Phase der Lehrkräftebildung auf die dritte Phase und entwickelt ein integratives Modell zur Erklärung des beruflichen Lernens von Lehrpersonen im Rahmen von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen (Abb. 6). Er fügt dabei Erwartungs- (Selbstwirksamkeits- und Ergebniserwartungen) und Wertzuschreibungen (Interesse, Nützlichkeit, Wichtigkeit) in das Modell ein. Sie dienen als Katalysator oder Filter zwischen den individuellen Voraussetzungen der fortzubildenden Lehrkräfte und der Teilnahme- und Lernmotivation. Je höher die Erwartung der Fortbildungsteilnehmenden an in Aussicht stehende Verbesserungen, Erleichterungen bzw. Erfolge ist und je höher der Wert ist, der diesen Zielen zugeschrieben wird, umso eher werden sie sich intensiv und ausdauernd mit den Inhalten befassen. Gerade dann, wenn die Lehrkräfte sich im Zuge der Fortbildung als kompetent und wirksam erfahren (vgl. Lipowsky 2014, 513). Er kommt ebenfalls zu dem Schluss, eine Fortbildung für Lehrkräfte wirke differenziell und nicht in gleicher Weise auf alle teilnehmenden Lehrpersonen (vgl. ebd., 515).

Dieses Modell ist für die vorliegende Arbeit von besonderer Bedeutung, da es sich auf erwachsene Lernende bezieht und einzelne Fortbildungsveranstaltungen betrachtet. Dadurch wird es konkret und durch die Integration von Erwartungs-Wert-Modellen (siehe Kapitel 2.4) leichter für Leitfrage dieser Arbeit operationalisierbar.

2.4 Die Rolle der Motivation im Lernprozess

Alle genannten Modelle schreiben der Motivation der Lernenden eine entscheidende Rolle im Lern- und damit – für den Fall der Lehrkräftebildung – im Professionalisierungsprozess zu. Sie tritt entweder direkt auf als Lernmotivation (Helmke), im Zuge von Mediationsprozessen (Cramer) oder als Zielorientierungen, Interessen, Teilnahme- und Lernmotivation (Lipowsky). Dabei bestehen Zusammenhänge zu den volitionalen Lernvoraussetzungen wie Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer (Helmke), aktives Lernen (Cramer) oder Ausdauer und Selbstregulationsfähigkeiten (Lipowsky).

König und Rothland benennen die Lern- und Leistungsmotivation als zentrale Bedingung für die Vorhersage von Studienleistungen und damit mittelbar für die Kompetenzentwicklung im Studium (vgl. 2013b, 45). Entweder wirke sie sich direkt aus wie im Falle investierter Lernzeit oder indirekt wie im Falle von Kurs- oder Studienfachwahlen. Die Autoren entwickeln ein *Modell motivationaler Bedingungen der Kompetenzentwicklung in der ersten Phase der Lehrerbildung* (Abb. 7), das den Zielorientierungen eine besondere Rolle zuschreibt – verstanden als „im Gedächtnis repräsentierte Zielüberzeugungen“ entweder dauerhafter oder situativer Natur (Schiefele und Schaffner 2020, 170). Diese nicht-kognitiven Facetten beeinflussen den Erwerb des Professionswissen so zentral, dass die Teilnahme- und Lernmotivation im Studium für den Professionalisierungsprozess von entscheidender Bedeutung ist.

Grundsätzlich ist Motivation ein „psychischer Prozess, der Initiierung, Ausrichtung und Aufrechterhaltung, aber auch die Steuerung, Qualität und Bewertung zielgerichteten Handelns beeinflusst“ (Grassinger et al. 2019, 208). Als kategorialer Überbegriff bezeichnet er „die aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzugs auf einen positiv bewerteten Zielzustand“ (Rheinberg 2004, 15) beziehungsweise „ein prozesshaftes Geschehen, in dem Handlungsziele herausgebildet und das Verhalten und Erleben auf diese Ziele ausgerichtet werden. Eine Motivation entsteht durch das Zusammenwirken von situativen Anreizen und Motiven“ (Schmalt und Langens 2009, 37). Das heißt, allem „was Situationen an Positivem oder Negativem einem Individuum verheißen oder andeuten, wird als ‚Anreiz‘ bezeichnet, der einen ‚Aufforderungscharakter‘ zu einem entsprechenden Handeln hat. Dabei können Anreize an die Handlungstätigkeit selbst, das Handlungsergebnis und verschiedene Arten von Handlungsergebnisfolgen geknüpft sein“ (Heckhausen und Heckhausen 2018, 6).

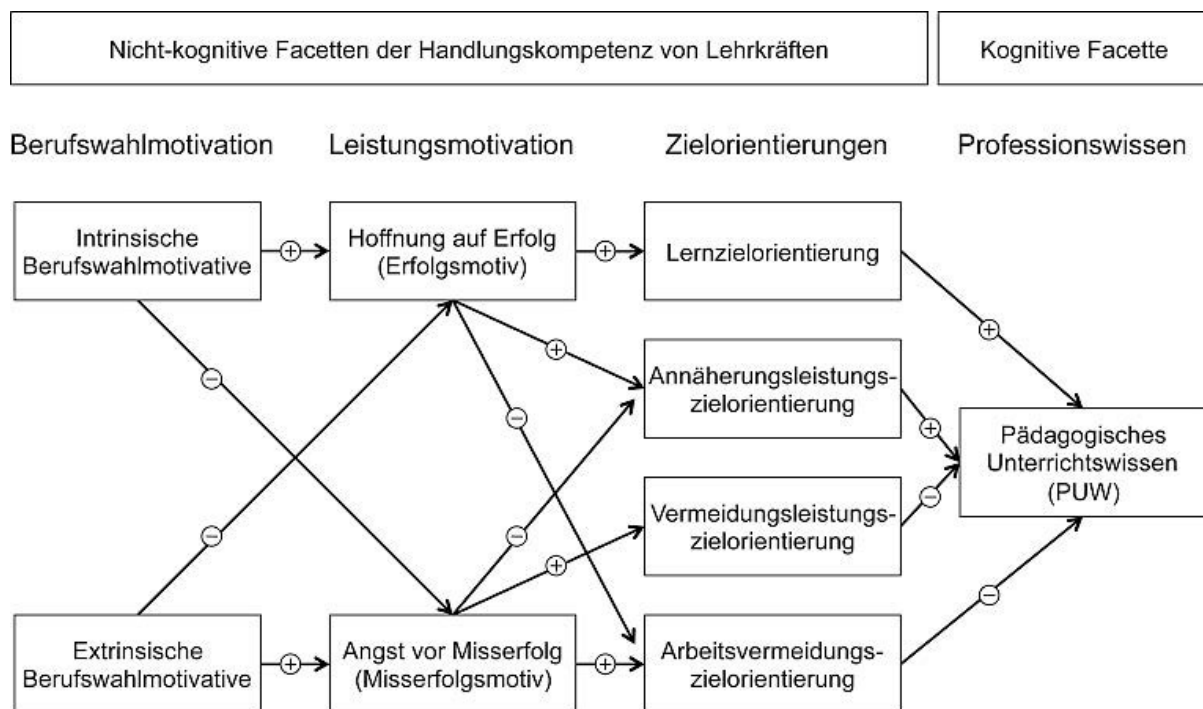


Abb. 7: Modell motivationaler Bedingungen der Kompetenzentwicklung in der ersten Phase der Lehrerbildung von König und Rothland (2013b, 47)

Umweltgegebenheiten, die eine motivationale Bedeutung haben, werden durch individuelle Motive bewertet, sie gewinnen dadurch einen Aufforderungscharakter, der zum Handeln motiviert“ (Schmalt und Langens 2009, 37f.). Als Handlung werden dabei „alle Aktivitäten, denen eine ‚Zielvorstellung‘ zugrunde liegt“ definiert (Achtziger und Gollwitzer 2018, 357). Menschen gelten dann als motiviert, „wenn sie etwas erreichen wollen – wenn sie mit dem Verhalten einen bestimmten Zweck verfolgen“ (Deci und Ryan 1993, 224).

Die Volition beschreibt darüber hinaus die Fähigkeit einer Person, „Absichten in konkretes Verhalten umzusetzen“ (Heinze 2018, 18) und die motivierte Handlung vor inneren Hemmnissen und äußeren Hindernissen zu schützen. Sie dient damit als „Arsenal an Strategien [...] zur Umsetzung einer motivationalen Tendenz“ (Langens 2009, 13) oder anders: als verstetigte widerstandsfähige Motivation.

Heinze verweist darauf, dass die Abgrenzung der Begriffe Motivation und Volition bis heute kritisch betrachtet wird (vgl. 2018, 16). Es stellt sich die Frage, ob die Volition überhaupt als ein von der Motivation unabhängiges Konstrukt erachtet werden kann (vgl. Kuhl und Hartmann 2004, 10). Fries plädiert in dieser Frage dafür, für die Erklärung zielgerichteten Verhaltens Theorien der Motivationspsychologie um volitionstheoretische Ansätze zu ergänzen (vgl. 2006, 78f.). Ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen Motivation und Volition ist also anzunehmen. Insbesondere für die im Weiteren besprochenen Erwartungs-Wert-Modelle ist dies von Bedeutung.

Für das kontinuierliche Lernen ist die Volition Voraussetzung, denn das Lernen ist eine Aktivität. So tritt es nicht nur bei Terhart und Helmke, sondern auch bei Schmalt und Langens, Achtziger und Gollwitzer sowie Deci und Ryan auf. Lernen wird in dieser Arbeit als ein zielgeleiteter Prozess des Aufbaus von Wissen und Kompetenzen (vgl. Terhart 2000, 47; Frey 2006 32) verstanden, der „als Ergebnis von Erfahrungen relativ langfristige Änderungen im Verhaltenspotenzial erzeugt“ (Koch und Stahl 2017, 351). Der Begriff Lernmotivation bezeichnet dabei alle „Strukturen und Prozesse, die das Zustandekommen und die Effekte des Lernens bzw. einer Lernhandlung erklären“ (Krapp 1993, 188). Hinsichtlich der Teilnahmemotivation wird das zielgerichtete Lernen um die volitionale Dimension Persistenz (aufrechterhaltende Beharrlichkeit) erweitert.

Die Motive von Lehramtsstudierenden und damit die Teilnahmemotivation an und die Lernmotivation in universitären Lehrveranstaltungen stehen im Zentrum der Arbeit. Damit rekurriert die vorliegende Arbeit auf eine Motivation, die sich in expliziten Motiven ausdrückt, als „bewusste, sprachlich repräsentierbare Selbstbilder, Werte und Ziele, [...] [die] Dreh- und Angelpunkte der Handlungssteuerung sind, weil sie dem Handeln Richtung und Erfolgskriterium verleihen und Anlass geben, motivationale Ressourcen zu versammeln und gegen Ablenkungen schützen“ (Heckhausen und Heckhausen 2018, 5). Explizite Motive lassen sich im Gegensatz zu impliziten, gemeint sind „überdauernde, individuelle Motivdispositionen, die in der frühen Kindheit gelernten, emotional getönte Präferenzen (habituelle Bereitschaften)“ (ebd.), direkt verbalisieren. Expliziten Motiven kommen als „Dreh- und Angelpunkte der Handlungssteuerung“ eine besondere Bedeutung zu, gerade in der selbstverantworteten Gestaltung von Lernprozessen im Studium.

Denn: Motivationale Variablen beeinflussen das Lernverhalten und in dessen Folge die Lernleistung maßgeblich. Dies gilt nicht nur für den Lernprozess (Lernmotivation) selbst, sondern auch schon vor und für die Initiierung von Lernaktivitäten (Teilnahmemotivation), insbesondere „as students get older. [...] There is much value anticipating when student motivation is at its highest“, schlussfolgert Hattie (2009,

45/48) und verweist damit auf die relevanten Determinanten der Lernmotivation: die Erfolgserwartung und den Aufgabenwert (vgl. Stiensmeier-Pelster und Otterpohl 2018, 570). Diese Determinanten drücken sich in Erwartungs-Wert-Modellen aus. Sie basieren auf dem Risiko-Wahl-Modell von Atkinson (1964), nach dem Leistung neben den existenziellen Bedürfnissen ein wesentliches Motiv des Menschen ist. So sei es ein individuelles, überdauerndes, aber situationsabhängiges Persönlichkeitsmerkmal. Menschen fallen bei Wahlmöglichkeiten diejenige Aufgabe, die insbesondere Erfolg verspricht bzw. Misserfolg vermeidet.

Eccles und Wigfield (2002, 119) entwickeln dieses Risiko-Wahl-Modell zu einem Erwartungs-Wert-Modell weiter (Abb. 8). Demnach werden Entscheidungen einerseits durch Charakteristika der Aufgabe, „Subjective Task Value“ wie Interesse, Wichtigkeit, Nützlichkeit und der damit in Zusammenhang stehenden Kosten (z. B. Zeitaufwand, Anstrengung, Ängste, Ausschluss alternativer Optionen) bestimmt; andererseits durch die Erfolgserwartung.

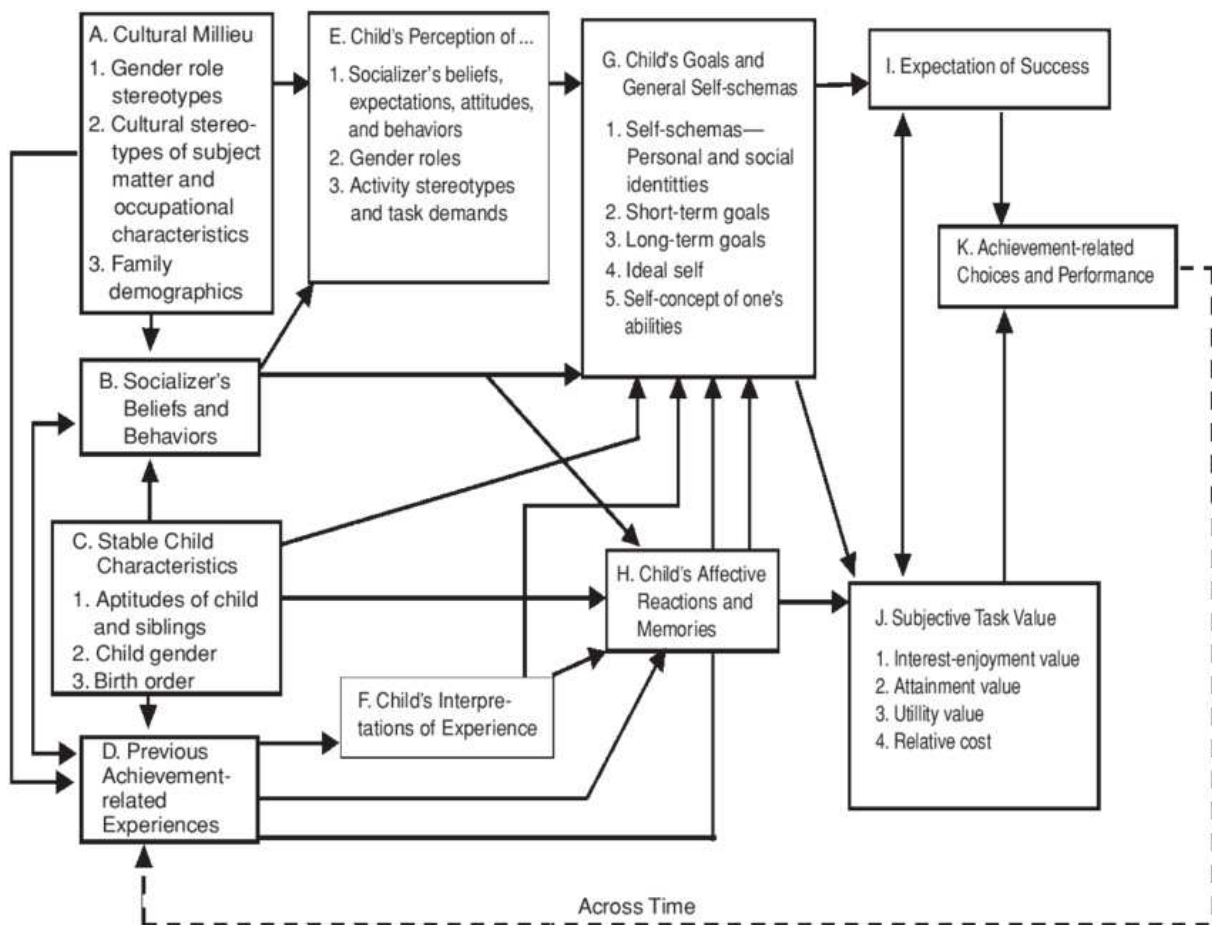


Abb. 8: Erwartungs-Wert-Modell leistungsbezogenen Verhaltens von Eccles und Wigfield (2002, 119)

Erwartungen und Wert bestimmen, welche Aufgaben man auswählt (z. B. Einwahl in bestimmte Lehrveranstaltungen im Studium), das Ausmaß an Anstrengung, das man bereit ist aufzubringen (z. B. im Verlauf

der Lehrveranstaltung), die Ausdauer, die man trotz Schwierigkeiten und Misserfolgen zeigt (z. B. in ungewohnten Situation wie der schulischen Praxis), und die Zeit, die man verstreichen lässt, bis die Aufgabe angegangen wird (Latenz) (vgl. Stiensmeier-Pelster und Otterpohl 2018, 571f.). Am Ende dieses Abwägungsprozesses stehen leistungsbezogene Entscheidungen und entsprechend motivierte Handlungen.

Wie stark die Motivation zu ergebnis- bzw. zielorientiertem Handeln tatsächlich ist, lässt sich auf Grundlage der Determinanten motivierten Handelns nach dem *Überblicksmodell mit ergebnis- und folgebezogenen Erwartungen* (Heckhausen und Heckhausen 2018, Heckhausen und Rheinberg 1980) operationalisiert erfassen (Abb. 9). Die aktuelle Motivationsstärke, gemeint ist die Stärke der Handlungstendenz des Einzelnen, lässt sich nur ermitteln, wenn drei Erwartungen sowie die Anreize der Folgen bestimmt werden können (vgl. Rheinberg und Engeser 2018, 432f.):

1. Die Situations-Ergebnis-Erwartung (S-E-Erwartung) beschreibt die Erwartung, mit welcher Wahrscheinlichkeit ein erwünschtes Ergebnis auch ohne handelndes Eingreifen herbeigeführt wird. Je wahrscheinlicher der Eintritt eines bestimmten Ergebnisses (zum Beispiel dem erfolgreichen Abschluss einer Lehrveranstaltung oder des Studiums) auch ohne eigenes Handeln ist, umso eher erübrigt sich dieses.
2. Die Handlungs-Ergebnis-Erwartung (H-E-Erwartung) erfasst das Annahmeausmaß einer Person, dass ihr Handeln zu einem erwünschten Ergebnis führt. Je höher die Überzeugung, das eigene Engagement führe zu einem erwünschten Ergebnis (Selbstwirksamkeitserwartung), umso höher ist die Wahrscheinlichkeit des Handelns (z. B. der aktiven Teilnahme und Lernens in der Lehrveranstaltung).
3. Die Ergebnis-Folge-Erwartung (E-F-Erwartung) beschreibt die Annahme, dass ein bestimmtes Ergebnis eine gewünschte Folge nach sich zieht. So ist die Motivationsstärke zu handeln erhöht, wenn dessen angestrebte Ergebnis eine gewünschte Folge nach sich zieht (z. B. einen erleichterten Start in das eigene Unterrichten während des Referendariats).
4. Die Tätigkeits- bzw. Folgenanreize müssen der Person hinreichend wichtig sein (z. B. persönliches Interesse, Nutzen oder Wichtigkeit). Sind sie das nicht, erhöht das die Wahrscheinlichkeit eines motivationalen Ausstiegs.

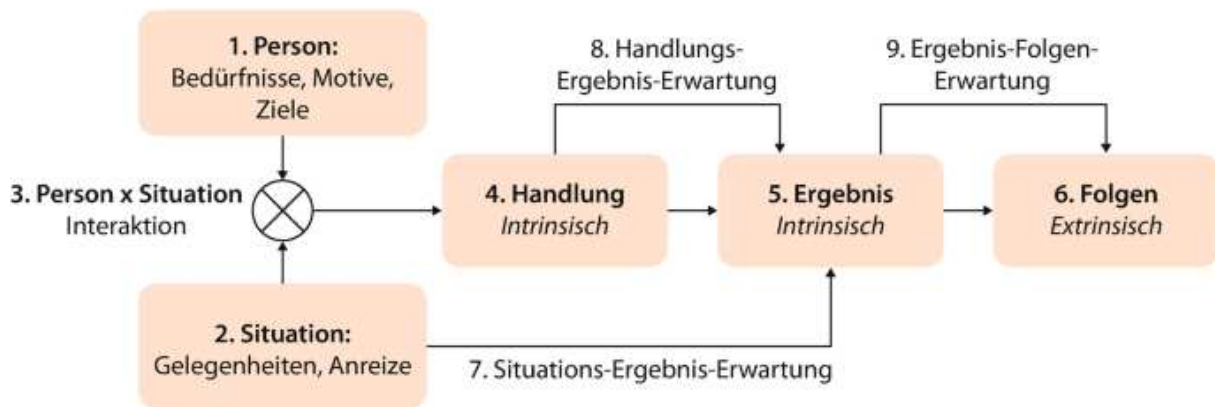


Abb. 9: Determinanten motivierten Handelns: Überblicksmodell mit ergebnis- und folgebezogenen Erwartungen nach Heckhausen und Heckhausen (2018, 6)

Damit ist eine Grundlage geschaffen, das Ausmaß der Motivation einer einzelnen Person in einer konkreten Situation zu erfassen. Heckhausens und Heckhausens Modell ist mit dem Erwartungs-Wert-Modell von Eccles und Wigfield genauso kompatibel wie mit dem Angebots-Nutzungsmodell nach Lipowsky. „1. Person“ und „2. Situation“ bei Heckhausen und Heckhausen gehen im Wesentlichen im „Subjective Task Value“ bzw. dem „Wert“ bei Lipowsky auf. Die drei Erwartungen von Heckhausen und Heckhausen (Situation-Ergebnis, Handlung-Ergebnis sowie Ergebnis-Folgen) entsprechen der „Expectation of Success“ bzw. den Erwartungen.

Konkret heißt das: Je größer die Tätigkeits- oder Folgenanreize sind (2. Feld „Situation“ in Abb. 9), je niedriger die Situations-Ergebnis-Erwartung (7.) und je höher sowohl die Handlungs-Ergebnis- (8.) als auch die Ergebnis-Folge-Erwartung (9.) ist, umso höher ist die Motivation, angestrengt und ausdauernd zu handeln, zum Beispiel, als Studentin oder Student Lerngelegenheiten in Lehrveranstaltungen wahrzunehmen und sie für die eigene Professionalisierung zu nutzen.

Heckhausen und Rheinberg (1980) überprüften diese These ursprünglich anhand von Schülerinnen und Schüler einer zehnten Klasse im Abschlussjahrgang einer Realschule (n=27) und der Frage, inwiefern diese engagiert und ausdauernd für eine Klassenarbeit lernen, „wenn deren Ergebnis Folgen mit hohem Anreizwert mit hoher Wahrscheinlichkeit nach sich zieht“ (38). Sie stellen fest, dass eine unzulängliche Vorbereitung mit niedrigen Erwartungen und Anreizwerten einhergeht. Mit steigenden Anreizen und Ergebnis-Folge-Erwartungen (z. B. „habe ich mir selbst bewiesen, was ich kann“, „wird das Abschlusszeugnis [sic] insgesamt so werden, wie ich es mir wünsche“ oder „weiß ich, daß [sic] mir meine Kenntnisse später im Beruf weiterhelfen können“) steigt die Vorbereitungsintensität. Interessant sind dabei auch für die vorliegende Arbeit die Ergebnisse einer Faktorenanalyse der Studie. So bilden sich drei Klassen heraus (ebd. 40f.):

Faktor I: selbstbezogene Bewertungsempfindungen (z. B. „habe ich mir selbst bewiesen, was ich kann“)

Faktor II: befriedigendes Abschlusszeugnis (z. B. „wird das Abschluszeugnis [sic] insgesamt so werden, wie ich es mir wünsche“)

Faktor III: Tätigkeitsinteresse (z. B. „weiß ich, daß [sich] mir meine Kenntnisse später im Beruf weiterhelfen können“)

Der Rangkorrelationskoeffizient zwischen der Vorbereitung auf die Klassenarbeit und den Faktoren ist für den Faktor II aufgrund der unmittelbaren Schulabschlussnähe in vier Monaten erwartbar hoch ($\rho = 0.57$), jedoch nur geringfügig höher als für den Faktor I (selbstbezogene Bewertungsemotionen) mit $\rho = 0.47$ bzw. den in weiterer Zukunft liegenden Faktor III (Tätigkeitsinteresse) mit $\rho = 0.46$ (vgl. ebd., 41). Die Erwartungen und Anreizwerte verändern sich mit der zeitlichen Nähe und Distanz der Oberziele in den drei Faktorenklassen: Selbstbewertung, Prüfung, Tätigkeitsinteresse.

2.5 Erweitertes Angebots-Nutzungsmodell zum universitären Lernen

Lipowskys *Erweitertes Angebots- und Nutzungsmodell zur Erklärung des beruflichen Lernens von Lehrpersonen im Rahmen von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen* (2014) lässt sich auf das Lernen im Studium übertragen. Ausgangspunkt und Zielgröße ist die professionelle Handlungskompetenz (Modell nach Baumert und Kunter 2013). Als *Erweitertes Angebots- und Nutzungsmodell zur Erklärung des Lernens von Lehramtsstudierenden in universitären Lehrveranstaltungen* (Abb. 10) lässt sich Lipowskys Modell für die erwachsenen Lernenden und universitären Kontextbedingungen (vgl. vereinfachtes *Angebots-Nutzungs-Modell für die Lehrerbildung*, Cramer 2012; *Angebots-Nutzungsmodell des Lehramtsstudiums*, Möller et al. 2023) entsprechend adaptieren.

Die Teilnahme- und Lernmotivation Studierender als ein wesentlicher Faktor der Wahrnehmung und situativer Nutzung des Lernangebots wird direkt durch Erwartungs- und Wertzuschreibungen an Lehrveranstaltungen beeinflusst. Beide Zuschreibungen lassen sich motivationspsychologisch mit Hilfe der Determinanten motivierten Verhaltens nach Heckhausen und Heckhausen (2018) erfassen. Damit lassen sich für die Teilnahme- und Lernmotivation und ihren Einfluss auf die Wahrnehmung und Nutzung des Lernangebots konkrete Aussagen treffen: Je höher die Erfolgserwartung und der Aufgabenwert sind, die Studierende dem Lernangebot zuschreiben, umso stärker wird die Teilnahme- und Lernmotivation daran sein. Eine zielorientierte Wahl und andauernde Leistung machen den intendierten Professionalisierungsprozess wahrscheinlicher.

Mit dem *Erweiterten Angebots- und Nutzungsmodell zur Erklärung des Lernens von Lehramtsstudierenden in universitären Lehrveranstaltungen* wird die theoretische Grundlage für die vorliegende Untersuchung geschaffen (siehe Kapitel 4).

ERWEITERTES ANGEBOTS-NUTZUNGSMODELL ZUR ERKLÄRUNG DES LERNENS VON STUDIERENDEN IN UNIVERSITÄREN LEHRVERANSTALTUNGEN

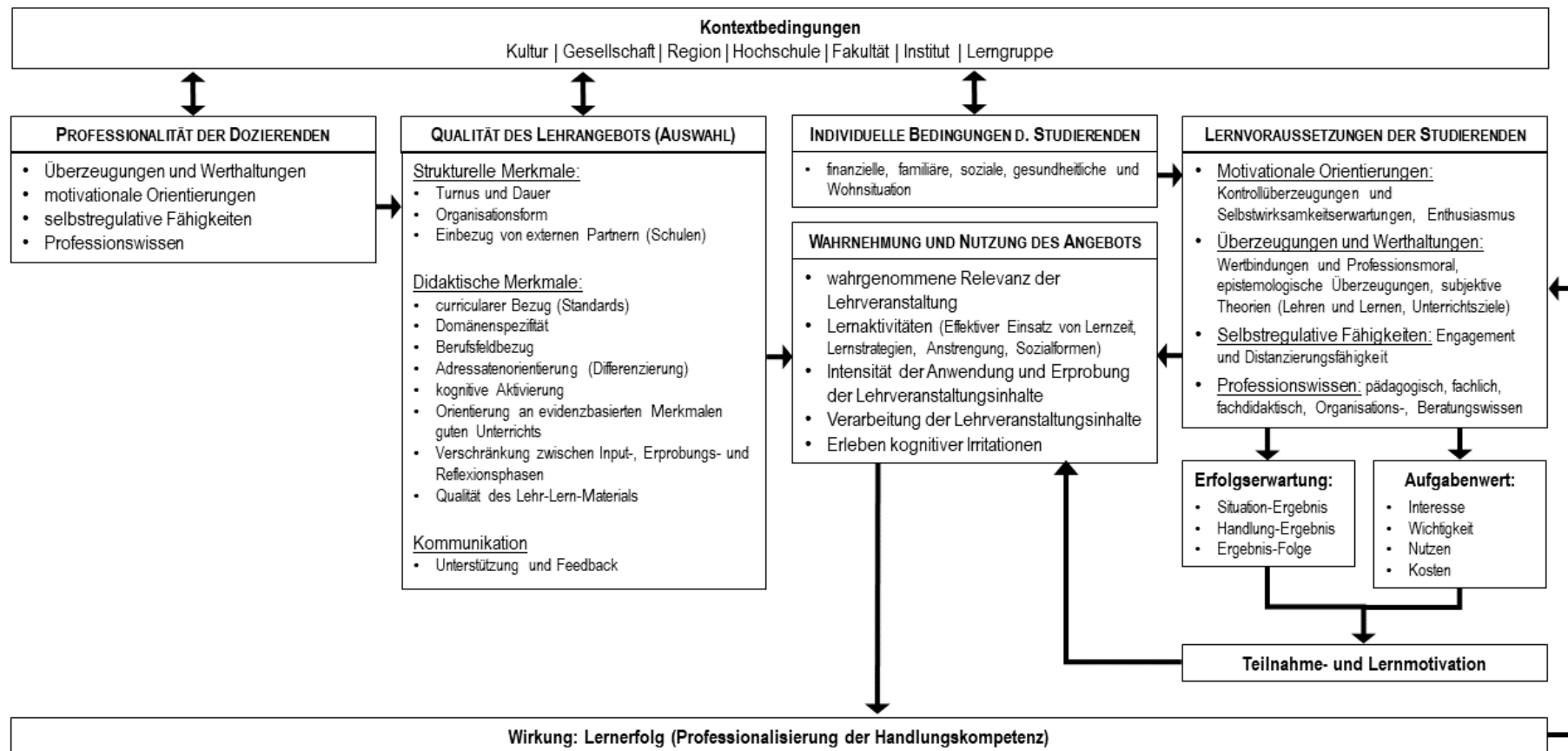


Abb. 10: Erweitertes Angebots- und Nutzungsmodell zur Erklärung des Lernens von Lehramtsstudierenden in universitären Lehrveranstaltungen (2024), eigene Darstellung

2.6 Zusammenfassung

Das Ziel der Lehrkräftebildung ist professionelle Kompetenz. Diese bestimmt sich durch Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen verfügen soll (KMK 2019a). Die KMK-Standards für die Lehrerbildung in den Bildungswissenschaften definieren dazu vier Kompetenzbereiche: unterrichten, erziehen, beurteilen und innovieren, wobei erstgenannter die berufliche Kernaufgabe einer Lehrkraft darstellt (ebd.). Die ersten beiden Phasen der Lehrkräftebildung sollen diese aus- und die dritte Phase diese fortbilden. Theoretische und praktische Ausbildungsphasen durchdringen sich dabei gegenseitig. Dies spiegelt sich auch im Modell professioneller Handlungskompetenz (Baumert und Kunter 2013) wider. Unter Professionswissen ist in den einzelnen Bereichen sowohl Wissen als auch Können zu verstehen. In den dort genannten Bereich des pädagogischen Wissens fallen auch die Bildungswissenschaften und damit die Schulpädagogik. Ihr kommt eine Doppelrolle zu. So ist sie einerseits eine forschende Disziplin, andererseits aber auch eine Vermittlungswissenschaft, die Praktikerinnen und Praktiker anleitet. Die Schulpraxis ist damit nicht nur Forschungsgegenstand, sondern auch Zielgröße der Lehrkräfteausbildung (vgl. Rothland 2019, 90f.). Dem Berufsfeldbezug und dem Verhältnis von Theorie und Praxis kommt dabei in der Gestaltung der Schulpädagogik eine besondere Gewichtung zu (Kahlert und Zierer 2010, 5ff.). Ein wie auch immer quantitativ und qualitativ gestalteter Praxisbezug allein wird aber nicht zu einem höheren Grad an Professionalität im Zuge der Ausbildung führen wie Angebots-Nutzungs-Modelle nahelegen (Helmke 2007, Lipowsky 2014, Möller et al. 2023). Erst in der Passung von Lernangebot und Wahrnehmung und Nutzung desselben können zielgerichtet professionalisierende Wirkungen erzielt werden. Auch motivationale (und volitionale) Voraussetzungen bestimmen die Erwartungen und den Wert, der Lernangeboten – auch im universitären Kontext – zugeschrieben wird. Erst in ihrem Zusammenspiel entwickelt sich eine Teilnahme- und Lernmotivation, die die Nutzung des Angebots wesentlich mitbestimmt. Diese Motivationsstärke zu erfassen, kann Hinweis darauf geben, wie das Lernangebot in theorie- und/oder praxisbezogenen Lehrveranstaltungen durch Studierende tatsächlich genutzt wird und wie hoch der anzunehmende Lernerfolg sein kann (Heckhausen und Heckhausen 2018).

3. Empirische Befunde

Die Zweiphasigkeit der Lehrkräftebildung in Deutschland von Studium und Vorbereitungsdienst, verlängert und fortgesetzt in der dritten Phase, der Fortbildung, ist das Ergebnis eines langjährigen Gleichstellungsprozesses des Berufsstandes im Vergleich zu anderen Staatsbeamten, zum Beispiel im Justizwesen, und eine Besonderheit Deutschlands (vgl. Buer und Petzold-Rudolph 2015, 19; siehe Kapitel 2 Exkurs). Insbesondere die Trennung in eine vorrangig theoretische Ausbildung (Studium) und eine vorrangig praktische Ausbildung (Vorbereitungsdienst) beeinflusst die Eigenheit der Theorie-Praxis-Diskussion in Deutschland. Diese inhaltliche und formale Trennung ist es, die die Lehrkräftebildung auch von dualen Berufsausbildungen oder Studiengängen in Deutschland unterscheidet: „In keinem anderen Land gibt es die Trennung in zwei Ausbildungsphasen, die wenig oder nichts miteinander zu tun haben“ (Czerwanka und Nölle 2014, 468). Es wird daher im Folgenden vorrangig auf Befunde mit einem deutschen Fokus rekurriert, die dort um internationale angereichert werden, wo es unabhängig von der Zweiphasigkeit der Ausbildung möglich und zielführend erscheint.

Da die individuelle Professionalisierung „zuerst ein berufsbiografisches Entwicklungsproblem“ ist (Terhart 2000, 15), rückt die vorliegende Arbeit die Lehramtsstudierenden und ihre Wahrnehmung und Nutzung von universitären Lernangeboten in das Zentrum. Im Folgenden werden die Befunde dazu gesammelt, gesichtet und auf Desiderate geprüft.

Es gilt zunächst die Persönlichkeitsmerkmale von Lehramtsstudierenden zu prüfen und stabile Persönlichkeitsmerkmale von im Zuge der Professionalisierung beeinflussbaren abzugrenzen (3.1 Persönlichkeitsmerkmale von Studierenden).

Eine besondere Rolle im Lernprozess spielen motivationale Orientierungen sowie Selbst- und Selbstwirksamkeitseinschätzungen. Sie beeinflussen die Teilnahme- und Lernmotivation an und in universitären Lehrveranstaltungen erheblich (3.2 Motivationale Orientierungen).

Die Bildungswissenschaften und die Schulpädagogik bilden den „Kern der professionellen Kompetenz von Lehrkräften“ (Baumert und Kunter 2013, 295). Doch nehmen die Studierenden das auch so wahr? Ihr Blick auf diese Disziplinen dürfte ihr Studien- und Lernverhalten maßgeblich beeinflussen (3.3 Die Rolle der Bildungswissenschaften und Schulpädagogik in den Augen der Studierenden).

Die Schulpraxis gilt darüber hinaus als das sogenannte „Herzstück“ der Lehrerbildung (Hascher 2014, 554). Daher ist zu prüfen: Wie erleben Studierende Praxisphasen im Studium und welchen Einfluss haben sie auf den Professionalisierungsprozess (3.4 Die Rolle der Schulpraxis in den Augen der Studierenden)? Vor dem Hintergrund von Angebots- und Nutzungsmodellen ist zu vermuten, die Wahrnehmung der Schulpraxis beeinflusst Wahlentscheidungen und Nutzungsverhalten erheblich.

Diese Entscheidungen rücken anschließend in den Blick (3.5 Wahlmöglichkeiten und -entscheidungen von Studierenden). Das bildungswissenschaftliche Studium an deutschen Hochschulen ist von einer großen Wahlfreiheit geprägt. Welchen Einfluss hat das auf die Veranstaltungswahl der Studierenden? Und wie werden diese tatsächlich genutzt (3.6 Zur konkreten Nutzung von Lernangeboten)? Am Ende steht eine Zusammenfassung (3.7).

3.1 Persönlichkeitsmerkmale von Studierenden

In allen Angebots- und Nutzungsmodellen (siehe Kapitel 2) spielen individuelle Persönlichkeitsmerkmale im Lernprozess eine große Rolle. Sie gelten als zentrale Voraussetzungen der Lernenden und bestimmen die Wahrnehmung und Nutzung von Lernangeboten maßgeblich. Zu unterscheiden sind dabei berufsun-spezifische stabile Persönlichkeitsmerkmale, die bereits bis zum Studienbeginn angelegt sind, von den Merkmalen, die im Zuge der Ausbildung unabhängig von deren Eingangsvoraussetzungen begründet werden und variabel sind (vgl. Rothland 2014, 320).

Von begrenztem Interesse für die vorliegende Arbeit sind die stabilen personalen Merkmale, die als kaum veränderbar gelten (vgl. Cramer 2016a, 32; Czerwenka und Nölle 2014, 474). Sie betreffen nicht den individuellen und lehramtsspezifischen Professionalisierungsprozess, sondern gelten als stabile individuelle Eingangsvoraussetzungen (vgl. Baumert und Kunter 2011, 10). Sie beeinflussen dennoch als Fundament den Erwerb professioneller Kompetenz im Zuge der Ausbildung (vgl. Cramer 2016b, 261). Dazu gehören insbesondere Herkunftsmerkmale wie die soziale Herkunft, Berufsvererbung in der Familie oder allgemeine Persönlichkeitsmerkmale, die oft nach dem Modell der Big-Five-Kategorien beziehungsweise dem Fünf-Faktoren-Modell von McCrae und Costa (2008) erfasst werden: Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit (vgl. Mayr 2016, 89f.). Diese Merkmale stellen eine vom Professionalisierungsprozess zunächst unabhängige Grundlage der Persönlichkeitsentwicklung dar und sollen nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit sein.

Relevanter ist das zweite Persönlichkeitskonzept, die Theorie der Persönlichkeitsorientierungen oder die Sechs-Faktoren-Theorie, wie sie von Holland vorgestellt wird (1997). Er geht davon aus, dass Interessen auch Persönlichkeitsmerkmale sind, vergleichbar den Big Five. Unter dem Einfluss genetischer Dispositionen entwickeln sie sich im Laufe von Kindheit und Jugend, bis sie ab dem jungen Erwachsenenalter relativ stabil bleiben.

Für beide Theorien gilt: Allgemeine Persönlichkeitsmerkmale sind ein „Ensemble relativ stabiler Dispositionen, die für das Handeln, den Erfolg und das Befinden [...] bedeutsam sind“ (Mayr und Neuweg 2006, 183). Interessen bezeichnen darüber hinaus „eine besondere, durch bestimmte Merkmale herausgehobene Beziehung einer Person zu einem Gegenstand“ und spielen „eine wichtige Rolle zur Beschreibung und Erklärung von Lernmotivation“ (Krapp 2010, 311f.). Sie etablieren sich im Lebensverlauf um

das zwanzigste Lebensjahr herum und sind dann bis ins mittlere Erwachsenenalter weitgehend stabil (vgl. Mayr 2014, 200; Low und Rounds 2006). Interessen lassen sich nach Holland (1997) in sechs Orientierungen klassifizieren (nach Bergmann und Eder 2005, 53f.):

1. praktisch-technisch: Tätigkeiten, die Kraft, Koordination und Fingerfertigkeit erfordern. Vor allem im mechanischen, technischen, elektrotechnischen und landwirtschaftlichen Bereich.
2. intellektuell-forschend: Aktivitäten in der Auseinandersetzung mit physischen, biologischen und kulturellen Phänomenen durch systematische Beobachtung und Forschung. Vor allem im mathematischen und naturwissenschaftlichen Bereich.
3. künstlerisch-sprachlich: offene, unstrukturierte Aktivitäten der künstlerischen Selbstdarstellung oder kreativer Produktion. Vor allem im Bereich von Sprache, Kunst, Musik, Schauspiel und Schriftstellerei.
4. sozial: unterrichtende, lehrende, ausbildende, versorgende und pflegende Tätigkeiten in zwischenmenschlichen Beziehungen.
5. unternehmerisch: Führungs- und Überzeugungsqualitäten. Tätigkeiten, die andere Menschen beeinflussen, zu etwas bringen, führen, manipulieren.
6. konventionell: ordnend-verwaltende Tätigkeiten des regelhaften und strukturierten Umgangs mit Daten. Vor allem rechnerischer und geschäftlicher Bereich.

Lehramtsstudiengänge werden vor allem von Studierenden mit sozialen Interessen gewählt. Dies legt der Allgemeine Interessen-Struktur-Test (AIST-R nach Bergmann und Eder 2005) nahe. Er basiert auf den Kategorien Hollands. Diese differenzieren sich je nach studiertem Lehramt und Fach aus. So sind zum Beispiel unter Grundschullehramtsstudierenden außer der sozialen die künstlerisch-sprachliche und unternehmerische Orientierung besonders verbreitet, die forschend-intellektuelle in naturwissenschaftlichen Fächern oder die praktisch-technische Orientierung im Fach Sport (Cramer 2016a, 38). Ein Zusammenhang der Holland'schen Orientierungsklassifizierung und der Bewährung im Studium lässt sich allerdings insgesamt nicht belegen (vgl. Mayr 2014, 201). Keine der sechs Orientierungen begünstigt oder behindert den Studienerfolg im Allgemeinen.

Relevant sind die Orientierungen bzw. Interessen von Studierenden auch deshalb, weil sie im Gegensatz zu Schülerinnen und Schülern als erwachsene Lernende gelten. Dies hat weniger mit der gesetzlichen Volljährigkeit von 18 Jahren zu tun, als mit ihrer psychosozialen Entwicklung. Gelingt es Jugendlichen eine stabile Identität aufzubauen, vollzieht sich der Prozess des Erwachsenwerdens in der Regel um das 20. Lebensjahr herum (vgl. Erikson 2003, 138f.). In der sozialen und gesellschaftlichen Dimension gilt „ein Individuum als fähig und willens [...], Verantwortung für sein eigenes Leben und Handeln zu übernehmen.“ (Illeris 2006, 37). Dies lässt sich auch auf das Lernen übertragen. Erwachsene Lernende

sortieren bewusst und unbewusst Informationen und entscheiden, was sie lernen möchten. Äußerer Zwang (Studienordnungen) kann zwar dazu führen, dass erwachsene Lernende an Lernaktivitäten (Lehrveranstaltungen) teilnehmen, sie können aber kaum gezwungen werden, das zu lernen, was von ihnen erwartet wird. Erwachsenes Lernen ist in höherem Maße selektiv und selbstgesteuert. Das bedeutet, Erwachsene lernen, was sie wollen und für sie sinnhaft erscheint. Interesse, Nutzen und Wichtigkeit sind entscheidende Filter in diesem Prozess. Ein subjektiver Bezug zum Lerngegenstand, auch in seiner Anwendbarkeit, bestimmt im Wesentlichen die Lernmotivation: „Warum wollen ‚sie‘, dass ich das lerne? Was kann ich damit anfangen? Wie passt das in meine persönliche Lebensplanung?“ (ebd.). Das Lernen kann dabei auch an ein deutlich breiteres Repertoire an Wissen, Fähigkeiten, Strategien und Erfahrungen anknüpfen, als es bei Kindern möglich ist (vgl. ebd.; Lipowsky 2014, 511).

Als hochgradig stabile Faktoren gelten im Lernprozess persönliche Überzeugungen, Einstellungen und Haltungen sowie die persönliche und professionelle Identität. Sie bilden ein Belief-System, als „(meist) nicht-wissenschaftliche Vorstellungen darüber, wie etwas beschaffen ist oder wie etwas funktioniert, mit dem Anspruch der Geltung für das Handeln“ (Oser und Blömeke 2012, 415). Für die Lehrkräftebildung definieren Reusser und Pauli Beliefs als eine „affektiv geladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellung über das Wesen und die Natur von Lehr-Lern-Prozessen, Lerninhalten [...], welche für wahr oder wertvoll gehalten werden“ (2011, 478). Diese können einen domänenspezifischen Charakter haben.

Diese Beliefs fungieren bereits im Studium als Filter, sodass nur solche Inhalte und Informationen aufgenommen werden, die sich in das ohnehin schon vorhandene Belief-System einfügen (vgl. Czerwenka und Nölle 2014, 475). Wie auf Grundlage der Studie TEDS-M (*Teacher Education and Development Study – Learning to Teach Mathematics*) durch Steinmann und Oser (2012) jedoch gezeigt werden konnte, lassen sich zumindest fachliche und fachdidaktische Überzeugungen durch Ausbildungsarrangements und insbesondere die Beliefs der Dozierenden beeinflussen. Diese haben einen signifikant positiven Einfluss auf die Beliefs der Lehramtsstudierenden, auch wenn der Effekt insgesamt eher bescheiden ausfällt (vgl. 451). Für die Erziehungswissenschaftler ist der Einfluss eher gering und geringer als für ihre fachwissenschaftlichen Kolleginnen und Kollegen. Ein Grund dafür könnte der deutlich geringere Anteil der Erziehungswissenschaften am Lehramtsstudium sein. Je nach Bundesland und angestrebtem Lehramt macht er nur zwischen 5 % und 20 % bzw. 30 % des Studiums aus (vgl. Terhart 2018, 120; Bauer et al. 2011, 641; Lohmann et al. 2011, 275). Für die Fachwissenschaften (ohne ihre Didaktiken) sind es in den weiterführenden Schulformen beispielsweise in Mecklenburg-Vorpommern insgesamt 60 % bzw. 70 % (im Vergleich zu 20% bzw. 10 % in den Bildungswissenschaften) (vgl. Mecklenburg-Vorpommern 2014, § 6). Dadurch erhalten die Fachwissenschaften ein viel größeres Gewicht, was sich nicht zuletzt auch in viel umfassenderen Ausbildungszeiten und damit Einflussmöglichkeiten auf die Studierenden ausdrückt.

So ergibt sich der nur scheinbare Widerspruch einer „genetisch determinierten hohen Konstanz der Persönlichkeit“ im Bereich der affektiv-motivationalen Komponenten einerseits (Mayr 2009, 27) und der Beeinflussbarkeit von Beliefs im Zuge des Erwerbs von Professionswissen (Fachwissen, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen) als kognitive Komponente andererseits: Kognitives Professionswissen wird über den Filter des Belief-Systems erworben. Dieses weist in einigen Aspekten eine hohe Stabilität auf, ist aber gerade im Zuge der Ausbildung hinsichtlich einer berufsspezifischen Professionalisierung veränderlich. Die Wahrnehmung des Ausbildungs- und Lernangebots spielt also eine besondere Rolle, denn der Kompetenzaufbau der angehenden Lehrkräfte „wird nicht von den zur Verfügung stehenden formellen Lerngelegenheiten determiniert, sondern hängt in hohem Grade von der individuellen Nutzung dieser Lerngelegenheiten ab“ (Kunina-Habenicht et al. 2013, 7).

In diesem Zusammenhang spielen pädagogische Vorerfahrungen eine große Rolle. Im Rahmen der LEK-Studie (*Längsschnittliche Erhebung pädagogischer Kompetenzen von Lehramtsstudierenden*) ermitteln König und Seifert (2012) u. a. die Korrelation zwischen den Leistungen der Studierenden im Test zur Erfassung von pädagogischem Unterrichtswissen sowie den pädagogischen Vorerfahrungen. Zu diesen zählen sie die Betreuung von Kindern (z. B. Geschwister, eigene Kinder, Babysitting), das Geben von Nachhilfeunterricht, die Gestaltung von Freizeitaktivitäten für Kinder und Jugendliche und das Trainieren im Sportbereich. Dabei stellen sie zunächst fest, dass die Studierenden des ersten Semesters an vier deutschen Universitäten (Erfurt, Köln, Paderborn, Passau) zu großen Teilen über pädagogische Vorerfahrungen verfügen (in der Kinderbetreuung 80,8 %, Nachhilfeunterricht 41,4 %, Freizeitgestaltung 36,8 %, Sport 18,7 %). Dies schlägt sich auch in den Testergebnissen nieder. Insbesondere das Geben von Nachhilfeunterricht erhöht den Gesamtwert im pädagogischen Unterrichtswissen und dem bildungswissenschaftlichen Wissen. Für die Gestaltung von Freizeitaktivitäten für Kinder und Jugendliche lässt sich Vergleichbares für das bildungswissenschaftliche Wissen feststellen (ebd., 239ff.). Pädagogische Vorerfahrungen wirken sich demnach grundsätzlich positiv auf das pädagogische Unterrichtswissen aus, Studierende mit Vorerfahrungen sind im Vorteil, was den Erwerb von pädagogischem Professionswissen betrifft (vgl. ebd., 277). Welchen Einfluss allerdings pädagogische Vorerfahrungen auf die Wahrnehmung und Nutzung von theoretischen, praxisbezogenen und schulpraktische Lehrveranstaltungen haben, gilt es zu konkretisieren. Dazu liegen meiner Kenntnis nach keine Ergebnisse vor, insbesondere nicht in der LEK-Studie.

3.2 Motivationale Orientierungen

„Zu den wichtigsten personenbezogenen Einflussfaktoren für berufliches Lernen zählen die motivationalen Voraussetzungen“ (Lipowsky 2014, 512f.). Nichtsdestotrotz gibt es nur wenige Studien, die sich längsschnittlich mit der motivationalen Entwicklung von (zukünftigen) Lehrkräften befassen (vgl. Rösler und Retelsdorf 2023, 205). Es soll daher zuerst an die allgemeine Fortbildungsforschung angeknüpft werden.

So untersuchen Blume et al. (2010) in einer Meta-Analyse von 89 empirischen Studien Prädiktoren des Transfererfolgs beruflicher Fortbildung (transfer of training): Sie weisen nach, dass der Transfererfolg stark mit der Gewissenhaftigkeit der Teilnehmenden (conscientiousness) und ihrer freiwilligen Teilnahme an Fortbildungen korreliert. Moderate Zusammenhänge bestehen zwischen dem Transfer und der wahrgenommenen Selbstwirksamkeit, Lernmotivation und Lernzielorientierung. Daher formulieren die Autorinnen und Autoren für die praktische Verbesserung von beruflichen Lernangeboten mit dem Ziel eines erhöhten Transfererfolgs eine proaktive Auswahl der Lerngruppen („proactive selection of training cohorts“), gemeint sind damit die fortbildungsinteressierten Teilnehmenden, die Fokussierung auf die Erhöhung der Lernmotivation („a focus on increasing the motivation of trainees“) und die Begleitung durch erfahrene Auszubildende und Peer-Unterstützung („finding ways to induce higher levels of supervisor and peer support“) (ebd., 1096).

Adaptiert man diese Befunde und Vorschläge auf das gleichfalls erwachsene Lernen im Lehramtsstudium mit Blick auf eine konkrete Berufspraxis, ergibt sich für das Angebot von Lehrveranstaltungen die Notwendigkeit der Selektion lerninteressierter Studierender, eine motivationssteigernde Bewerbung und Gestaltung sowie der Einsatz von erfahrenen Lehrkräften und Peer-Mentoring-Systemen für die Ausbildung. Durch die im universitären Kontext jedoch grundsätzlich gegebene Wahlfreiheit von Lehrveranstaltungen, können Studierende – anders als in der Meta-Studie von Blume et al. – nicht wie in einem Unternehmen proaktiv für die Teilnahme an universitären Lehrveranstaltungen selektiert werden. Allen Studierenden stehen bei Erfüllung der entsprechenden Voraussetzungen alle Lehrveranstaltungen offen. Sie entscheiden in der Regel, welche Lehrveranstaltungen sie aus welchen Gründen, mit welcher Motivation auswählen. Blume et al. legen nahe: Je eher sich Studierende ihre Lehrveranstaltungen nach Interessen und Neigungen auswählen können, umso höher ist die Lernmotivation. Eine klar formulierte und konsequente Lernzielorientierung im Zuge der Studienordnungen, der Module bis hin in die Lehrveranstaltungsankündigung unterstützen diesen Prozess. Daran mangle es allerdings (vgl. Terhart 2014, 309). „Nadelöhr“-Pflichtveranstaltungen und Losverfahren zur Seminarplatzvergabe scheinen kontraproduktiv. Generell dürfte die universitäre Praxis dieser Vermutung entgegenkommen: Die Wahlfreiheit in den Bildungswissenschaften ist so hoch, dass man kaum von einem konsekutiven Studienelement sprechen kann. „Der faktische Kompetenzaufbau [hängt] weiterhin von individuellen Studienentscheidungen sowie äußeren Umständen (Stundenplanzwängen etc.) ab“ (ebd.) (siehe dazu auch Kapitel 3.5).

Fortbildungsinaktive Lehrpersonen zeigen einer Studie von Richter et al. (2013) zufolge eine vergleichsweise geringe Selbstwirksamkeitserwartung und berufliche Zufriedenheit, empfinden dafür aber überdurchschnittliche berufliche Belastungen. Als Gründe führt das Autorenkollektiv geringere motivationale Orientierungen und geringere Selbstregulationsfähigkeiten an. Grundlage ist eine Erhebung unter 2.076 Lehrkräften der Fächer Deutsch und Englisch an Haupt- und Gesamtschulen sowie Gymnasien (Selbstbericht) im Rahmen eines Ländervergleichs des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB). 17,8 % der befragten Lehrkräfte nahmen in den letzten fünf Jahren vor der Befragung (2004-2009) nicht an Fortbildungen teil. Dies entspricht den Ergebnissen vorangegangener Studien (vgl. Richter et al. 2010, Wolf et al. 1997, Graudenz et al. 1995). Den Autorinnen und Autoren nach wiesen die fortbildungsinaktiven Lehrpersonen nicht nur die geringste Berufserfahrung auf (es handelt sich also tendenziell vor allem um junge Lehrkräfte kurz nach dem Abschluss von Studium und Referendariat), sondern sie schätzten in der Folge ihre Selbstwirksamkeit auch deutlich niedriger ein und arbeiteten seltener mit ihrem Fachkollegium zusammen.

Der Prozentsatz der Lehrerinnen und Lehrer, die trotz gesetzlicher Verpflichtung Fortbildungsangebote nicht wahrnehmen, scheint dabei stabil zu sein. Kuschel et al. beziffern den Anteil der fortbildungsinaktiven Lehrkräfte mithilfe des IQB-Ländervergleichs 2012 auf 28,4 % und des IQB-Bildungstrends 2015 auf 29,6 % (vgl. 2020, 220). Es zeigt sich darüber hinaus: weder die gesetzliche Verpflichtung auf einen konkreten Fortbildungsumfang noch eine gesetzliche Fortbildungsnachweispflicht haben eine konsistente Wirkung auf die Fortbildungsteilnahme (ebd., 225).

Lehramtsstudierende haben nicht nur die geringste Berufserfahrung und gehören damit perspektivisch zur „Risikogruppe“ der jungen, fortbildungsinaktiven Lehrkräfte, wie Richter et al. feststellen. Watt und Richardson (2008) zeigen darüber hinaus: Die motivationalen Profile von angehenden Lehrkräften bleiben im Verlauf der Lehrkräftebildung relativ stabil. Sie erfassten die Motivation von Lehramtsstudierenden an drei australischen Universitäten zu Beginn und Ende des Studiums mit dem Urteil: „There were no significant cluster differences on any of these motivations“ (420).

Die vermutlich stabile Gruppe fortbildungsinaktiver Lehrkräfte zwischen 17,8 % und 29,6 % und in der Rückwärtsbetrachtung auch Lehramtsstudierender könnte einer der Gründe für eine geringe Teilnahme-motivation in universitären Lehrveranstaltungen und damit einer erhöhten Abschmelzquote sein, d. h. einer im Veranstaltungsverlauf abnehmenden Teilnehmendenzahl. Richter et al. (2013) werfen die Frage auf, inwiefern ein Lernen, das „auf Eigenverantwortung und Freiwilligkeit setzt, das Lernen *aller Lehrkräfte* [Hervorhebung im Original] in ausreichendem Maße fördert“ (204). Für den Bereich der Lehrkräftefortbildung schlagen sie einen höheren Grad an Verpflichtung bei gleichzeitiger finanzieller Unterstützung und Anreizen für den beruflichen Aufstieg vor und verweisen auf obligatorische Konzepte in erfolgreichen

PISA-Teilnehmerstaaten wie Finnland, die Niederlande oder Kanada (ebd., 204f.). Es ist allerdings fraglich, ob solche Maßnahmen wenig- oder nicht-fortbildungsaktive Lehrkräfte stärker anregen, an Fortbildungen teilzunehmen, da auch in deutschen Bundesländern mit Fortbildungs- und Nachweispflicht (Hamburg, Bremen, Bayern) keine erhöhte Teilnahme festzustellen ist (vgl. Kuschel et al. 2020, 216f.).

Vor dem Hintergrund der Angebot-Nutzungsmodellen muss darüber hinaus nicht nur die Quantität, sondern auch die Qualität der Teilnahme kritisch hinterfragt werden: Inwiefern wird durch Verpflichtung oder Zwang die lernzielorientierte Nutzung der Lernangebote befördert?

Mit Blick auf Studierende legt eine Meta-Studie von Schulmeister auf Grundlage von 158 Einzelstudien grundsätzlich einen Zusammenhang von Anwesenheit und Studienerfolg nahe. Konkret, „dass ein hohes Maß an Anwesenheit in Lehrveranstaltungen zu besseren Leistungen führt und umgekehrt größere Fehlzeiten schlechtere Noten zur Folge haben“ (2015, 15). Vereinfacht ausgedrückt könnte das bedeuten: eine erzwungene Teilnahme, z. B. durch eine Präsenzpflcht, ist noch immer besser als keine Teilnahme. Zumindest für den Erwerb von verhältnismäßig einfach zu überprüfendem Wissen.

Andererseits ist die Beibehaltung bzw. Wiedereinführung der Präsenzpflcht an deutschen Hochschulen gerade in akademischen Kreisen ein Politikum und damit ein weniger empirisch, sondern stark normativ geführter Aushandlungsprozess, in dem mehr als nur der Lernerfolg als Argument gilt: individuelle Würde, persönliche Freiheit, Eigenverantwortung, nebenberufliche Erwerbstätigkeit zur Finanzierung des Lebensunterhalts, Förderung der attraktiven Gestaltung der Lehre (vgl. Niesmak und Schriever 2016; Schwarz 2015; Pfähler und Wagschal 2013).

Einen Mittelweg gehen einige Bundesländer und Hochschulen, die Studierende zu einer regelmäßigen Teilnahme an Lehrveranstaltungen verpflichten, „sofern in der konkreten Lehrveranstaltung spezielle Techniken, Didaktiken, Erkenntnisse und Fähigkeiten vermittelt werden, die im reinen Selbststudium nicht oder nur mit erheblichen Einschränkungen erlernt werden können“ (Universität Rostock 2019, § 8). Genaueres wird dabei den studiengangverantwortlichen Institutionen überlassen (ebd.), was diesen und den beteiligten Fakultäten konsensual auslegbare Spielräume ermöglicht.

In Nordrhein-Westfalen wird die Anwesenheitspflcht beispielsweise auf Ebene des Veranstaltungsformats festgelegt. Dort handelt es sich in der Regel um „eine Exkursion, einen Sprachkurs, ein Praktikum, eine praktische Übung oder eine vergleichbare Lehrveranstaltung“ (Nordrhein-Westfalen 2014, § 64). Dies betrifft also vor allem Veranstaltungen, die Praxisphasen und praktische Könnensdimensionen enthalten. Schulmeister zufolge führe dies auch zu besseren Prüfungsergebnissen (siehe oben).

Inwiefern eine Anwesenheitspflcht zu einer erhöhten Teilnahme- und Lernmotivation führt, bleibt dabei offen. Auf Grundlage der studentischen Forderung nach mehr und Orientierung an schulischer Praxis

(vgl. Kapitel 2) ist aber anzunehmen, dass insbesondere praxisorientierte und schulpraktische Lehrveranstaltungen aber auch einen besonderen Anreizwert und somit einen intrinsischen Motivationswert für Lehramtsstudierende haben.

Kunter verweist dabei auf die Gefahren hoher Motivation, die „nicht immer unbedingt optimal ist, sondern dass hohes Engagement Kosten bedeuten kann, wenn nicht gleichzeitig der Umgang mit den eigenen Ressourcen reguliert wird“ (2014, 706). Die Ergebnisse von Baker (2004) sprechen insgesamt aber für die positiven Effekte hoher Motivation. Mit der auf Deci und Ryans Selbstbestimmungstheorie der Motivation beruhenden *Academic Motivation Scale* (AMS) untersucht sie den Zusammenhang von Motivation und Wohlbefinden. Sie befragt 91 Psychologie-Studierende einer US-amerikanischen „medium-sized campus-based university“ hinsichtlich ihrer motivationalen Orientierungen. Je motivierter die Studierenden waren, desto höher ihr Wohlbefinden, desto positiver ihre Einstellung zum universitären Lernen und umso geringer war ihr Stress-Empfinden. Dabei konnte Baker jedoch keinen Unterschied zwischen extrinsischer und intrinsischer Motivation feststellen. Fehlende Motivation hingegen gilt als signifikanter Prädiktor für großes Stress-Empfinden und eine negative Einstellung zum universitären Leben (vgl. ebd., 194f.).

Auf Grundlage einer Studie von Brouwer und ten Brinke (1995) kommen König und Rothland wiederum zum Schluss: „there is a tendency for highly intrinsically motivated students to outperform those who are less intrinsically motivated, whereas extrinsic motivation is usually associated with poorer learning and educational outcomes“ (2017, 167). Brouwer und ten Brinke begleiteten mit einer Längsschnittstudie 357 Studierende über einen Zeitraum von über vier Jahren bis in das zweite bzw. dritte Jahr ihrer Berufspraxis. Auf Grundlage von quantitativen und qualitativen Selbst- und (Experten-)Fremdeinschätzungen durch 128 Begleitlehrkräfte und 31 Fachdidaktikerinnen und -didaktikern konnte ein erhöhtes Maß an pädagogischer Kompetenz nicht nur durch integrative Ausbildungsanteile, das heißt theorie-praxis-verschränkte Studienanteile, sondern auch bei den intrinsisch motivierten Probandinnen und Probanden festgestellt werden. Dies verweist auf einen erhöhten Lernerfolg in Folge einer erhöhten Lernmotivation.

Ein Faktor für die erhöhte Motivation, an praxisorientierten und schulpraktischen Lehrveranstaltungen teilzunehmen, kann die geringe Einschätzung der eigenen Kompetenz durch Studierende sein. Im Rahmen der LEK-Studie ermitteln König und Seifert (2012) den Zusammenhang von pädagogischem Professionswissen in den Kompetenzbereichen Unterrichten, Erziehen sowie Beurteilen und der Selbsteinschätzung der Studierenden in diesen Feldern. Sie erfassen anhand der Wissenstests aus TEDS-M (*Teacher Education and Development Study – Learning to Teach Mathematics*) und SPEE (*Standards – Profile – Entwicklung – Evaluation*) zunächst das pädagogische und bildungswissenschaftliche Unterrichtswissen. Die Autoren fassen dieses als pädagogisches Professionswissen zusammen und setzen es in Beziehung zur Selbsteinschätzung der Studierenden auf Grundlage des gleichnamigen Instruments von Schubarth

et al. (2005). „Erwartungswidrig“ (König und Seifert 2012, 295) stellen die Autoren fest, dass die Studierenden des vierten Semesters an vier deutschen Universitäten (Erfurt, Köln, Paderborn, Passau mit Probandenzahlen zwischen 274 und 289) ihre professionelle Kompetenz selbst als niedrig einschätzen: am niedrigsten im Bereich Beurteilen, dann Erziehen und schließlich Unterrichten. Vorausgesetzt das Ziel der Studierenden ist es, im Laufe der Lehramtsausbildung eine höhere professionelle Kompetenz zu erwerben, so ist die Situations-Ergebnis-Erwartung der Studierenden nach dem *Überblicksmodell mit ergebnis- und folgebezogenen Erwartungen* von Heckhausen und Heckhausen (siehe Kapitel 2.4) im Moment der Befragung eher niedrig. Das heißt, sie sind der Auffassung, die berufspraktischen Anforderungen zu dem Zeitpunkt noch nicht ausreichend bewältigen zu können. Sie müssten folglich aktiv an der Ausbildung teilnehmen und lernen, um zu besseren Ergebnissen zu kommen. Diese Erkenntnis, so Heckhausen und Heckhausen, würde zum aktiven Handeln motivieren.

Es ist daher vor dem Hintergrund der Selbsteinschätzung mit Blick auf die Berufspraxis und der wiederholten studentischen Forderung nach mehr Praxis im Studium (siehe Kapitel 2) anzunehmen, dass trotz der zu erwartenden hohen Kosten (z. B. erhöhter Vorbereitungsaufwand, besondere Exposition und Anstrengung als Lehrkraft) praxisbezogene Lehrveranstaltungen einen höheren Anreizwert für Lehramtsstudierende haben, wenn sie diese einerseits als eine Lerngelegenheit wahrnehmen, um festgestellte Kompetenzdefizite praxisnah abzubauen, und andererseits ihrem Handeln eine gewisse Erfolgsaussicht bescheinigen. Der Anreizwert hängt also auch von Bewertungsprozessen ab: Es wird individuell eingeschätzt, inwiefern die potenzielle Handlung für die Entscheidenden bedeutsam ist und zum Erfolg führt (siehe Kapitel 2.4). Somit spielen bei Unterschieden in der Performanz „neben rein kognitiven Aspekten durchaus auch motivationale Aspekte eine Rolle“ (Kunter 2014, 706).

Die Selbstwirksamkeitserwartung als „subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenz bewältigen zu können“ (Schwarzer und Warner 2014, 662) beeinflusst den Entscheidungsprozess. Nach Banduras sozial-kognitiver Handlungstheorie (1997) steuern subjektive Überzeugungen verschiedene mentale Prozesse und Handlungen. Je größer die eigenen Handlungsmöglichkeiten eingeschätzt werden, umso eher trauen sich Studierende trotz Hürden zu, Herausforderungen erfolgreich überwinden zu können. Die positiven Effekte ausgeprägter Selbstwirksamkeit liegen nahe: die produktive Aufnahme von Aufgaben, das Setzen anspruchsvoller Ziele, größere Motivation und Ausdauer, effektives Arbeitszeitmanagement, die Suche nach Problemlösungen, Flexibilität, ein hohes Leistungsniveau, hohe Qualität der Leistungen und vor allem eine höhere Widerstandskraft gegen stress- und burnout-bedingte Erkrankungen (vgl. Schwarzer und Warner 2014, 665ff.).

Auch wenn einige Studien nahelegen, dass die Selbstwirksamkeitserwartung in Schulpraktika gering zu sein scheint (vgl. Hoy und Spero 2005; Tschannen-Moran et al. 1998), so gibt es doch wenig – gerade

längsschnittliche – Befunde zur Entwicklung der Selbstwirksamkeit über die einzelnen Phasen der Lehrkräftebildung hinweg (vgl. Cramer 2012, 288). Vieles bleibt Desiderat.

Für die Phase des Studiums setzt Cramer (2012) eine spezifische Skala zur Lehrer-Selbstwirksamkeit nach Brockmeyer und Edelstein (1997), Schmitz (1998), Schmitz und Schwarzer (2000) und Schwarzer und Hallum (2008) ein. Die 413 Studierenden an acht Hochschulen in Baden-Württemberg schätzen demnach ihre Selbstwirksamkeit in unterrichtlichen Kontexten zwar lehramtsübergreifend als insgesamt moderat positiv ein (vgl. Cramer 2012, 288), jedoch zeigt sich gerade in nach Praxisphasen geführten Interviews eine gewisse Skepsis gegenüber der Erfolgswahrscheinlichkeit des eigenen Handelns („So wie das normal läuft, muss man das einfach hinnehmen“, ebd., 290). Während eine Gruppe sich nach oben hin abhebt und den Umgang mit Störungen und Schülerinnen und Schülern als bewältigbare Herausforderung ansieht (hohe Selbstwirksamkeitserwartung), reagiert ein Teil der Befragten andererseits eher resignierend auf die zu bewältigenden Probleme, ein deutliches Indiz für eine gering ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartung.

Es liegt daher die Vermutung nahe, dass sich – unabhängig von äußeren Umständen wie Stundenplanzwängen – in schulpraktische und praxisorientierende Lehrveranstaltungen insbesondere solche Studierenden einwählen, die bereits schulpraktische Erfahrungen, z. B. in Übungen und Praktika, gesammelt haben (Erfolgsskepsis), schwierige schulische Situationen aber als lösbare Herausforderung wahrnehmen (hohe Selbstwirksamkeitserwartung), wenn die Bereitschaft vorhanden ist, ein entsprechendes Engagement zu zeigen. Diese Gruppe ist leistungsorientierter: Sie schätzt die Relevanz von schulpraktischen Erfahrungen für berufliche Aufgaben höher ein, ihr Interesse und ihre Kompetenzerwartung sind gesteigert, Arbeitsvermeidungstendenzen sowie die Tendenz, eigene Defizite zu verbergen, sind reduziert (vgl. ebd., 292f.).

3.3 Die Rolle der Bildungswissenschaften und Schulpädagogik in den Augen der Studierenden

Der Wert der Bildungswissenschaften wird aus Sicht der Studierenden ambivalent betrachtet. Das liegt nicht zuletzt daran, dass je nach Bundesland und Hochschule unterschiedliche Fachdisziplinen unter diesem Teil der Lehrkräftebildung zusammengefasst werden (siehe Kapitel 2.2). Grundsätzlich sind die Bildungswissenschaften „fachunspezifische Studienanteile, die erziehungswissenschaftliche, psychologische und soziologische Themen abdecken“ (Kunina-Habenicht et al. 2013, 3).

Diese Anteile der Lehrkräftebildung werden von angehenden Lehrkräften als relevant für die Entwicklung professioneller Kompetenz angesehen. Die Marburger Studie zur Gymnasiallehrausbildung fokussiert sich dabei insbesondere auf das im hessischen Marburg verbreitete Verständnis von Erziehungswissenschaft, bestehend aus den Bereichen „Allgemeine Erziehungswissenschaft; Beratung, Mediation, Supervision; Erwachsenenbildung/außerschulische Jugendbildung; Innovation, Organisation, Netzwerke;

Empirische Pädagogik/Forschungsmethoden sowie Sozial- und Rehabilitationspädagogik“ (Deutscher Bildungsserver) sowie schulpädagogischen und didaktischen Studien (Universität Marburg). Darin erachten 75 % der befragten Studierenden erziehungswissenschaftliche Studien für „sehr wichtig“, 19 % für „wichtig“. Nur 6 % sind unschlüssig. Selbst im Vorbereitungsdienst gibt es nur leichte Verschiebungen (68% „sehr wichtig“ und 28 % „wichtig“, 2 % unschlüssig) (Lersch 2006, 172). In der Beurteilung der erziehungswissenschaftlichen Studienanteile sind dabei keine Lehramtsspezifika festzustellen (vgl. Cramer 2012, 409).

Und dennoch oder gerade deswegen sind die bildungswissenschaftlichen Anteile einer erhöhten Kritik ausgesetzt. Auf der einen Seite wegen einer Beliebigkeit bzw. mangelnder Kumulativität der Inhalte (vgl. Merzyn 2002, 84ff.) und einer wahrgenommenen geringen Qualität der Lehrveranstaltungen (vgl. Kunin-Habenicht et al. 2012, 653). Grund dafür sei vor allem, dass „zwischen den Vertreter(inne)n der verschiedenen Domänen und Phasen der Lehrerbildung kein professioneller Konsens bzgl. der relevanten zu vermittelnden Inhalte vorliegt“ (ebd.)

Auf der anderen Seite werden die Bildungswissenschaften aufgrund einer Unterrepräsentanz im Studium kritisiert. Bauer und Möller untersuchen im Rahmen der *PaLea*-Studie die Spannweiten der einzelnen Studieninhalte an zwölf Hochschulstandorten. Für das gymnasiale Lehramtsstudium umfassen die Anteile der Bildungswissenschaften zwischen 18 und 45 ECTS-Punkte. Im Vergleich dazu liegt der fachwissenschaftliche Anteil zwischen 128 und 222 Punkten, der fachdidaktische bei 12 bis 50 Punkten und (Schul-)Praktika bei 6 bis 38 ECTS-Punkten (vgl. Bauer und Möller 2023, 96). Ausgehend von einem 300-ECTS-Punkte-Studiengang entspricht das im Mittel einem Anteil der Bildungswissenschaften von 12 %. Im Vergleich dazu beträgt der Anteil der Praxisphasen zwischen 5 % (polyvalentes Bachelor-Master-Modell), 6,7 % (modularisiertes Staatsexamen) und 12,7 % im lehramtsspezifischen Bachelor-Master-Modell (vgl. Kauper 2023, 112). Bauer und Möller ergänzen, Analysen für das Grundschullehramt lieferten „ein ähnliches Bild“ (96) großer Heterogenität vor allem bei Studienmodellen mit einer großen Kombinationsvielfalt verschiedener Studienbereiche.

Sicherlich auch aufgrund solcher Zahlen gaben in einer Brandenburger Studie von Schubarth et al. (2006) zwei Drittel der befragten Kandidatinnen und Kandidaten im Vorbereitungsdienst an, die erziehungswissenschaftlichen Anteile seien zu gering, während die fachwissenschaftlichen Anteile zu umfangreich wären (vgl. ebd., 115). Dies deckt sich mit Wünschen auch von Mathematikstudierenden und ihren Pendanten im Referendariat: Insbesondere die Ausdehnung erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Studienanteile wird gewünscht, idealerweise in einer dezidiert berufsbezogenen Ausbildung (vgl. Müller et al. 2008, 298f.). Was genau darunter zu verstehen ist, bleibt an dieser Stelle jedoch offen. Zentral bleibt die Forderung: mehr Praxis und Praxisbezug.

Dies mag zusammengehen mit der durch die Aussicht auf eine praktische pädagogische Arbeit motivierten Berufswahl von Studienanfängerinnen und -anfängern. Diese wird im Studium vor allem durch die Bildungswissenschaften repräsentiert. Auf Grundlage des FIT-Choice-Modells (*Factors Influencing Teaching Choice*) von Richardson und Watt (2006) wurde in mehreren Studien im DACH-Raum die Berufswahlmotivation Studierender in der Eingangsphase ermittelt (Beckmann 2016, König et al. 2013, König und Rothland 2013a). Angehende Lehrkräfte beginnen ihr Studium demnach mit besonderem pädagogischen Interesse. Dies steht in engem Zusammenhang mit einem hohen sozialen Interesse (siehe Kapitel 3.1). Diese beiden Interessen finden ihre Entsprechung am ehesten im bildungswissenschaftlichen Lehrangebot.

Inwiefern sich diese Interessen im Laufe des Lehramtsstudiums entwickeln und Unterschiede in motivationalen Verläufen erklären, untersuchen Rösler et al. (2013). Sie analysieren in ihrer Studie verschiedene Prädiktoren von Unterschieden im Interesse an bildungswissenschaftlichen Inhalten wie das erwähnte pädagogische Eingangsinteresse und die Sicherheit der Studienwahl. Auch sie beziehen sich auf den Begriff des Interesses als „spezifische Person-Gegenstands-Beziehung“ (Krapp 1993, 188) und genauer als eine „gegenstandsspezifische Bedingung des Lernens und der Entwicklung“ (Krapp 1997, 46). Diese ist geprägt von einer positiven emotionalen Färbung, einem positiven Wertbezug und einer intrinsischen Motivation. Für sie gilt: „Ein vertiefter Wissenserwerb dürfte dabei umso eher gelingen, je interessierter die Studierenden an den Inhalten der Bildungswissenschaften sind, denn interessiert Lernen trägt zu einer qualitativ hochwertigen Verarbeitung von Lerninhalten bei“ (Rösler et al. 2013, 26; siehe dazu auch Schiefele 2009).

Zum gleichen Ergebnis kommt eine niederländische Studie. Van der Veen et al. (2006) arbeiten mit Langzeitdaten von Studierenden, um das Sinken studentischen Interesses an ihren gewählten Fächern im Verlauf des Studiums zu untersuchen. In der Auswertung von 5.050 Befragungen kommt das Team zum Schluss: Je unzufriedener die Studierenden mit ihrer Studienwahl sind, desto eher verlieren sie das Interesse an den Inhalten des Studiums (vgl. 287). Eine Übereinstimmung von Interessen, Zufriedenheit mit der Studienwahl und Passung der angebotenen Inhalte sollte demnach zu einer Stärkung des Interesses und damit der individuellen Teilnahme- und Lernmotivation als Schlüssel für den individuellen Lernerfolg führen. Die Erwartungshaltung der Studierenden spielt dabei als Bewertungsrahmen eine entscheidende Rolle.

Ein weiterer Prädiktor ist das angestrebte Lehramt. So weisen Terhart zufolge (2008, 760f.) Studierende des Grundschullehramts ein höheres Interesse an den Bildungswissenschaften auf als Studierende für das Lehramt an Gymnasien, bei denen das fachliche Interesse stärker ausgeprägt ist. Gerade von

Gymnasialstudierenden mit hohen fachwissenschaftlichen Studienanteilen werden die erziehungswissenschaftlichen als „weitgehend zusammenhangslos, wenig systematisiert und kaum berufsfeldbezogen erlebt“ (Terhart 2009, 431).

Im Rahmen des *Panels zum Lehramtsstudium* (PaLea) befragten Rösler et al. 1169 Studierende an 13 Hochschulen im ersten bzw. zweiten Semester sowie am Anfang bzw. Ende des vierten Semesters zu ihrer Wahrnehmung der Bildungswissenschaften. Insgesamt zeigt sich, dass das Interesse an bildungswissenschaftlichen Inhalten im Mittel über die ersten vier Semester stabil bleibt. Jedoch zeigt sich eine bedeutende Varianz im Ausgangs- und Veränderungswert. Die Autorinnen und Autoren interpretieren diese Varianz im Zusammenhang mit der Studienwahl. Die Bildungswissenschaften und ihr Charakter als „disziplinäre Identität“ des Lehramts exponieren diese insbesondere, die Erwartungshaltung auf Seiten der Studierenden ist hoch (vgl. Lersch 2006, 172). Bei unsicherer Studienwahl nimmt das Interesse an den Bildungswissenschaften eher ab als bei Studierenden, die sich in ihrer Wahl sicher sind. Auch bekräftigt sich dort die Hypothese, dass „angehende Gymnasiallehrkräfte den Bildungswissenschaften wenig Bedeutung beimessen“ (Rösler et al. 2013, 38).

Es ist für die vorliegende Arbeit daher anzunehmen, dass Studierende, die den Bildungswissenschaften einen erhöhten Wert (Interesse, Nutzen, Wichtigkeit) zuschreiben, eine erhöhte Lern- und Teilnahmemotivation entfalten. Dies gilt insbesondere, wenn sie den Lehrberuf nach dem Studium auch tatsächlich ergreifen wollen. Tendenziell dürfte diese Wertzuschreibung bei Studierenden des gymnasialen Lehramts geringer ausfallen.

Cramer (2013) kommt zu einem anderen Ergebnis. Er untersucht in einer Längsschnittstudie die Einschätzung der Bedeutsamkeit, Qualität und des Nutzens des bildungswissenschaftlichen Studiums vorrangig an pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg zum Studienbeginn, nach dem dritten Semester und dem Studienabschluss (Studienstruktur vor der Modularisierung). Zwar wird den schulpraktischen Komponenten ein hoher Stellenwert zugeschrieben, den Erziehungswissenschaften (allgemeine und Schulpädagogik) bzw. den Bildungswissenschaften (zusätzlich Psychologie und Soziologie) selbst hingegen jedoch ein geringer Stellenwert. Ein Grund hierfür könnte die fehlende einfache Übertragbarkeit des universitären Wissens auf die schulische Handlungsebene sein (vgl. ebd., 67). Der Transfer des erworbenen Wissens auf eine antizipierte Praxis wird damit zum Problem. Die Erwartungshaltung der Studierenden sei es, Praxisrezepte an die Hand zu bekommen. Vor dem Hintergrund des fünfstufigen Experten-Novizenmodells von Dreyfus und Dreyfus (1980) ist das eine nachvollziehbare Haltung. Auf der ersten Stufe als Novize ist das Lernen vor allem durch direkte Instruktion und einen Glauben an klare und objektive Regeln gekennzeichnet. Lernende wünschen sich unmittelbar anwendbare Handlungsanweisungen zur Lösung auftretender Probleme (vgl. 7). Dieses regelgeleitete Verhalten zeigt sich unabhängig vom Kontext und zielt auf Handlungssicherheit in einem schwer überschaubaren Feld und drückt sich in

der Anschauung aus: „Wenn ich die Regeln befolge, habe ich alles richtig gemacht.“ Die Bildungswissenschaften mit ihrer Diskurspraktik und ihrem wissenschaftlichen Charakter können dieser Erwartung mit Blick auf die Praxis mitunter nicht entsprechen.

Dies deckt sich mit Befunden aus der Studie *Entwicklung Lehramtsstudierender im Kontext institutioneller Rahmenbedingungen* (ELKiR) von Cramer et al. (2009) an baden-württembergischen Hochschulen, nach der das erziehungswissenschaftliche Studium zwar eingangs (1. Semester) als wichtig eingeschätzt wird, dann aber nach dem dritten Semester als einzige Komponente an Bedeutung verliert (anders als die Fachwissenschaft, Didaktik und Methodik, Schulpraxis, der Vorbereitungsdienst und die Unterstützung in der Berufseingangsphase) (vgl. Cramer 2013, 67). Diese Entwicklung hält bis zum Ende des Studiums an (6. bzw. 8. Semester). Ein Grund für diese Veränderung sei der vergleichsweise geringe Anteil der Bildungswissenschaften. Eine weitere Erklärung ist die Bewertung der Qualität und des Nutzens allgemein- und schulpädagogischer Lehrveranstaltungen. „Die Studierenden haben an das erziehungswissenschaftliche Studium Erwartungen, die enttäuscht werden. Sie meinen, dort das Unterrichten lernen und Ratschläge erhalten zu können“ (Cramer 2013, 68). Die thematisch breite Anlage des Grundstudiums (1.-4. Semester) und nicht wahrgenommene Schnittstellen zwischen Studium und Beruf führen zu einer als sehr theoretisch und wenig praxisnahen Wahrnehmung der Erziehungswissenschaften (vgl. Cramer 2012, 435).

Nach der konkreten beruflichen Relevanz der vier Ausbildungsbestandteile befragt (fachwissenschaftliches, didaktisch-methodisches, erziehungswissenschaftliches Studium sowie schulpraktische Komponenten) wird der Schulpraxis insgesamt der größte Nutzen für den späteren Berufsalltag zugeschrieben, auch wenn diese Einschätzung nach den ersten schulpraktischen Erfahrungen (3. Semester) bis zum Ende des Studiums von 90,9 % Zustimmung auf 86,9 % geringfügig sinkt. In der Folge bedeutet dies: Je erfolgreicher sich die Studierenden in Praxisphasen wahrnehmen, wozu auch pädagogische Vorerfahrungen und außeruniversitäre pädagogische Begleiterfahrungen zählen, umso unbedeutender wird das erziehungswissenschaftliche Studium eingeschätzt (vgl. Cramer 2013, 77).

Gestützt werden diese Befunde durch eine qualitative Interviewstudie mit Lehramtsstudierenden von Bergau et al. an der Universität Leipzig (2013). In einer Gesamtstichprobe von 40 Studierenden aller Schulformen sowohl in der Bachelor- als auch der Masterphase wurde in leitfadengestützten Interviews die Erwartungen an Fachwissenschaften und -didaktiken, die Bildungswissenschaften, die Praxis und weitere allgemeine Aspekte erfragt. Die Erwartungen an die Bildungswissenschaften (in Leipzig als psychologische und pädagogische Elemente der Ausbildung verstanden) decken sich mit bisherigen Befunden: die Anteile seien zu niedrig, die Inhalte zu abstrakt, es fehle an der Vermittlung von Umsetzungsmöglichkeiten. „Handwerkliche“ Fähigkeiten zum Umgang mit Schülerinnen und Schülern, konkrete Re-

aktionsmöglichkeiten in der Klasse, die Erstellung von Gutachten und Förderplänen, kurz anwendungsorientiertes Wissen sei gewünscht (vgl. ebd., 3f.). Insgesamt spielen die Bildungswissenschaften auch in dieser Studie keine außerordentliche Rolle in der Wahrnehmung der Studierenden. In der prozentualen Verteilung der Erwartungen fallen sie nach der Praxis, den Erwartungen an die Fachwissenschaften, den allgemeinen Erwartungen und den an die Fachdidaktiken in den Bereich „Restliche Kategorien“ (ebd., 7).

Einer der Gründe dafür könnte sein, so Cramer in seiner Diskussion der enttäuschten studentischen Erwartung an die Erziehungswissenschaften im Rahmen der Längsschnittstudie *Entwicklung Lehramtsstudierender im Kontext institutioneller Rahmenbedingungen* (ELKiR) (siehe oben), dass die Erziehungswissenschaften aus Sicht der Befragten keinen nennenswerten Beitrag zur Reflexion der Praxiserfahrungen beitragen, die Verantwortung für die praktischen Anteile teilweise (zum Beispiel an abgeordnete Lehrkräfte) oder ganz (zum Beispiel im Rahmen von Praxissemestern) an die Schulen abgeben, was eine wissenschaftliche Reflexion zusätzlich erschwere. Die Studierenden orientierten sich damit eher an Alltagsroutinen und -erfahrungen als an wissenschaftlichen Standards. „Eine Neuorganisation, die beide Komponenten stärker ineinander greifen lässt, erscheint angezeigt“ (Cramer 2013, 77). Das fordern auch die Studierenden in Leipzig, sie benennen semesterbegleitende Praxiserfahrungen in der Verknüpfung mit einer universitären Praxisreflexion und -anleitung und die dafür notwendige intensivere Vernetzung von Universität und Schulen als wünschenswerten Weg (vgl. Bergau et al. 2013, 5). Dies geht über den Rahmen traditioneller universitärer Lehrveranstaltungen hinaus und bedürfte andere und gegebenenfalls neue Veranstaltungs- und Kooperationsformate auch in Partnerschul-Netzwerken.

3.4 Die Rolle der Schulpraxis in den Augen der Studierenden

Die Lehramtsstudierenden in Leipzig fordern nicht nur mehr und längere Praktika bereits im Bachelorstudium, sondern diese dürften auch nicht unter einem Forschungsthema stehen und sollten einmal pro Woche stattfinden. Ihnen geht es darum, alltägliche Aufgaben in der Schule in Kleingruppen unter Anleitung von Lehrkräften wahrzunehmen (vgl. Bergau et al. 2013, 5). Es geht darum, Schulalltag als Berufsfeld regelmäßig und kontinuierlich zu erleben, zu gestalten und zu reflektieren. Ein wöchentlicher Praxistag oder veranstaltungs- und theorie-praxis-bezogene Lehr-Lern-Arrangements in Verknüpfung mit Schulen im Nahfeld wären Möglichkeiten der Umsetzung. Insgesamt nimmt lehramtsübergreifend die Auseinandersetzung mit der Gestaltung der schulpraktischen Erfahrungen die größte Bedeutung für die Studierenden ein (Gewichtung von 31,3 % bei acht Kategorien im Bachelorstudium und 29,1 % im Masterstudium) (vgl. ebd., 7).

Es verwundert daher nicht, dass diesem „sogenannten ‚Herzstück‘ der Lehrerbildung“ (Hascher 2014, 554) besonders viel Aufmerksamkeit gewidmet wird und Reformvorschläge insbesondere mehr schulpraktische Erfahrungen einfordern. Aus empirischer Sicht ist die Lernwirksamkeit einer rein quantitativen

Erhöhung oder Ausdehnung von Praxisphasen zu bezweifeln. Nicht nur orientieren sich diese u. a. wenig an Ausbildungszielen der ersten Phase, sondern sowohl Schulen als auch Studierende kehrten sich mitunter bewusst davon und dem Kompetenzerwerb in der lehrkräftebildenden Hochschule ab (vgl. Bodensohn und Schneider 2008, 276; Hascher 2006, 133f.). Im Gegenzug gewinnen Praxislehrkräfte deutlich an Bedeutung, die oftmals „den notwendigen qualitativen Anforderungen [einer wissenschaftlich-reflexiven Ausbildung – Anm. C.T.] bei Weitem nicht entsprechen“ (Hascher 2006, 131). Am Ende stehen Entwicklungen „in zunehmenden Masse [sic] in Richtung der Verbesserung von technischen Fähigkeiten, aber auch in der gleichzeitigen Abkehr von Theorien und Konstrukten; und gravierender noch, einer Abkehr vom ‚Experimentieren‘ hin zu vermehrter Kontrolle“ (Dick 1996, 152).

Dieser Befund wird durch das *REBHOLZ-Projekt* der Universität Koblenz-Landau gestützt. In längsschnittlichen Selbst- und Fremdeinschätzungen (durch schulische Mentorinnen und Mentoren) untersuchen Bodensohn und Schneider die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenzen im Kontext schulpraktischer Studien. Darin stellen sie fest, dass „eine Vernachlässigung von zwischenmenschlichen Anteilen, die sich unter dem Schlagwort ‚Klassenführung‘ zusammenfassen lassen, zugunsten einer recht einseitigen Fokussierung auf didaktisch-unterrichtsmethodische Elemente zu beklagen ist“ (Bodensohn und Schneider 2010, 232). Es ginge eher um das Erstellen von Arbeitsblättern für den Unterricht und Micromanagement als um ganzheitlichen Kompetenzerwerb.

Studierende selbst erleben Praxisphasen hingegen als äußerst wirkungsvoll: „Ich mache, also kann ich“ (Hascher 2014, 555). So nehmen sowohl die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter als auch die Praxislehrkräfte die Schulpraxis häufig – wenn auch unreflektiert – als den bedeutendsten Teil der Ausbildung wahr. Tatsächlich ist die Wirksamkeit schulpraktischer Studien insbesondere abhängig von der Praxisbegleitung, insbesondere der Qualität der Beziehung zur Mentorin beziehungsweise dem Mentor. In der ESIS-Studie weisen Bach et al. (2014) nach, dass der Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit eine signifikante Bedeutung für die Kompetenzentwicklung zukommt. „Offensichtlich steht der Lernerfolg in einer bedeutsamen Beziehung zur wahrgenommenen Beziehungsqualität zum Mentor“ (179). Dies unterstreicht einerseits die Bedeutung des Modell-Lernens und der Qualifikation der Auszubildenden in schulpraktischen Phasen, da Lernen in diesen Phasen im Wesentlichen auf der Beobachtung von erfahrenen Lehrkräften beruht, andererseits die Abkehr von universitär erworbenen Wissen, das „als wenig brauchbar für das planungsbezogene Handeln in der Praxis wahrgenommen wird“ (ebd., 178).

Dies wird insbesondere in der Studieneingangsphase durch ausgeprägte pädagogische Vorerfahrungen verschärft. Cramer (2012) wertet diese mithilfe des internetbasierten Selbsterkundungsfragebogens *Career Counseling for Teachers* (CCT) aus. So verfügen nur 13,8 % der befragten Studienanfängerinnen und -anfänger über keinerlei pädagogische Vorerfahrungen. Hingegen 66,9 % haben Trainings oder Unterricht für Gruppen gestaltet (200). König und Seifert (2012) stützen Cramers Befunde. Die von ihnen im

Rahmen der LEK-Studien erhobenen Daten weisen aus, dass pädagogische Vorerfahrungen zur Normalität von beginnenden Studierenden gehören. Insbesondere das Halten von Nachhilfeunterricht (43 %) oder die Gestaltung von Freizeitaktivitäten für Kinder und Jugendliche (36,5 %) sind weit verbreitet (134f.). Diese praktischen Vorerfahrungen beeinflussen zwar kaum den Lernerfolg in schulpraktischen Studien, sehr wohl aber deren Wahrnehmung (vgl. Bach et al. 2014, 179). Nach dem Prinzip „Ich mache, also kann ich.“ werden theoretische Inhalte unterbewertet, damit im eigenen Lernprozess geringgeschätzt und schlimmstenfalls nicht angenommen, während praktische Erfahrungen für den Professionalisierungsprozess überbewertet werden.

Ähnliche Entwicklungen sind bei Studierenden zu vermuten, die im Zuge des Studiums unbegleitet als Vertretungslehrkraft in Schulen eingesetzt werden – eine der Personalnot geschuldete Praxis (vgl. Robert Bosch Stiftung 2023, 7), die in den letzten Jahren bundesweit erheblich zugenommen hat. Sie wird auch von der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK 2023) direkt vorgeschlagen, obwohl selbst darauf hingewiesen wird, dass universitäre Konzepte der Praxisvorbereitung und -entwicklung „durch eine unbegleitete Tätigkeit als Vertretungslehrkraft in Frage gestellt werden“ (19). Denn damit stehe „das Unterrichten neben dem Studium im Widerspruch zu dem wissenschaftlich fundierten Ausbildungskonzept der zweiphasigen Lehrkräftebildung, in der die Einführung in die schulische Praxis sukzessive sowie begleitet vorgesehen ist, um einen kumulativen Kompetenzaufbau zu erreichen“ (Winter et al. 2023, 135).

Inwiefern sich diese Tätigkeit neben dem Studium auf die Entwicklung der professionellen Handlungskompetenz und das Studium auswirkt, ist aber national wie international kaum erforscht (vgl. ebd. 136). Für die einphasige Schweizer Lehramtsausbildung lässt sich auf Grundlage einer Studie von Bäuerling et al. (2018) feststellen, dass 53 % der befragten Lehramtsstudierenden (n=249) der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz einer Unterrichtstätigkeit neben dem Studium nachgehen (vgl. 37). Circa 18 % von ihnen werden dabei von Betreuungspersonen begleitet. Nichtsdestotrotz fühlen sie sich eher als Studierende ohne Unterrichtstätigkeit neben dem Studium in ihrer Berufswahl bestärkt (vgl. ebd. 40). Sie erlebten diese Tätigkeit „sehr stark als entwicklungsfördernd und informierend, weniger jedoch als reflexivanregend und kaum als steuernd“ (ebd. 38).

Dass praxisbezogene Lehrveranstaltungen dazu führen können, dass sich Absolventinnen und Absolventen in ihrer eigenen Wahrnehmung kompetent fühlen, belegt auch Mayr (2006). Er führt dazu an 14 österreichischen Pädagogischen Akademien eine Längsschnittstudie über zehn Jahre an einer kompletten Jahrgangskohorte durch (1994-2005). Sein Ergebnis ernüchtert, hebt aber die besondere Wahrnehmung der Schulpraxis in den Augen der Studierenden hervor: „Vertiefung in Theorie bringt nichts; wenn aber das Lehrstudium den angehenden Lehrer/inne/n ermöglicht, sich ühend und im Praktikum mit Standards auseinander zu setzen, dann haben sie später zumindest den Eindruck, sie wären gut auf den

Beruf vorbereitet worden. Tatsächlich trägt aber das Studienangebot und dessen Nutzung wenig zur beruflichen Kompetenz bei – schon bald nach Abschluss des Studiums und erst recht in einem größeren Zeitabstand ist kaum eine Wirkung feststellbar“ (159).

Ganz abwegig ist die Infragestellung traditioneller universitärer Lehre nicht, die Theorie- und Praxisphasen klar trennt, wie Nölle (2002) zeigt. Sie untersucht Lehramtsstudiengänge mit hoher und geringer Praxisintegration längs- und querschnittlich auf eine standardorientierte Verzahnung von Wissenserwerb (Wissen) und Wissensverwendung (Können). Während Nölle für das Ausbildungsmodell mit geringer Praxisintegration auf das reguläre („herkömmliche“) niedersächsische Studium mit zwei schulbezogenen Praktika zurückgreift (konventionelles Modell), wählt sie für die hohe Praxisintegrationen ein niedersächsisches Studien-Modell in besonderer Kooperation mit Lehrpersonen aus der Schulpraxis sowie einer Schweizer Universität nach einphasigem Ausbildungsmodell mit besonderem Schwerpunkt auf Erprobungsphasen in Übungsschulen aus (integriertes Modell). Tatsächlich zeigt sich: in der Darstellung der eigenen Sichtweise auf guten Unterricht sticht das konventionelle Modell durch sein auffallend hohes Maß an subjektiven Theorien hervor („implizit aggregierende Texte mit erkennbarer thematischer Abfolge, ohne deutliche theoretische Bezüge“). 60 % der Absolventinnen- und Absolventen-Antworten waren dieser Kategorie zuzuordnen, während es im integrierten Modell nur 36,6 % waren (55). Komplexere und anspruchsvollere Darstellungen („klassifizierende Texte mit theoretischen Elementen, Darstellungen mit Bezug auf diese theoretischen Elemente, deutliche Zuordnungen“) gelingen nur umgekehrt proportional: Nur noch 18 % des konventionellen Modells erreichen diesen Grad, während es im integrierten 53,6 % sind (vgl. ebd. 56). Nölle erklärt diese Befunde damit, dass das konventionelle „so genannte ‚theorieorientierte‘ Ausbildungsmodell zum Teil aus ziemlich disparaten Theoriefragmenten [besteht], die erst individuell von den Studierenden zu integrieren sind. Das gelingt offenbar nicht besonders häufig“ (ebd., 57). Sie kommt zu dem Schluss: Theoretische und empirische Erkenntnisse müssten in komplex vernetzter Form verarbeitet und mit praktischen Elementen angereichert sein, um einen Transfer in pädagogische Handlungssituationen vorzubereiten. Dies sieht sie insbesondere in integrativen Modellen realisierbar, die nicht streng in universitäre Theorie und schulische Praxis unterscheiden.

3.5 Wahlmöglichkeiten und -entscheidungen von Studierenden

Grundsätzlich ist das bildungswissenschaftliche Studium an deutschen Universitäten von einem sehr hohen Grad an Wahlfreiheit bestimmt. Lohmann et al. (2011) untersuchen Aufbau, Unterschiede und Gemeinsamkeiten der bildungswissenschaftlichen Anteile an zehn Hochschulen in Nordrhein-Westfalen, insbesondere hinsichtlich ihrer Beziehung zu den KMK-Standards. Auf Grundlage der gültigen Studien- und Prüfungsordnungen arbeiten sie dabei auch das Verhältnis von Pflicht- und Wahlveranstaltungen heraus.

Sie kommen zu dem Ergebnis, dass das bildungswissenschaftliche Studium durch einen so hohen Wahlfreiheitsgrad geprägt ist, dass man es „eigentlich überhaupt nicht mit einem inhaltlich und sequenziell vorstrukturierten, auf ein klares Ziel ausgerichteten Studiengang im strengen Sinne des Wortes zu tun hat, sondern mit einem Wahlcurriculum, in dem zwar die Summe der zu erbringenden Anforderungen formal definiert ist [...], die Inhaltlichkeit des tatsächlichen Studienverlaufs jedoch in den meisten Fällen weitestgehend bis vollständig von den einzelnen Studierenden zusammengestellt wird“ (ebd., 286). Das stehe einem kontinuierlichen Wissensaufbau oftmals im Wege (vgl. Kunina-Habenicht 2013, 3). Diese Wahlfreiheit gilt aber nicht nur für die Bildungsabnehmenden, sondern auch die Anbietenden: Die Lehrenden genießen große Freiheit in der Benennung und Zusammenstellung ihrer Lehrangebote (vgl. Terhart 2018, 122). Es ergibt sich ein „homogene[s] Gesamtbild extremer Heterogenität“ (Lohmann et al. 2011, 286). Ein Bild, das sich nicht auf Nordrhein-Westfalen beschränkt.

Das Projekt *Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung* (BilWiss) untersucht, inwiefern die im Zuge der universitären Ausbildung erworbenen wissenschaftlichen Inhalte eine grundlegende Bedingung für den Kompetenzerwerb sind (vgl. IQB 2023). Es kommt zu dem Schluss, dass Lehramtsanwärterinnen und -anwärter mit Abschlüssen aus anderen Bundesländern als NRW sich nicht signifikant in ihrem bildungswissenschaftlichen Wissen unterscheiden. Das Gleiche gilt für Staatsexamens- oder Bachelor-Master-Studiengänge. Auch der Hochschulstandort innerhalb des Bundeslandes ist nur für 0,1 bis 2 % der Varianz der Testergebnisse verantwortlich. Es scheint sich also um ein bundesweites Phänomen zu handeln.

In einer solchen Situation kommt dem Wahlverhalten der Studierenden eine besondere Rolle zu. Auf Grundlage der vorangegangenen Darstellung der so wahrgenommenen hervorragenden Bedeutung von schulpraktisch orientierten Lehrveranstaltungen (siehe Kapitel 3.4) ist anzunehmen, dass Studierende sich bei freier Wahlmöglichkeit insbesondere in derart angelegten Lehrveranstaltungen einwählen. Nicht zuletzt auch deshalb, weil die Schulpraxis die Zielgröße der Lehrkräftebildung ist und damit bei Sicherheit der Studien- und Berufswahl besonders bedeutsam ist, wie Porsch (2019) zeigt. Sie überprüft die Berufswahlsicherheit von Lehramtsstudierenden vor und nach dem Praxissemester im Masterstudium. Während sich vor dem Praxissemester 77,8 % der 167 Befragten der Westfälischen Wilhelms-Universität in Münster sicher waren, die richtige Berufswahl getroffen zu haben, waren es nach dem Praxissemester 88,6 % (140). Als Hauptgründe wurden das selbstständige Unterrichten und die positive Fremdeinschätzungen der schulischen Begleitung genannt. Berufswahlsicherere Studierende erleben mehr Freude und Kompetenzerfahrungen durch die Praxisphase (vgl. ebd. 143).

Die Forschung zu Zieltheorien kann erklärend hinzugezogen werden. Sie wird von der Motivforschung dahingehend abgegrenzt, dass „Ziele von Personen bewusst gesetzt werden und folglich auch reflektiert

und abrufbar und auch stärker veränderbar sind“ (Kunter 2014, 705). Dem Wunsch der Lehramtsstudierenden, nach dem Studium auch tatsächlich den Schuldienst anzutreten, kommt damit eine besondere Bedeutung zu. Je ausgeprägter dieser ist, je höher die Lernzielorientierung ist, umso günstiger ist das Lernverhalten und umso besser sind die Lern- und Arbeitsergebnisse. Nitsche et al. (2011) weisen dies sowohl für Referendarinnen und Referendare als auch bereits unterrichtende Lehrkräfte nach. Sie erfassen die Zielorientierungen von 495 angehenden Lehrkräften im Vorbereitungsdienst und 224 Lehrkräften im Schuldienst mithilfe eines adaptierten Zielorientierungsfragebogens von Butler und Dickhäuser et al. (2007). Die Zielorientierung, so ihre Schlussfolgerung, „may substantially determine self-regulated learning and the development of competence in in-service teachers and teacher trainees“ (584). So würden sich zielorientierte Lehrkräfte stärker in informellen Lernsituationen und Fortbildungen engagieren. Arbeitsvermeidungsstrategien und Unsicherheiten in der Berufswahl hätten hingegen negative Effekte auf das Lernen (vgl. Kunter 2014, 707).

Für die vorliegende Arbeit ist daher zunächst anzunehmen, dass durch die hohe Wahlfreiheit im bildungswissenschaftlichen Studium Studierende selbst entscheiden können, welche Lehrveranstaltungen sie belegen. Dabei spielen einerseits Kriterien wie bevorzugte Dozierende, individuelle Interessenschwerpunkte oder die Stundenplanpassung eine Rolle (vgl. Kunina-Habenicht et al. 2013, 8). Andererseits werden die besonders auf die Schul- und Berufspraxis orientierten Studierenden, also diejenigen, die den Lehrberuf nach dem Studium auch tatsächlich ergreifen wollen, eher schulpraktisch ausgerichtete Veranstaltungen belegen, auch wenn sie im Vergleich zu regulären theoretischen Seminaren in der Regel zeitlich, vom Arbeitsaufwand her, emotional und reflexiv eine größere Herausforderung darstellen. Weniger stark zielorientierte Studierende werden tendenziell eher arbeitsvermeidend wählen und als weniger arbeitsintensiv vermutete Seminare belegen.

Auf Grundlage der BilWiss-Studie arbeiten Kunina-Habenicht et al. zwar heraus, dass es keine signifikanten Zusammenhänge zwischen der Veranstaltungsbelegung und den Testergebnissen im bildungswissenschaftlichen Wissen gibt. Sie erklären aber, dass nur „die Quantität und nicht die wahrgenommene Qualität oder die Intensität der Nutzung der Lernangebote erfasst werden konnte“ (ebd., 18). Auf Grundlage der im Kapitel 2.3 vorgestellten Angebot-Nutzungsmodelle ist aber gerade der individuelle Beschäftigungsgrad mit den angebotenen Inhalten entscheidend für den Lernerfolg. Hier liegt ein Desiderat vor: „Mit Blick auf zukünftige Forschungen erscheint eine stärkere Fokussierung auf die präzisere Erfassung der Lerngelegenheiten, deren individuelle Nutzung hinsichtlich der Quantität, Qualität und Verarbeitungstiefe [...] lohnend“ (ebd., 19).

Schulze-Stocker et al. (2016) arbeiten ebenfalls mit den BilWiss-Daten und untersuchen die Wahl der individuellen Schwerpunkte im bildungswissenschaftlichem Studium. Von insgesamt 3.086 berücksichtigten Lehramtsabsolventinnen und -absolventen mit Studium geben immerhin 71,1 % an, mindestens einen

bildungswissenschaftlichen Studienschwerpunkt gebildet zu haben. Mit 37,4 % war das zumeist „Lernen und Entwicklung“, mit 35,6 % „Schule als Bildungsinstitution“ oder mit 30,8 % „Unterrichtsgestaltung“ (ebd., 614f.). Erwartungsgemäß schätzen die befragten Personen ihre Kompetenz in den gewählten Studienschwerpunkte höher als in den Nicht-Schwerpunkt-Feldern. Ebenfalls erwartungsgemäß zeigt die Studie höhere Wissenswerte in den gewählten Schwerpunkten im Vergleich zu denjenigen Personen, die keine oder andere Schwerpunkte im Studium gewählt haben (ebd., 617). Auch wenn die Untersuchung nichts über die Gründe und Motive der Schwerpunktbildung aussagt – es könnte Interesse sein, Stundenplanpassung, Dozierendenvorlieben, Zufall oder Pfadabhängigkeit – so liegt die Vermutung nahe: Schwerpunktsetzungen – egal, ob bewusst inhaltlich, aufgrund äußerer Umstände oder zufällig gesetzt – führen zu einer höheren Teilnahme- und Lernmotivation und damit zu einem größeren Lernerfolg, im Sinne eines Wissenserwerbs als Fortschritt im Erwerb professioneller Handlungskompetenz. Die freie Lehrveranstaltungswahl würde eine solche Schwerpunktsetzung auf Kosten curricular vereinheitlichter Wissensbestände begünstigen. Daher empfiehlt das Autorenkollektiv um Schulze-Stocker abschließend, die individuellen Voraussetzungen der Studierenden stärker einzubeziehen und Erhebungen zur Nutzung der Studienangebote durchzuführen (vgl. ebd. 620). Hier will die vorliegende Studie einen Beitrag leisten.

3.6 Zur konkreten Nutzung von Lernangeboten

Mayr und Neuweg (2006) sprechen von einer „Lernbarkeitsillusion“ (3). Sie warnen davor, sich in Fragen der Erfassung von Wissen und Können, also Kompetenz im Lehrerhandeln, auf vergleichsweise leicht beeinflussbare Bestimmungsgrößen zu fokussieren, wie sie auch in den Standards der Lehrerbildung formuliert werden. Die Beeinflussbarkeit zentraler berufserfolgskritischer Dispositionen würde so überschätzt. Lehrerhandeln sei vielmehr undeterminiert, nicht planbar und wesentlich mitbestimmt vom informellen Lernen vor und außerhalb der eigentlichen Säulen der Lehrkräftebildung. Nicht vermittelbares implizites Wissen und kaum veränderbare Persönlichkeitsmerkmale, das heißt auch Unbewusstes und Emotionales, täten ihr Übriges, um die Lehrbarkeit von professioneller Handlungskompetenz zu relativieren (vgl. ebd., Czerwanka und Nölle 2014, 474). Ein Grund dafür sind die bereits vor Ausbildungsbeginn entwickelten Belief-Systeme. Sie fungieren bereits im Studium als Filter, durch die fast nur das aufgenommen wird, was sich ohnehin in das vorhandene Belief-System einpasst. Gleichwohl lassen sich professionsbezogene – vor allem fachliche und fachdidaktische – Einstellungen durch Ausbildung beeinflussen (siehe Kapitel 3.1).

Gerade dieses Studierverhalten nehmen Lüders et al. (2006) in den Blick. Sie untersuchen in ihrer Studie *Umgang mit Studienzeit* studentische Zeitinvestitionen für den Besuch von Lehrveranstaltungen und das Selbststudium. In Verbindung mit personalen, curricularen und studienstrukturellen Merkmalen dürften diese „einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf Erfolg und Misserfolg im Studium haben“

(116). Lüders et al. stellen dabei die Frage, ob es nicht viel eher die Prüfungs- und Studienordnungen sind, die Lehrveranstaltungsqualität und insbesondere die Kontrolle der studentischen Vorbereitungsleistungen, Zwischenklausuren und Ähnliches, die einen viel größeren Einfluss auf das Studierverhalten haben als kognitive und motivationale Faktoren. Zwar wirken sich Gesundheit, Leistungsfähigkeit und Interesse beispielsweise auf die Studiendauer aus, aber erhebliche Abweichungen von mehreren Semestern in den gleichen Fächern an unterschiedlichen Studienstandorten, schränken den Erklärungswert dieser Faktoren ein (vgl. ebd., 118).

In ihrer empirisch-quantitativen Explorationsstudie befragten Lüders et al. in 106 von 186 erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen an der TU Dortmund Studierende zu den zeitlichen Merkmalen ihres Studierverhaltens. In der Mitte des Sommersemesters gelegen, konnten so 1.223 Studierende befragt werden. Bei einem durchschnittlichen Studienaufwand von 30,1 Stunden im Lehramt (im Vergleich zum Hauptfachstudium Erziehungswissenschaften von 25,0 Stunden) unterschieden sich die Lehramter nicht nur zwischen den studierten Fächern, sondern auch zwischen den studierten Lehramtern. Am höchsten war der zeitliche Aufwand für den gymnasialen Studiengang (33,5 Stunden), am niedrigsten für das Lehramt an Grundschulen (29,2) und Sonderschulen (28,3) (vgl. ebd. 124). Dabei entfielen auf Lehrveranstaltungen im Lehramt insgesamt 20,4 Stunden (Erziehungswissenschaften 15,9 Stunden), auf das Selbststudium 13,9 Stunden (11,7) und auf studienbezogene Tätigkeiten 2,5 Stunden (3,2) (vgl. ebd. 121). In den Lehrveranstaltungen musste nur in ungefähr einem Drittel ein aktives Studium nachgewiesen werden (d. h. durch eine Klausur, Hausarbeit, Referat, Fachgespräch, Stundenprotokoll, Unterrichtsentwurf, Beobachtungsaufgabe). Dieses „weiche“ Reglement (ebd., 124) erkläre wohl auch – so Lüders et al. – die geringe Anwesenheit von Lehramtsstudierenden in Lehrveranstaltungen. In der Mitte des Semesters wurden in 106 von 186 Veranstaltungen trotz sehr hoher Rücklaufquote nur 823 Lehramtsstudierende erfasst. Eingeschrieben waren 6554. Selbst bei einer großzügigen Hochrechnung auf alle Lehrveranstaltungen unter Berücksichtigung von Mehrfachbelegungen entspricht das gerade mal einem Viertel der Lehramtsstudierenden. Der Forderung nach generell „härteren“ Reglements erteilen Lüders et al. aber eine Absage. Selbst bei modularisierten ECTS-Studiengängen ließe sich feststellen, dass die Zeitinvestition für das Studium auch abhängig von den „Prüfungspraktiken und Leistungserwartungen in einem Fachbereich“ seien (ebd. 128). Je nachdem, wie die Fachbereiche und Dozierenden die geltenden Ordnungen zur Anwendung brächten und welches Leistungs- und Arbeitsverhalten sie einforderten, würde sich studentisches Engagement vorhersagen lassen.

Tatsächlich sagt die rein quantitative Erfassung von Lernzeiten im Studium nur bedingt etwas über die Verarbeitungstiefe und den Studienerfolg aus. Helmke und Schrader entwickeln dazu ein *Modell der Determinanten der Lernzeit* (Abb. 11) und arbeiten bereits 1996 heraus, dass der verfügbare Zeitrahmen nur selten ganz für Lernaktivitäten, also als aktive Lernzeit genutzt wird. „Vielmehr stellt die aktive Lernzeit,

einer der stärksten Prädikatoren des Lernerfolges, in der Schule wie in der Hochschule, immer nur eine Teilmenge der insgesamt aufgewendeten Lernzeit dar“ (41). Es kommt daher nicht auf die Gesamtzeit, sondern nur die Teilmenge der aktiven Lernzeit in bestimmten Studienfeldern an.

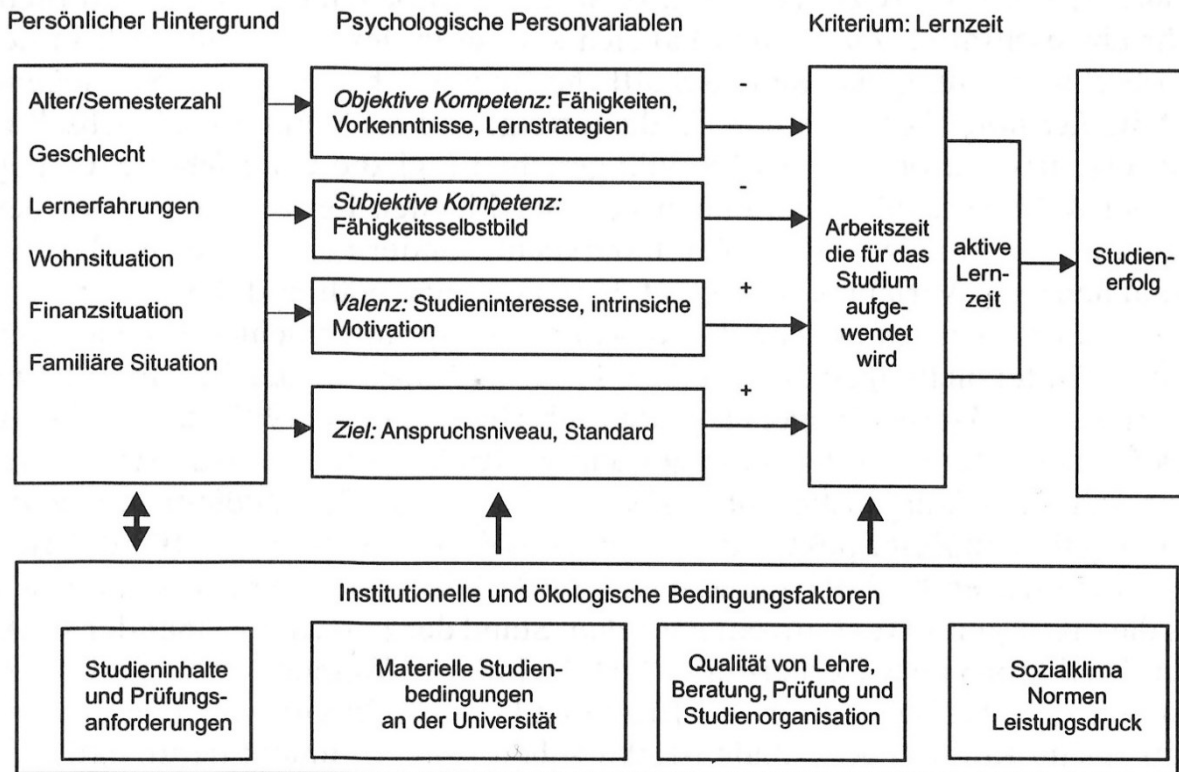


Abb. 11: Modell der Determinanten der Lernzeit nach Helmke und Schrader (1996, 40)

Helmke und Schrader untersuchen dazu Lehramtsstudierende für Grund- und Hauptschulen der Universität Koblenz-Landau. Im Gegensatz zur Vergleichsgruppe von Psychologiestudierenden verbrachten die Lehramtsstudierenden signifikant nicht nur mehr Zeit in Lehrveranstaltungen (24,03 Stunden wöchentlich im Vergleich zu 16,98 Stunden), sondern auch im Selbststudium zuhause bzw. in der Universität (10,26 Stunden zu 7,21 Stunden). Dabei beeinflussen eigene Ansprüche die Nutzung der Zeit positiv: Wer hohe Ansprüche an die Qualität seiner Arbeit stellt, investiert auch mehr in diese (vgl. ebd., 48). Analog zum Motivationsmodell von Heckhausen und Heckhausen (siehe Kapitel 2.4 im Lernprozess) wird auch hier festgestellt: je niedriger die Situations-Ergebnis-Erwartung und je höher die Handlungs-Ergebnis-Erwartung ist, d. h. umso weniger man von seinen Fähigkeiten überzeugt ist, aber glaubt, durch Aktivität Erfolge erzielen zu können, umso mehr wird in das individuelle Lernen investiert (vgl. ebd., 48). Der Einfluss des Studieninteresses fällt dabei im Lehramtsstudium (hier für Grund- und Hauptschulen) eher gering aus. Als einen der Gründe geben die Autoren an, insbesondere im Lehramtsstudium sei das Interesse eher auf die nachfolgende berufliche Praxis und weniger auf die intensive wissenschaftliche Auseinandersetzung mit einem bestimmten Inhaltsgebiet gerichtet. Im Umkehrschluss könnte dies für die vorliegende

Untersuchung ein besonderes Interesse für praxisorientierte und schulpraktische Lehrveranstaltungen bedeuten, werden Praxisphasen doch als besonders relevantes Fenster ins Berufsfeld verstanden (siehe Kapitel 3.4).

Zeitgleich zu Helmke und Schrader untersuchte Prenzel (1996) Korrelationen zwischen wahrgenommenen Lehrbedingungen und Ausprägungen von Lernmotivation. Die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan auf die Hochschuldidaktik anwendend, untersucht er im Rahmen eines Modellversuchs unter Medizinstudierenden an der Universität München, inwiefern intrinsische Lernmotivation angeregt und unterstützt werden kann. Nicht nur wirke diese sich positiv auf kognitive Lernprozesse aus, sondern auch auf emotionale. So löst introjiziertes, extrinsisches und amotiviertes Lernen überwiegend negative Emotionen aus, während identifiziertes, intrinsisches und interessiertes starke positive Empfindungen auslösen (vgl. ebd., 15). Prenzel weist dies auf drei Ebenen nach. Motivierend sind demnach:

- Ebene A: Vorbereitung, Auffrischung und Vertiefung über Fallsimulationen, Seminare und Selbstlernprogramme
- Ebene B: Erlernen von Fertigkeiten anhand von praxisorientierten Übungen
- Ebene C: Unterricht in Kleingruppen in der Praxis durch Untersuchungen, Anwendungen und reflexionsorientierten Diskussionen

Auf dieser Grundlage und unter Beachtung der drei psychologischen Grundbedürfnisse nach Deci und Ryan (1993, 229) – Kompetenz (Wirksamkeit), Autonomie (Selbstbestimmung) und soziale Eingebundenheit (Zugehörigkeit) – empfiehlt er die Ausgestaltung einer motivierenden Lehre. Unter Berücksichtigung der folgenden Merkmale kann die Wahrnehmung und Nutzung von Lernangeboten gefördert werden (vgl. Prenzel 1996, 21f.):

1. wahrgenommene Autonomieunterstützung: Wahlmöglichkeiten, Spielräume, das Ermöglichen und Unterstützen von selbstgesteuertem Erkunden, Planen, Handeln und Lernen
2. wahrgenommene Kompetenzunterstützung: Rückmeldungen aus Sache [sic], informierendes statt kontrollierendes Feedback, Orientierung an individueller Bezugsnorm; verstehens-, anwendungs- und transferorientierte Prüfungsanforderungen
3. wahrgenommene soziale Einbindung: Akzeptieren der Lernenden als Personen, kollegialer Umgang, Empathie, kooperatives Arbeiten zwischen Lehrenden und Lernenden, Unterstützung von kooperativen Lern- und Arbeitsformen zwischen Lernenden, entspannte und freundliche Lernatmosphäre
4. wahrgenommenes inhaltliches Interesse beim Lehrenden: sichtbare gegenstands-/tätigkeitsspezifische Anreize, Artikulation von Empfindungen, emotionale Beteiligung, Engagement, Enthusiasmus bei den Lehrenden

5. wahrgenommene inhaltliche Relevanz des Lernstoffes: problemorientiertes, anwendungsbezogenes, realitätsnahes, perspektivisches Vorgehen, ganzheitliche Einbettungen, fachübergreifende Verknüpfungen
6. wahrgenommene Instruktionsqualität: situiertes Lernen, Handlungsorientierung, kognitives Artikulieren, Anschaulichkeit, ein abstrahierendes Vorgehen, Schwierigkeitsanpassung und -dosierung, klare Strukturierung und hohe Verständlichkeit

Ein greifbarer Berufsfeldbezug in der Lehre fördert also die lernorientierte Nutzung von Angeboten. Insbesondere die Merkmale 1, 2, 4 und 5 könnten durch schulpraktisch orientiertes Arbeiten begünstigt werden.

Die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (siehe Kapitel 2.4) erklärt nicht nur die Teilnahmemotivation, sondern stellt auch einen theoretischen Rahmen für die Erklärung des Lernverhaltens – der andauernden Lernmotivation (auch Volition) – während eines längeren Lernprozesses. Schellenbach-Zell (2009) untersucht in diesem Zusammenhang die Beteiligung von Lehrkräften in schulischen Innovations- und Transformationsprozessen, konkret dem Projekt *Chemie im Kontext*. Über ein Jahr begleitet sie 400 Projektlehrkräfte. Schulübergreifend finden sich diese auf Basis von „learning communities“ in sogenannten Sets von zehn Lehrkräften verschiedener Schulen unter Betreuung und Koordination zusammen, um alltagsrelevante, basiskonzeptorientierte und vielfältige Unterrichtsreihen für den Chemieunterricht in der Sekundarstufe zu entwickeln und erproben.

Schellenbach-Zell stellt dabei fest, dass die Qualität der andauernden Motivation, der Volition, Auswirkungen darauf hat, wie intensiv und ausdauernd die Lehrkräfte die Fortbildungsangebote nutzen. Sie versteht Volition als einen „Prozess, der sich in einer gelingenden Handlung ausprägt. Diese Handlung zeichnet sich dadurch aus, dass sie begonnen und erfolgreich reguliert wird“ (ebd., 190). Sie unterscheidet dabei zwischen situativer und überdauernder Motivation. Beide müssen angeregt und aufrechterhalten werden. Dies geschieht vor allem dann, wenn sich Teilnehmende als kompetent und wirksam erleben, zum Beispiel durch Wahrnehmung der Auswirkungen ihres Handelns auf das Verhalten von Schülerinnen und Schülern. Bedeutsamkeit, Autonomie- und Kompetenzerleben spielen insgesamt eine signifikant größere Rolle als materielle, soziale oder projektbezogene Anreize (vgl. 191ff.).

Übertragen auf universitäres Lernen (siehe dazu auch Kapitel 2.3) stellt sich für Lehrveranstaltungen die Frage, inwiefern diese von Studierenden als bedeutsam wahrgenommen werden und Autonomie- und Kompetenzerleben ermöglichen. Sollte dies nicht der Fall sein, ist mit sinkender Lern- und Teilnahmemotivation zu rechnen. Diese könnte sich auch in geringerer Aktivität und in sinkenden Anwesenheitszahlen im Verlauf des Semesters ausdrücken.

Eine starke Praxisorientierung zeigt sich auch im Fortbildungsbedarf von Lehrkräften. Sie ist die Fortschreibung studentischer Bedürfnisse (siehe Kapitel 3.4). Eine Untersuchung von Jäger und Bodensohn (2007) lässt sich in ihren Ergebnissen auf universitäre Lehrangebote übertragen. Jene befragten bundesweit 1.715 Mathematiklehrkräfte zu Bedingungen, Hintergründen und Erwartungen von fachlichen Fortbildungen. Interessant sind zum einen die Erwartungen an die Inhalte und Gestaltung von Angeboten. Die Teilnehmenden wurden aufgefordert, 39 Einzelbereiche eine Wichtigkeit zwischen 1 (höchste Wichtigkeit) und 4 (niedrigste) zuzuschreiben. Geprägt ist das Ranking vor allem von praxisorientierten Erwartungen („Mitnahme von Beispielen guter Praxis“, Platz 1, M=1,44; „Beispiele guter Praxis von anderen Kolleginnen und Kollegen kennen lernen“, Platz 4, M=1,60), aber auch von schülerorientierten Erwartungen („Förderung von Schülerinnen und Schülern“, Platz 2, M=1,48; „Motivierung von Schülerinnen und Schülern“, Platz 5, M=1,64) (44). Auf den letzten Listenplätzen finden sich die wissenschaftlich orientierten Erwartungen: „Neue Felder der Mathematik“ (Platz 32), „Ergebnisse der Bildungsforschung“ (Platz 34), „Fachwissenschaftliche Hilfestellung“ (Platz 36), „Didaktische Zeitschriften“ (Platz 37) und „Hintergrundliteratur“ (Platz 39) mit einem Mittelwert zwischen 2,41 und 2,78 (45). Das unterstreicht die hervorgehobene Rolle der Schulpraxis im Vergleich zu wissenschaftlich-reflexiven Inhalten, eine Tendenz, die in allen Phasen der Lehrkräftebildung zu finden ist.

Gestützt werden Zellenbach-Schells Ergebnisse auch durch die Erwartungen an Fortbildungsbedingungen aus der Studie Jägers und Bodensohns. Hier wird sehr deutlich, dass „allenfalls zwei Fragen relevant sind“ für Lehrkräfte: Kann ich „selbst über die Teilnahme an Fortbildungen entscheiden“ (M=1,53) und „mich selbst mit meinen Belangen in die Fortbildung einbringen“ (M=2,00) (Jäger und Bodensohn 2007, 48)?

Es ist daher anzunehmen, dass auch offensichtlich praxisorientierte und auf die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern ausgerichtete universitäre Lehrveranstaltungen sowohl eine situativ als auch langanhaltende Lernmotivierung von Studierenden zur Folge haben. Bildungs- und fachwissenschaftlich orientierte Angebote ohne diese Bezüge haben es deutlich schwerer, erst recht, wenn sie obligatorisch im Studienplan verankert sind. Ein „quite quitting“, eine innere Distanzierung und weitgehend inaktive Anwesenheit, könnten die Folge sein, wenn nicht sogar ein gänzlicher Ausstieg aus der Lehrveranstaltung. Von inneren Ausstiegen und Abbrüchen sind aber auch besonders motivierte Studierende und Lehrkräfte nicht geschützt. Schaarschmidt und Kieschke (2013) arbeiten auf Grundlage des AVEM-Fragebogen (*Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster*) in der *Potsdamer Lehrerstudie* vier Beanspruchungsmuster im Lehrberuf heraus. In mehreren Erhebungswellen wurden dazu über 20.000 Lehrkräfte und im Vergleich circa 8.000 Vertreter anderer Berufe einbezogen. Ihre daraus entwickelten Beanspruchungsmuster G (Gesundheit, entspricht 17 % der Lehrkräfte) und S (Schonung, 23 %) verweisen auf gute Widerstandsfähigkeiten, auch wenn sie sich hinsichtlich ihres beruflichen Engagements unterscheiden

(Muster Gesundheit hoch, Muster Schonung niedrig). Deutlich gefährdeter sind die Risikomuster A (überhöhtes Engagement bei verminderter Widerstandsfähigkeit, 30 %) und B (niedriges Engagement bei niedriger Widerstandsfähigkeit, 29 %) (vgl. 84ff.), nicht zuletzt weil der Lehrberuf „in besonderem Maße mit psychischen Belastungen verbunden“ ist (82). Unabhängig von der Arbeitsmotivation – bzw. der Teilnahme- und Lernmotivation im Fall von Studierenden – drohen Personen der Risikomuster beruflich schneller zu resignieren, negative Emotionen zu erleben oder auszubrennen. In eingeschränktem Maße kann dies auch für Studierende in allen universitären Lehrveranstaltungen gelten. Aber anders als berufstätige Lehrkräfte können Studierende belastenden Studiensituationen leichter entfliehen, indem sie zum Beispiel die Lehrveranstaltung dauerhaft verlassen. Daraus entstehende Konsequenzen sind dabei weniger weitreichend und tiefgreifend.

Auch im Vergleich zu anderen Berufstätigkeiten wie im Strafvollzug, der Polizei, Feuerwehr, in der Pflege und Existenzgründung ist der Anteil der Lehrkräfte in den Risikomustergruppen – unabhängig von Lehramt oder Region – auffällig hoch: 59 % zu 37 % bei der Vergleichsgruppe. Für Lehramtsstudierende und angehende Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst gilt Vergleichbares. So ist zwar das Risikomuster B etwas weniger verbreitet, dafür das Muster Schonung etwas mehr (vgl. 90).

Wie diese studentischen Risikogruppen auf Praxiserfahrungen im Studium reagieren, kann der Studie nicht entnommen werden. Es liegt die Vermutung nahe, dass die Muster einerseits unterschiedliche Wahrnehmungen und Zuschreibungen aufweisen und andererseits man zu verschiedenen Ergebnissen gelangt, wenn Studierende im Zuge von Praxiserfahrungen und nicht in den eher als theoretisch wahrgenommenen Ausbildungsphasen befragt werden. Denn bei schulpraktischen Veranstaltungen kommen besondere Herausforderungen auf die Teilnehmenden zu, die sich vom „normalen“ Lernen im Studium unterscheiden und damit möglicherweise ungewohnt sind und weniger routiniert ausgeführt werden, beispielsweise die konkrete Vorbereitung und tatsächliche Durchführung von Lernangeboten an Schulen mit „echten“ Schülerinnen und Schülern und damit höhere Verantwortung und Kosten für die Studierenden, in Form von Engagement. Darüber hinaus haben Praxisphasen neben den Zielen der Kompetenzentwicklung und der Theorie-Praxis-Relationierung auch die Aufgabe, den Berufswunsch der Studierenden zu prüfen (vgl. Ulrich et al. 2020, 6) und den Rollenwechsel zur Lehrkraft anzubahnen (vgl. Gröschner und Kläß 2020, 630). Es ist daher anzunehmen, dass der Ausstieg aus dem Lehramt vor allem in höheren Semestern auftritt, in denen die Schulpraktika häufig liegen.

Das Gegenteil ist allerdings der Fall. Radisch et al. (2018) zeigen in ihrem Abschlussbericht zur Studie *Erfolg und Misserfolg im Lehramtsstudium*: den größten Schwund beklagen die Lehramtsstudiengänge bis zum 4. Semester. Circa die Hälfte der jeweiligen Kohortenstärke ist im Schnitt aus dem Lehramtsstudium ausgeschieden. Im Lehramt an Regionalen Schulen ist der Schwund am höchsten (je nach studierten Fächern teilweise über 70 %), im Lehramt für Sonderpädagogik am niedrigsten (ca. 30 %) (vgl. 68).

Obligatorische Praxisphasen – im Beispiel Mecklenburg-Vorpommerns schulpraktische Übungen und Blockpraktika – sind in diesem Zeitraum eher die Ausnahme und aufgrund der zu erbringenden Vorleistungen in der Regel erst ab dem 5.-6. Semester angesiedelt. Praxiserfahrungen scheinen von daher eine untergeordnete Rolle für den Ausstieg aus dem Lehramtsstudium zu spielen.

Für den Vorbereitungsdienst als zweite Phase der Ausbildung liegen derzeit keine belastbaren Zahlen aus dem Bund oder einzelnen Ländern vor. Die vorsichtige These lautet: Je höher die Schwundquote im Studium in den jeweiligen Studiengängen und Fächern ist, umso niedriger ist sie im Vorbereitungsdienst. Diejenigen, die das Studium erfolgreich absolviert haben, haben bereits kritische Phasen im Studium überstanden (vor allem die ersten vier und das Prüfungssemester) und so ein fünfjähriges Investment in ihre Ausbildung getätigt. Durch Pfadabhängigkeiten und einen kürzeren und damit überschaubareren Vorbereitungsdienst von circa 18 Monaten sinkt die Wahrscheinlichkeit eines Abbruchs.

3.7 Zusammenfassung

Aufbauend auf den theoretischen Überlegungen im Kapitel 2 zum Ziel der Lehrkräftebildung und der Rolle der Bildungswissenschaften in der Professionalisierung von Lehramtsstudierenden, auch hinsichtlich der motivierten Nutzung von Lernangeboten, wurden in diesem Kapitel empirische Befunde zur Erklärung und Überprüfung für zentrale Annahmen herangezogen.

Demnach spielen Interessen eine wesentliche Rolle bei der Erklärung von Lernmotivation (vgl. Krapp 2010, 311f.). Sie bilden sich im jungen Erwachsenenalter heraus und bleiben dann weitgehend stabil (vgl. Mayr 2014, 200). Im individuellen Belief-System fungieren Interessen als Filter (vgl. Czerwanka und Nölle 2014, 475). Die individuellen Glaubenssätze lassen sich im Zuge der berufsspezifischen Ausbildung beeinflussen, jedoch hängt der Ausbildungseinfluss stark von der individuellen Nutzung der angebotenen Lerngelegenheiten ab (vgl. Kunina-Habenicht et al. 2013, 7).

Wenn sich erwachsene Lernende freiwillig für ein Lernangebot entscheiden, steigt der Transfererfolg (vgl. Blume et al. 2010, 1065). Durch den formal hohen Grad an Wahlfreiheit im bildungswissenschaftlichen Studium, hängt der eigene Kompetenzaufbau dabei überwiegend von den Lehramtsstudierenden selbst ab (vgl. Terhart 2014, 309). Es zeigt sich jedoch phasenübergreifend, dass 18-30 % der (angehenden) Lehrkräfte weitgehend inaktiv in Aus- und Fortbildungsfragen sind (vgl. IQB 2010 und 2020). Gelingt es, sie für den Lerninhalt zu motivieren, steigt der Lernerfolg jedoch (vgl. König und Rothland 2017, 167). Dabei spielen eigenes Kompetenz- und Selbstwirksamkeitserleben eine große Rolle. Dieses wird im Studium vor allem mit Praxisphasen verknüpft (vgl. Cramer 2012, 292f.).

Für den Professionalisierungsprozess spielen in den Vorstellungen von angehenden Lehrkräften bildungswissenschaftliche Inhalte eine bedeutende Rolle (vgl. Cramer 2012, 409; Lersch 2006, 172). Das

Interesse der Studierenden daran trägt zu einer hochwertigen Verarbeitung des Lerninhalts bei (vgl. Rösler et al. 2013, 26). Insbesondere Schulpraxisphasen wird ein besonderer Nutzen für den späteren Berufsalltag zugeschrieben, es fehle Studierenden jedoch an einer begleitenden und mit der Praxis ver-schränkten wissenschaftlichen Reflexion von Praxisphasen (vgl. Cramer 2013, 77).

Studierende erleben Praxisphasen dennoch als äußerst wirkungsvoll für die Ausbildung (vgl. Hascher 2014, 555). Diese sollten ihrer Auffassung nach wöchentlich stattfinden (vgl. Bergau et al. 2013, 5). Praktische Vorerfahrungen beeinflussen zwar kaum den Lernerfolg in schulpraktischen Studien, jedoch stark deren Wahrnehmung als wichtigster Anteil (vgl. Bach et al. 2014, 79). Aber erst die Verknüpfung von Theorie, Empirie und praktischen Anteilen bahnt den Transfererfolg im Professionalisierungsprozess an (vgl. Nölle 2002, 57f.).

Den Wahlentscheidungen von Lehramtsstudierenden im bildungswissenschaftlichen Studium kommt dabei eine besondere Bedeutung zu (vgl. Lohmann 2011, 286). Dieses ist durch eine hohe Heterogenität im Angebot geprägt (vgl. Terhart 2018, 122). Es kommt jedoch weniger auf die Quantität des Angebots an, sondern auf die wahrgenommene Qualität und Intensität der Nutzung (vgl. Kunina-Habenicht 2013, 18). Wenn Studierende vor dem Hintergrund von Angebots-Nutzungsmodellen interessensgeleitet eigene Schwerpunkte setzen können, zeigen sie eine höhere Teilnahme- und Lernmotivation (vgl. Schulze-Stocker et al. 2016, 617). Dabei sind es vor allem schulpraktische Angebote, die ein besonderes studentisches Interesse wecken.

Wo Erwartungen jedoch nicht erfüllt werden, droht ein motivationaler oder gänzlicher Ausstieg aus dem Lehrangebot (vgl. Lüders 2006, 128). Dabei sei vor allem das Interesse an der späteren beruflichen Praxis und weniger an einer intensiven wissenschaftlichen Auseinandersetzung, was Lehramtsstudierende anrege (vgl. Helmke und Schrader 1996, 48). Eine motivierende Lehre gebe Studierenden daher vor allem Wahl- und Erkundungsspielräume, orientiere sich an Realität, Anwendung, Tätigkeit und Transfer (vgl. Prenzel 1996, 21f.). Unter den Bedingungen von Bedeutsamkeit für die Studierenden, Autonomie- und Kompetenzerleben könne die Motivation auch über einen längeren Zeitraum aufrechterhalten werden (vgl. Schellenbach-Zell 2009, 190). Das ist insbesondere vor dem Hintergrund bedeutsam, dass 59 % der Lehrkräfte gesundheitlichen Risikogruppen angehören, die zur Resignation, negativem emotionalen Erleben und zum Ausbrennen neigen (vgl. Schaarschmidt und Kieschke 2013, 84ff.). Zwischen 30 % und je nach Fächerkombination bis zu über 70 % einer Lehramtskohorte scheiden im Laufe des Studiums aus dem Lehramt aus (vgl. Radisch et al. 2018, 68). Ein Zusammenhang mit Praxiserfahrungen ist jedoch nicht unmittelbar herzustellen. Tatsächlich bekräftigen Praxisphasen den Berufswunsch von Studierenden eher (vgl. Porsch 2019, 140).

4. Hypothesen und Design

Das Design der vorliegenden Studie fußt auf den theoretischen Grundlagen von Angebots-Nutzungsmodellen in der Lehrkräftebildung und insbesondere der Rolle der Teilnahme- und Lernmotivation als einem Prädiktor für den Lernerfolg im Professionalisierungsprozess (siehe Kapitel 2). Es begründet sich entlang des vorgestellten Forschungsstandes und der darin festgestellten Desiderate der empirischen Lehrkräftebildungsforschung (siehe Kapitel 3). Auf dieser Grundlage lässt sich die erkenntnisleitende Fragestellung in Teilaspekte operationalisieren und Hypothesen können formuliert werden (4.1 Ziele – Fragestellungen – Hypothesen). Die Forschungsfragen, Ziele und Hypothesen bestimmen das Design der Studie sowohl in grundlegenden Entscheidungen (4.2 Das Design der Studie) als auch in ihrer methodischen Umsetzung (4.3 Methodik), der Auswahl der Stichprobe (4.4 Stichprobe) und der Umsetzung des geplanten Vorhabens (4.5 Durchführung).

4.1 Ziele – Fragestellungen – Hypothesen

Der Teilnahme- und Lernmotivation kommt im institutionalisierten Lernprozess eine besondere Rolle zu (siehe Kapitel 2.4 und 3.2). Sie beeinflusst die Wahrnehmung und Nutzung des Lernangebots in ihren vier wesentlichen Komponenten: der wahrgenommenen Relevanz der Veranstaltung, der Intensität der Anwendung und der Erprobung der Lehrveranstaltungsinhalte (siehe Kapitel 2.5).

Damit wird die Teilnahme- und Lernmotivation zu einem Indikator für die Wahrnehmung und Nutzung des Lernangebots und für den möglichen Lernerfolg, d. h. hier für die Professionalisierung hinsichtlich der zu erwerbenden Handlungskompetenz als Lehrkraft (vgl. KMK 2019a, 4; siehe Kapitel 2.1). Es geht in erster Linie um die Bedeutungszuschreibung aus Sicht der Studierenden als „Abnehmende“ der Lehrkräftebildung, nicht aus Sicht der Lehrkräftebildenden, deren Bedeutungszuschreibung nicht zwangsläufig entscheidenden Einfluss auf die Studierenden haben muss (vgl. Hericks und Kunze 2002, 412). Studierende schreiben vor allem schulpraktischen Erfahrungen und der Auseinandersetzung damit die größte Bedeutung zu (vgl. Bergau et al. 2013, 7; Cramer 2013, 77) – ein Grund, warum eine Kernforderung Studierender ist, mehr Praxisphasen in das Studium zu integrieren (vgl. König et al. 2018, 2; Makrinus 2013, 4; Hoppe-Graff et al. 2009, 67). Offen ist, inwiefern schulpraktische Anteile auch tatsächlich zu einer erhöhten Teilnahme- und Lernmotivation führen oder ob sie nur öffentlichkeitswirksamer Brennpunkt einer grundsätzlichen Debatte um Strukturen der Lehrkräftebildung sind (vgl. Makrinus 2013, 253). Im ersten Fall ist durch eine zielgerichtete Wahrnehmung und Nutzung schulpraktischer Lernangebote tatsächlich ein größerer Lernerfolg zu erwarten. Im zweiten Fall dürfte sich die Motivation Studierender in schulpraktischen Veranstaltungen kaum von der in theoretisch veranlagten unterscheiden.

Wesentlicher Transmitter berufsfeldbezogener Kompetenzen und Erfahrungen im Studium sind dabei die Bildungswissenschaften als „Kern der professionellen Kompetenz von Lehrkräften“ (Baumert und Kunter 2013, 295) bzw. „disziplinäre Identität“ des Berufs (Universität Rostock 2017, 1). Vielleicht gerade deshalb sind die bildungswissenschaftlichen Studienanteile einer erhöhten Kritik ausgesetzt. Auf der einen Seite wegen einer wahrgenommenen geringen Qualität der Lehrveranstaltungen (vgl. Kunina-Habenicht et al. 2012, 653) und Beliebigkeit bzw. mangelnder Kumulativität der Inhalte (vgl. Merzyn 2002, 84ff.), auf der anderen Seite aufgrund einer Unterrepräsentanz im Studium (vgl. Schubarth et al. 2006, 115). Es stellt sich vor diesem Hintergrund die Frage, inwiefern hinter der Kritik an zu geringen Praxisbezügen (siehe Kapitel 2) im Kern eine Kritik an der als unbefriedigend wahrgenommenen bildungswissenschaftlichen Ausbildung im Lehramtsstudium als Ganzes steckt. Als unbefriedigend wahrgenommen deshalb, weil mehr schulpraktische Anteile in den Bildungswissenschaften die Bedeutsamkeit dieser Ausbildung in den Augen der Studierenden so erhöhen würden, dass sie das Lernangebot viel intensiver nutzen würden (vgl. ebd.; Müller et al. 2008, 298f.).

Es stellt sich die Frage: Beeinflussen schulpraktische Anteile in bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen die Teilnahme- und Lernmotivation von Lehramtsstudierenden aller Lehrämter?

Um eine Antwort geben zu können, müssen mehrere Dimensionen in den Blick genommen werden. Grundlage der Überlegungen ist das *Erweiterte Angebots-Nutzungsmodell zur Erklärung des Lernens von Studierenden in universitären Lehrveranstaltungen* (Abb. 10, siehe auch Kapitel 2.5).

Das dargestellte Modell basiert auf den Angebot-Nutzungsmodellen von Helmke (2007), Cramer (2012), Lipowsky (2014) und dem PaLea-Modell (nach Kauper et al. 2023) (alle Modelle siehe auch Kapitel 2.3) und stellt das Bedingungsgefüge von Wahrnehmung und Nutzung von Lernangeboten durch Studierende in konkreten universitären Lehrkontexten dar. Es integriert dabei das Erwartungs-Wert-Modell nach Eccles und Wigfield (2002) und das Modell der Determinanten motivierten Handelns nach Heckhausen und Heckhausen (2018) (siehe Kapitel 2.4), in Abb. 10 hervorgehoben durch die farbige Einrahmung rechts unten. Durch diese Integration werden sonst unsichtbare Motivationsprozesse sichtbar und operationalisierbar gemacht: Subjektive Erfolgserwartung und Aufgabenwert bestimmen über die leistungsbezogenen Entscheidungen und ihre Ausführung die Teilnahme- und Lernmotivation. Diese beeinflusst die Wahrnehmung und Nutzung des universitären Lernangebots maßgeblich (ebd.).

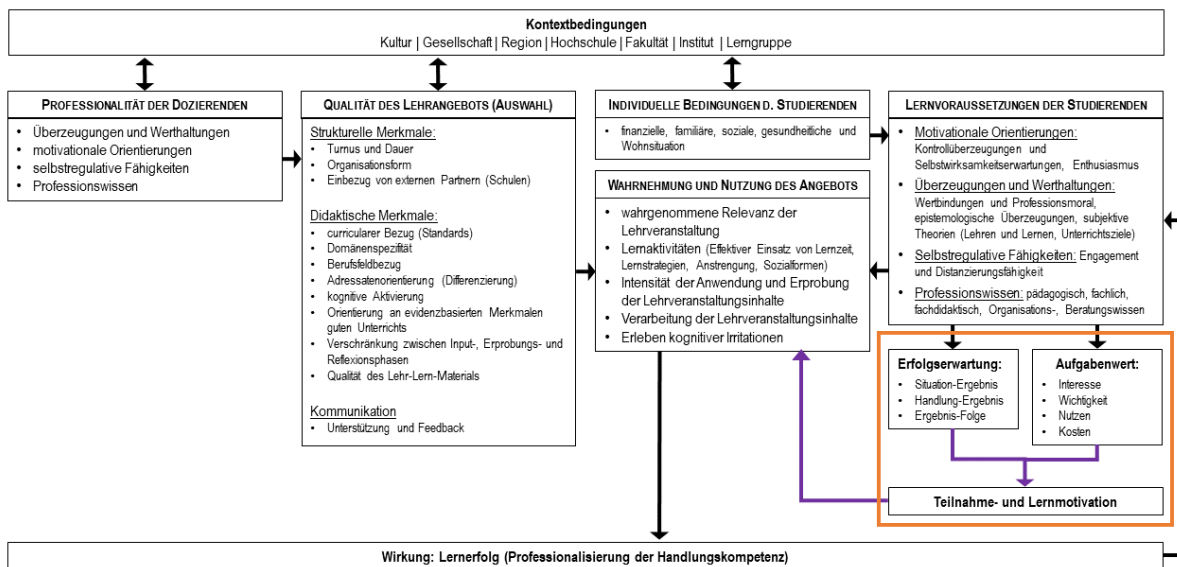


Abb. 10: Erweitertes Angebots-Nutzungsmodell zur Erklärung des Lernens von Lehramtsstudierenden in universitären Lehrveranstaltungen 2023

Der subjektive Aufgabenwert lässt sich entlang der von Eccles und Wigfield benannten Kategorien über die Selbsteinschätzung erfassen: Interesse, Wichtigkeit, Nutzen und Kosten der zu erbringenden Leistungen. Er zielt ab auf explizite Motive als „bewusste, sprachlich repräsentierbare Selbstbilder, Werte und Ziele“ (Heckhausen und Heckhausen 2018, 5). Für die Erfassung der subjektiven Erfolgserwartung braucht es jedoch eine andere, eine handhabbarere Konstruktion. Dafür ist das ergebnis- und folgebezogene Erwartungsmodell von Heckhausen und Heckhausen besonders geeignet. Es operationalisiert die situative Motivationsstärke entlang von vier Kategorien: der Situations-Ergebnis-Erwartung, der Handlungs-Ergebnis-Erwartung, der Ergebnis-Folge-Erwartung und der Aufgabenanreize. Diese Aufgabenanreize entsprechen dabei dem subjektiven Aufgabenwert nach Eccles und Wigfield (vgl. 2.4).

So lässt sich die oben genannte Leitfrage in sechs Teilfragen operationalisieren. Auf dem Fundament der empirischen Befunde (siehe Kapitel 3) werden dazu zunächst folgende Hypothesen gebildet:

1. Welche Gründe geben Studierende für die Wahl einer Lehrveranstaltung an?

Studierende wählen sich in bildungswissenschaftliche Lehrveranstaltungen mit schulpraktischen Anteilen insbesondere aufgrund der Praxisanteile der Lehrveranstaltung ein.

2. *Welche Ergebniserwartungen haben die Studierenden an die Lehrveranstaltung für ihren Professionalisierungsprozess?*

Studierende wählen sich in schulpraktische Lehrveranstaltungen insbesondere ein, weil sie der Auffassung sind, die Professionalisierungsziele in der Lehramtsausbildung noch nicht erreicht zu haben (niedrigere Situations-Ergebnis-Erwartung als in anderen Lehrveranstaltungsformaten).

3. *Welche Wirksamkeitserwartungen haben die Studierenden hinsichtlich ihres Handelns in der Lehrveranstaltung für ihren Professionalisierungsprozess?*

Studierende wählen sich in schulpraktische Lehrveranstaltungen insbesondere ein, weil sie der Auffassung sind, ihren Professionalisierungsprozess hier aktiv vorantreiben zu können (höhere Handlungs-Ergebnis-Erwartung als in anderen Lehrveranstaltungsformaten).

4. *Welche Erwartungen an die Folgen ihres Handelns in der Lehrveranstaltung haben die Studierenden für ihren Professionalisierungsprozess?*

Studierende erwarten von schulpraktischen Lehrveranstaltungen insbesondere positive Auswirkungen auf ihre professionelle Berufsausübung (höhere Ergebnis-Folge-Erwartung als in anderen Lehrveranstaltungsformaten).

5. *Welchen Anreiz setzt die Lehrveranstaltung hinsichtlich der persönlichen Interessen, Wichtigkeit, des persönlichen Nutzens und der zu erwartenden Kosten?*

Schulpraktische Lehrveranstaltungen haben einen höheren Anreizwert für Studierende als andere Lehrveranstaltungsformate.

6. *Inwiefern verändern sich Erwartungen und Anreiz im Verlauf der Lehrveranstaltung?*

Studierende in bildungswissenschaftliche Lehrveranstaltungen mit schulpraktischen Anteilen werden im Verlauf der Veranstaltung in ihren Erwartungen mindestens bestätigt (gleichbleibende oder steigende Erwartungshaltung und gleichbleibender oder steigender Anreizwert).

4.2 Das Design der Studie

4.2.1 Eingrenzung auf Mecklenburg-Vorpommern und die Universität Rostock

Mit der Eingrenzung auf das Bundesland Mecklenburg-Vorpommern und im Weiteren speziell auf die Universität Rostock wird dem Problem begegnet, dass je nach Bundesland erhebliche Unterschiede in den Strukturen und der Organisation der Lehrkräftebildung bestehen (vgl. Möller et al. 2023, 14; Bauer et al. 2012, 102). Dies betrifft sowohl die Anlage der Studiengänge in den einzelnen Lehrämtern als auch die unterschiedlichen Hochschultypen (z. B. Universitäten, pädagogische, künstlerische oder Fachhochschulen). „Die Lehrerbildung gestaltet sich demnach auch innerhalb der vermeintlich überschaubaren

Organisationseinheiten der Bundesländer so heterogen, dass diese nicht pauschal miteinander verglichen werden können“ (Cramer 2012, 117). Unabhängig vom Kontext des jeweils spezifischen Lehrkräftebildungssystem erfasste Daten und ihre Interpretation bergen damit die Gefahr eines Fehlschlusses hinsichtlich der erkenntnisleitenden Fragestellung, da der Kontext, das heißt unter anderem die Ausbildungsorganisation, das ihr zugrundeliegende Curriculum und die hochschulspezifischen Rahmenbedingungen, einen Einfluss auf die befragten Studierenden haben, wie alle Angebots-Nutzungs-Modelle nahelegen (vgl. Möller et al. 2023, 10; Lipowsky 2014, Cramer 2012, Kunter und Kleickmann 2011, Helmke 2007). Wirksamkeit lässt sich vor allem in differenzierten Studien untersuchen, weshalb Terhart empfiehlt, künftige Studien an „sehr viel kleinformatischeren Fragen“ auszurichten (2012, 14), es „müssen Teilstrecken untersucht werden, und müssen vor allem die konkreten Prozesse zugrunde gelegt werden“ (ebd.). Dabei darf jedoch die Übertragbarkeit auf andere Kontexte nicht aus den Augen gelassen werden, um ein Verharren in isolierter und unsicherer Kleinteiligkeit zu vermeiden.

Ziel dieser Studie ist es, die Kontextbedingungen so stabil zu halten, dass lehrveranstaltungsbedingte Unterschiede in der Teilnahme- und Lernmotivation neben der Professionalität der Dozierenden und der Qualität des Lernangebots möglichst auf Inhalt und Gestaltung der Veranstaltungen zurückzuführen sind.

Den Rahmen für diese Studie bot das Projekt *LEHREN in M-V – LEHRer*innenbildung reformierEN in M-V*¹, einem Verbundprojekt aller lehrkräftebildenden Hochschulen in Mecklenburg-Vorpommern im Rahmen der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung*. Diese hatte zum Ziel, die Qualität der Lehramtsausbildung an den Hochschulen zu verbessern, ihr Profil an den Hochschulen zu stärken, Prozesse zu begleiten und nachhaltig zu sichern (vgl. BMBF o. A. b). Die Studie ordnet sich in den Projektbereich 2 von *LEHREN in M-V* ein: Reflexive Praxisphasen und Schulnetzwerk und wurde über das Verbundprojekt (siehe ¹) gefördert. Dieser hatte zum Ziel, tragfähige Konzepte für eine innovative Ausgestaltung der ausbildungsrelevanten Praxis- und Begleitsettings zu entwickeln. Die Studie entstand im Teilprojekt *Theorie-Praxis-bezogene Lehr-Lern-Arrangements* (TPL) zur Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs.

Die Lehramtsstudiengänge in Mecklenburg-Vorpommern entsprechen den Rahmenvereinbarungen der Kultusministerkonferenz über die Ausbildung und Prüfung für die Lehrämter. Die Ausbildung erfolgt lehramtsbezogen und für die allgemeinbildenden Schulen in vier Studiengängen: Lehramt an Grundschulen (Lehramtstyp 1), Lehramt an Regionalen Schulen (Lehramtstyp 3), Lehramt an Gymnasien (Lehramtstyp 4) und Lehramt für Sonderpädagogik (Lehramtstyp 6). Alle allgemeinbildenden Lehramtsstudiengänge werden zum Zeitpunkt der Studie mit dem Ersten Staatsexamen nach 10 Semestern (Lehramt an Regionalen Schulen und Lehramt an Gymnasien) oder 9 Semestern (Lehramt an Grundschulen und Lehramt für Sonderpädagogik) abgeschlossen. Die jeweils zur Verfügung stehenden ECTS-Punkte und ihre

¹ Das Verbundprojekt LEHREN in M-V wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

Verteilung auf die Säulen der Lehramtsausbildung im Studium in Rostock ist Tabelle 1 zu entnehmen (vgl. Mecklenburg-Vorpommern 2014, 8f.).

	Lehramt an Grund-schulen	Lehramt an Re-gionalen Schu-len	Lehramt an Gymnasien	Lehramt für Sonderpäda-gogik
ECTS Gesamt	270	300	300	270
Fächer bzw. Lernbereiche inkl. Fachdidaktiken	150	210	240	180
Bildungswissenschaften	60 (+30*)	60	30	60
Praktika	15	15	15	15
Abschlussarbeit	15	15	15	15

* Die 30 weiteren ECTS-Punkte sind speziell der Allgemeinen Grundschulpädagogik vorbehalten.

Tabelle 1: Verteilung der ECTS-Punkte nach Lehrerbildungsgesetz M-V 2014

4.2.2 Eingrenzung auf die Bildungswissenschaften

Den Bildungswissenschaften kommt in der Wahrnehmung der Studierenden eine besondere Bedeutung im berufsfeldbezogenen Professionalisierungsprozess zu. Die Schulpädagogik bildet in dieser Säule der Lehrkräftebildung ein zentrales Element. Sie beforscht einerseits die Gestaltung institutionalisierter Lehr-Lern-Prozesse in der Schulpraxis (vgl. Fend 2008, 13), andererseits ist sie Berufswissenschaft und Ausbildungsprogramm (vgl. Rothland 2019, 83ff.). Dieser doppelte Anspruch von Disziplin und Profession (vgl. Terhart 2018, 121) begründet das Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis, in dem sich die schulpädagogischen Lehrveranstaltungen an Hochschulen bewegen. So kann der Berufsfeldbezug von Dozierenden und Studierenden sehr unterschiedlich verstanden werden. Während Dozierende insbesondere Forschungsaspekte in den Vordergrund stellen könnten, könnten Studierende eine Anleitung für die Schulpraxis erwarten. Eine Fehlpassung und ein Abfall der Teilnahme- und Lernmotivation könnten die Folge sein, wenn die studentische Erwartungshaltung gebrochen und der Wert der Lehrveranstaltung für die eigene Professionalisierung als niedrig eingeschätzt wird (vgl. König und Rothland 2013b, 45; siehe Kapitel 2.2).

Die vorliegende Studie setzt an diesem neuralgischen Punkt der Lehrkräftebildung an: den Bildungswissenschaften und darin der Schulpädagogik. 94 % der Studierenden bewerten die Schulpädagogik als

wichtig oder sehr wichtig (vgl. Lersch 2007, 172). Demgegenüber steht eine als qualitativ geringwertig wahrgenommene Qualität der Lehrveranstaltungen (vgl. Kunina-Habenicht et al. 2012, 653). Dies könnte womöglich eher Ausdruck einer Fehlpassung von universitärem Angebot und studentischer Wahrnehmung als Ausdruck einer didaktisch-methodisch unzureichenden Lehre sein. Denn die Wahrnehmung und Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben durch Studierende wird maßgeblich davon beeinflusst, welche Bedeutsamkeit sie den konkreten Lernangeboten zuschreiben (vgl. Hericks und Kunze 2002, 410). Mitunter erwarten Studierende einfach etwas anderes, als Dozierende anbieten. Eine Fehlpassung ist damit nicht zwangsläufig Ausprägung einer didaktisch-methodisch unzureichenden Lehre.

Den Ergebnissen der PaLea-Studie (Bauer und Möller 2023, 96; siehe Kapitel 3.3) und dem Projekt zum Studiengangsmonitoring *Studienerfolg im Lehramt (SeiL)* (Petry et al. 2024 i. E.) liegt der bundesweite Anteil der Bildungswissenschaften im Lehramtstyp 3 bei 17 % und im Lehramtstyp 4 bei 12 %. Dies deckt sich weitgehend mit den (nicht in allen Bundesländern erhobenen) Befunden von Walm und Wittek von 2014 (vgl. 27f.), die an Aktualität nichts verloren haben (vgl. Walm und Wittek 2024). In Rostock sind es 20 % bzw. 10 %. Diese Zahlen sind jedoch mit Vorsicht zu genießen. Hohenstein et al. (2014) weisen darauf hin, dass nur ein schwacher Zusammenhang von veranschlagten Credit-Points und tatsächlich in der Lehramtsausbildung berücksichtigter bildungswissenschaftlicher Standards besteht (vgl. 501).

An der Universität Rostock entfallen zum Zeitpunkt der Messungen im Wintersemester 2019/20 für die Lehramtsstudiengänge 12 ECTS-Punkte obligatorisch auf die Schulpädagogik (Grundschule, Regionale Schule, Sonderpädagogik) bzw. 9 Punkte im Studiengang Lehramt an Gymnasien. Darüber hinaus kann im Wahlpflichtbereich der Bildungswissenschaften von 12 bzw. 6 ECTS-Punkten ein vertiefendes projekt- bzw. forschungsorientiertes Vertiefungsmodul aus der Schulpädagogik von 3 Punkten angewählt werden. Damit stellt die Schulpädagogik für das Lehramt an Grund- und Regionalen Schulen sowie für Sonderpädagogik 20 % der bildungswissenschaftlichen Inhalte und für den gymnasialen Studiengang 30 %. Am gesamten Umfang des Studiengangs sind es 4,4 % (Sonderpädagogik, Grundschule), 4 % (Regionale Schule) bzw. 3 % (Gymnasium).

4.2.3 Theoretische, praxisorientierende und schulpraktische Lehrveranstaltungen in der Schulpädagogik

Die vorliegende Studie begrenzt sich in ihrer Untersuchung motivationaler Ausprägungen auf schulpraktische Anteile in Lehrveranstaltungen im regulären Vorlesungsbetrieb. Denn gerade der mangelnde Praxisbezug bzw. eine mangelnde Verknüpfung von Theorie und Praxis im Studium werden von Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern beklagt (vgl. Kuhn 2023, AStA Universität Rostock 2022, BLLV 2019; Makrinus 2013, 13). Die universitären Pflichtpraktika werden hingegen als besonders lernwirksam wahrgenommen (vgl. Hascher 2014, 555).

Es gilt im Rahmen dieser Arbeit zu überprüfen, inwiefern schulpraktische Anteile in bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen zum einen tatsächlich einen so hohen Anreiz auf Studierende ausüben und sich zum anderen motivational so stark auswirken, dass die wahrgenommene Lücke zwischen Theorie und Praxis geschlossen und die Lernintensität der Studierenden so befördert werden kann. Diese Untersuchung begegnet damit der Forderung nach mehr „quantitativen Studien, die Generalisierungen über einen einzelnen Standort hinweg ermöglichen“ (König und Rothland 2018, 2), indem sie die Kontextbedingungen von universitärem Lernen weitgehend stabil hält und durch variable Berufsfeld- und Praxisbezüge in den Lehrveranstaltungen als Vergleichsgruppen motivationale Tendenzen nachweisbar macht, die standortunabhängig nutzbar sind.

Aus den vier Dimensionen des Berufsfeldbezuges nach Kahlert und Zierer (Handlungs-, Problem-, Forschungs- und Erfahrungsorientierung) (siehe Kapitel 2.2) lassen sich drei prototypische Veranstaltungsformate von Lehrveranstaltungen ableiten, wie sie üblicherweise an Universitäten im Lehramtsstudium angeboten werden: theoretische, praxisorientierende und schulpraktische. Grundsätzlich sind in jedem Veranstaltungstypus alle vier Dimensionen des Berufsfeldbezuges enthalten, die Schwerpunkte variieren jedoch je nach Lehr-Lern-Arrangement und bestimmen so dessen (modellhaften) Charakter. Dies gilt stark für die Dimensionen Handlung, Problem und Forschung. Die Erfahrungsorientierung als vierte Dimension, d. h. die Berücksichtigung und Einbettung der studentischen Biografien, könnte einen eigenen Veranstaltungstypus begründen. Dieser würde sich in seinem Arrangement aber erheblich von den üblichen Veranstaltungsformen unterscheiden, z. B. durch Einzel- und Gruppengespräche, Coaching- und Tutorium-Settings, und spielt an der Universität Rostock zum Messzeitpunkt keine Rolle.

Mit dem Fokus auf die Schulpädagogik lassen sich daher vor allem die drei genannten in der Lehre verbreiteten Veranstaltungsformate auf Grundlage des vierdimensionalen Berufsfeldbezuges nach Kahlert und Zierer kategorisieren:

- a) theoretische Lehrveranstaltungen: Der Schwerpunkt liegt auf der Forschungsorientierung. Die Lehrveranstaltung bedient vor allem den disziplinären Charakter der Schulpädagogik und findet ausschließlich in universitären Räumen statt.
- b) praxisorientierende Lehrveranstaltungen: Der Schwerpunkt liegt auf der Problem- und ggf. der Erfahrungsorientierung. Die Lehrveranstaltung bereitet Schulpraxisphasen (z. B. Praktika) vor oder nach beziehungsweise begleitet diese. Über Hospitationen, Fallbeispiele oder Videografien können Praxisbeispiele in die Hochschule integriert werden.
- c) schulpraktische Lehrveranstaltungen: Der Schwerpunkt liegt auf der Handlungsorientierung. Zumindest Teile der Veranstaltung finden in Kooperation mit Praxispartnern außerhalb der Universität, zum Beispiel an Schulen, statt. Die inhaltliche und organisatorische Leitung liegt jedoch weiterhin bei der Hochschule.

Berufsrelevantes Wissen und Können wird in den drei Formaten in unterschiedlichen Formen vermittelt. Das Ziel ist jedoch für alle gleich: eine kompetenz- und standardorientierte Ausbildung für den Berufsalltag. Deshalb finden auch alle Formate gleichgestellt in einem Modul an der Universität Rostock statt (siehe unten). Aufgrund des hohen Wahlfreiheitsgrades bildungswissenschaftlicher Lehrveranstaltungen obliegt es den Studierenden dabei weitgehend selbst, sich das Curriculum für ihr Studium zusammenzustellen. Die Summe der zu erbringenden Leistungen ist zwar definiert, von einem inhaltlich klar strukturierten Studienverlauf kann in der Regel jedoch nicht gesprochen werden (vgl. Lohmann et al 2011, 286). Lehrveranstaltungen treten so zwar nicht in Konkurrenz zueinander, bieten Studierenden aufgrund individueller Kriterien jedoch den Raum, eine Wahl zu treffen. Diese kann sowohl individuelle Interessenschwerpunkte der Studierenden, aber auch beispielsweise die Passung zum Stundenplan widerspiegeln. Variationen in den Veranstaltungsbelegungen erklären sich so zu 80 % aufgrund individueller Entscheidungsfaktoren und nicht aufgrund obligatorischer Vorgaben (vgl. Kunina-Habenicht et al. 2013, 8). Genaue und systematische empirische Daten zu den studentischen Einwahlgründen liegen bislang aber nicht vor.

Die Datenerhebung fand im Wintersemester 2019/20 in Lehrveranstaltungen des Instituts für Schulpädagogik und Bildungsforschung der Universität Rostock statt. Anhand des Vorlesungsverzeichnisses wurden sechs Seminare des Moduls *Theorien und Konzepte der Schulpädagogik, der allgemeinen Didaktik und der schul- und unterrichtsbezogenen Bildungsforschung für Lehramt* ausgewählt. Damit waren für alle Seminare formal die gleichen Zugangsvoraussetzungen, Anmeldeverfahren, Rahmenbedingungen, Modulziele und -prüfungsmodalitäten gegeben. Die Lern- und Qualifikationsziele des Moduls lauten:
„Die Studierenden

- verfügen über Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten in drei der folgenden Themengebiete:
 - Professionalität im Lehrerinnenberuf.
 - Schulstruktur und Schultheorie,
 - Schulentwicklung,
 - heterogenitätssensible / inklusive Schule,
 - Theorie und Qualität von Unterricht,
 - didaktische Perspektiven auf Unterricht
 - Schule und Leistung;
- kennen die KMK-Bildungsstandards und können sich darin verorten;
- entwickeln Vorstellungen darüber, wie sie die im Studium erworbene Berufsfähigkeit im Verlauf der anderen Phasen zu einer Berufsfertigkeit ausbauen können“ (Universität Rostock 2017c).

Die Auswahl der sechs Seminare fand nach Gesprächen mit den Dozierenden des Instituts entlang der Kriterien Inhalt und Gestaltung der Lehrveranstaltung statt: zwei Seminare waren „klassische“ theoretisch-universitäre Seminare, zwei praxisorientierende in Vorbereitung auf ein Pflichtpraktikum und zwei mit schulpraktischen Phasen in einer Partnerschule. Drei Dozierende¹ nahmen an der Studie teil: Dozierende 1 (DO1) verantwortete die theoretischen Seminare, Dozierende 2 (DO2) die praxisorientierenden und Dozierende 3 (DO3) die schulpraktischen.

Alle sechs Seminare wurden bereits mindestens zwei Jahre (vier Semester) angeboten und erprobt. So konnten sie eindeutig den drei Vergleichsgruppen zugeordnet werden: theoretische Lehrveranstaltungen (TH), praxisorientierende Lehrveranstaltungen (PO) und schulpraktische Lehrveranstaltungen (SP). Die im Vorlesungsverzeichnis hinterlegten und für die Studierenden vorab zugänglichen Informationen befinden sich im Anhang 8.5.

Veranstaltungstitel der Seminare:

- Seminar 1 (TH1-DO1): Unterrichtsqualität zwischen allgemeiner und fachbezogener Perspektive
- Seminar 2 (TH2-DO1): Schulqualität und Schuleffektivität
- Seminar 3 (PO1-DO2): Ausgewählte Aspekte schulischer Arbeit in Vorbereitung auf das Orientierungspraktikum
- Seminar 4 (PO2-DO2): Schulpädagogisches Grundwissen in Vorbereitung auf das Orientierungspraktikum
- Seminar 5 (SP1-DO3): Planung, Gestaltung und Evaluation individueller Förderung und Lernbegleitung – ein theorie- und praxisbezogenes Lehr-Lern-Arrangement
- Seminar 6 (SP2-DO3): Planung, Gestaltung und Evaluation außerunterrichtlicher Lernzeiten und fachbezogener Lernangebote – ein theorie- und praxisbezogenes Lehr-Lern-Arrangement

Die theoretischen Lehrveranstaltungen (TH) bilden die „traditionellen“ forschungsorientierten universitären Seminare ab. Sie stellen im vorliegenden Design die Kontrollgruppe 1. Die praxisorientierenden Lehrveranstaltungen als Kontrollgruppe 2 fokussieren insbesondere die Problemorientierung. Sie finden im Rahmen traditioneller universitärer Seminare statt, bereiten aber explizit eine anstehende schulpraktische Erfahrung theoretisch vor, in diesem Fall das obligatorische Orientierungspraktikum. Die schulpraktischen Lehrveranstaltungen (PO) weisen einen eigenen praktisch-tätigen Anteil auf, der integraler Bestandteil der Lehrveranstaltung ist. Diese Seminare stellen die Experimentalgruppe. Entlang der drei Ebenen nach

¹ Alle Dozentinnen und Dozenten werden unabhängig von ihrem Geschlecht vereinfachend und neutral als die Dozierende (Singular) oder die Dozierenden (Plural) bezeichnet.

Prenzel (siehe Kapitel 3.6) wird zunächst theoretisches Wissen vermittelt (Ebene A), dann werden Fertigkeiten über schulische Praxishospitationen und Übungen erlernt (Ebene B) und dann in Partnerschaft und Kleingruppen in der Schulpraxis angewendet und reflexionsorientiert in Peer-Groups und mit der Dozierenden diskutiert (Ebene C).

Da die Untersuchung der individuellen Einwahlgründe originärer Bestandteil der Studie ist, ist eine echte Randomisierung der Vergleichsgruppen weder sinnvoll noch aufgrund des verpflichtenden Einschreibeverfahrens in Lehrveranstaltungen an der Universität Rostock möglich. Die Studierenden ordnen sich den Seminaren natürlich zu, d. h. unabhängig von der Versuchsleitung.

Im Land Mecklenburg-Vorpommern sieht das Gesetz über die Lehrerbildung in Seminaren und Übungen, „in denen fachdidaktische oder bildungswissenschaftliche Fragestellungen behandelt werden“ (Mecklenburg-Vorpommern 2014, § 4 Abs. 5) eine Begrenzung der Teilnehmendenzahl von 25 vor. Aufgrund der dadurch quantitativ limitierten Plätze in den einzelnen bildungswissenschaftlichen Seminaren werden diese in Rostock im digitalen Losverfahren vergeben. Dazu tragen sich alle Studierende digital in ihre Wahlseminare ein. Neben der Veranstaltungsbeschreibung sind den Studierenden auch die Dozierenden, Zeiten, Räume sowie Teilnahmebedingungen der Lehrveranstaltung bekannt. Aufgrund der zufälligen Auslosungsergebnisse ist eine Eintragung für das Losverfahren in mehr als die benötigte Veranstaltung üblich. Nach der Verlosung wählen die Studierenden dann bei mehrfacher Seminarzusage das oder die Seminare aus, die ihren individuellen Bedürfnissen am gerechtesten werden und besuchen die entsprechenden Veranstaltungen. Studierende, die ihre Wunschveranstaltungen nicht zugelost bekommen haben, erfragen dann gegebenenfalls offene Plätze im Institut oder direkt bei den Dozierenden. Durch diese Praxis sowie Mehrfacheintragungen und -zulosungen sowie Nicht-Austragungen bei Verzicht entstehen unklare Seminarzusammensetzungen und digitale Wartelisten, die im Untersuchungszeitraum üblicherweise 60 bis 120 Studierenden pro Seminar umfassten, sodass sich die Veranstaltungen erst in der ersten Veranstaltungswoche „zurechtrütteln“. Eine endgültige Teilnahmeliste lässt sich daher erst in der zweiten Seminarsitzung aufstellen.

4.2.4 Eine breite und längsschnittliche Anlage: alle Lehrämter

Unterschiedlich zeigen sich die Wertzuschreibungen Studierender hinsichtlich schulpraktischer und bildungswissenschaftlicher Ausbildungsanteile. Während die Schulpraxis einen konstant hohen Stellenwert genießt, gelten die Bildungswissenschaften zwar grundsätzlich als besonders relevant für das Lehramt, im Verlauf des Studiums verlieren sie aber in den Augen der Studierenden an Bedeutung für die eigene Ausbildung (vgl. Cramer 2013, 67), ohne jedoch an grundsätzlicher Wichtigkeit für das Berufsfeld zu verlieren (vgl. Lersch 2007, 172). Gründe hierfür sind beispielsweise die geringen Anteile der Bildungswis-

senschaften am Studium beziehungsweise die Fehlpassung von Studierendenerwartungen und Lehrangebot (siehe Kapitel 2.2). Unterschiede zeigen sich auch bei Betrachtung einzelner Lehramtsstudiengänge: Studierende des Grundschullehramts weisen ein höheres Interesse an den Bildungswissenschaften auf als Studierende für das Lehramt an Gymnasien, bei denen das fachliche Interesse stärker ausgeprägt ist (vgl. Terhart 2008, 760f.). In der Bewertung schulpraktischer Anteile liegen aktuell keine Befunde zu Unterschieden zwischen den Studierenden verschiedener Lehramtsstudiengänge vor.

Verzichtet wird in dieser Untersuchung auf eine Differenzierung nach Fächern. Die Bildungswissenschaften müssen an der Universität Rostock in allen Studiengängen in allen Fachkombinationen studiert werden. Besondere Angebote nach Fächern und Fachgruppen gibt es nicht. Auch wird auf Lehrveranstaltungsebene in der Schulpädagogik an der Universität Rostock nicht nach Lehrämtern unterschieden. Die Module unterscheiden sich nur in ihrem Umfang in den Studiengängen. Gewählt wird in allen Lehramtern aus denselben Veranstaltungen. Im schulpädagogischen Modul für das Lehramt an Gymnasien sind drei Lehrveranstaltungen im Umfang von 9 ECTS-Punkten vorgesehen, in den anderen vier mit 12 ECTS-Punkten (vgl. Universität Rostock 2017a und 2017b, 8f.). Immerhin ein Unterschied von 25 %, der aber nur 3 ECTS-Punkte ausmacht und auf der Ebene der Einzelveranstaltung keinen Unterschied bedingt.

Um auf die Entwicklung der Teilnahme- und Lernmotivation schließen zu können, ist es unabdingbar, zwei Messzeitpunkte zu wählen. Einen zu Beginn der Lehrveranstaltungen im Wintersemester 2019/20 (Initiation der Teilnahme- und Lernmotivation) und einen zum Ende der dazugehörigen Vorlesungszeit (Aufrechterhaltung der Motivation).

Es kommt dabei nicht nur darauf an, aus welchen Gründen Studierende eine Lehrveranstaltung besuchen, sondern auch mit welcher Erwartungshaltung sie es tun. Haben sie eine hohe Erfolgserwartung und messen dem Angebot einen hohen Wert zu, werden sie mit hohem Engagement starten. Werden die Erwartungen im Verlauf der Veranstaltung erfüllt oder übertroffen, bleibt das Engagement konstant bzw. steigert sich. Anderenfalls reduzieren sich Erfolgserwartung und Aufgabenwert über die Zeit, sodass die Teilnahme- und Lernmotivation sinken (vgl. Eccles und Wigfield 2002, Heckhausen und Heckhausen 2018). Resignation, innere Kündigung und vorzeitiger Abbruch der Lehrveranstaltung könnten Folgen sein.

Ausgewählt wurde für die Präsenzbefragung in allen sechs Seminaren für den ersten Messzeitpunkt t_1 die zweite Lehrveranstaltungssitzung des Semesters. Es sprechen einige Gründe dafür: Der Rahmenprüfungsordnung der Universität Rostock zufolge müssen spätestens in der zweiten Vorlesungswoche alle Prüfungsvorleistungen und Prüfungs- sowie Studienleistungen und besondere Modalitäten bekanntgegeben werden (vgl. Universität Rostock 2019, 9). Alle Studierenden – auch die Nachrückenden der

Wartelisten nach dem Losverfahren (siehe Kapitel 4.2.3) – sind dann über alle Lehrveranstaltungsmodalitäten und -inhalte informiert, auch in den Fällen, in denen die Lehrveranstaltungsbeschreibung unter Umständen nicht aussagekräftig genug war oder nicht wahrgenommen wurde. Die Wahrscheinlichkeit von lehrveranstaltungswechselnden Studierenden ist aufgrund der Einschreibepaxis (siehe oben) deutlich geringer als in der ersten Vorlesungswoche, sodass der Corpus der Teilnehmenden bis zum Ende der Vorlesungszeit grundsätzlich stabil bleiben sollte, wenn auch die Teilnahmemotivation stabil bleibt. Auf der anderen Seite werden keine Studierenden erfasst, die bereits nach der ersten Veranstaltung das Seminar verlassen beziehungsweise gar nicht erst zur ersten Veranstaltung erscheinen, weil sie sich beispielsweise aufgrund einer Mehrfachzuweisung im Losverfahren für eine andere Veranstaltung entscheiden oder diese für ihre individuellen Ziele und Motive nicht mehr passend erscheint.

Der zweite Messzeitpunkt t_2 , ebenfalls in Präsenz, liegt 14 Wochen später. Für ihn wurde die vorletzte Veranstaltung der Vorlesungszeit ausgewählt, da in der letzten Vorlesungswoche des Semesters die Gefahr für einen überproportional großen Schwund der Teilnehmenden höher und nur bedingt auf die Seminargestaltung zurückzuführen ist. Als Gründe für den Schwund können die parallel einsetzenden Semesterprüfungen infragekommen, insbesondere Klausuren wurden mitunter bereits in der letzten Veranstaltungswoche geschrieben, oder die anscheinende Konsequenzlosigkeit des studentischen Fehlens in der letzten Sitzung, da sie sich in keiner Folgesitzung mehr unmittelbar dafür verantworten müssen.

Der Lernerfolg, hier grundsätzlich verstanden als handlungskompetenzorientierte Professionalisierung (siehe Kapitel 2.1), wird, wie im *Erweiterten Angebots-Nutzungsmodell zur Erklärung des Lernens von Lehramtsstudierenden in universitären Lehrveranstaltungen* dargestellt, unmittelbar beeinflusst von der Qualität des Lehrangebots, den Voraussetzungen der Studierenden sowie der Teilnahme- und Lernmotivation und mittelbar durch die Professionalität der Dozierenden und den Kontextbedingungen (Kultur, Region, Hochschule, Fakultät, Institut und Lerngruppe). Dies geschieht auch in Wechselwirkungen. Durch die Untersuchung korrespondierender Vergleichsgruppen und Messzeitpunkte ist es aber möglich, proximale Aussagen über Potenziale von Lernwirksamkeit zu treffen, dient die Teilnahme- und Lernmotivation doch als Katalysator oder zentrale Bedingung für Lernprozesse (vgl. König und Rothland 2013b, 45).

4.2.5 Selbsteinschätzungen

In der Lehrkräftebildungsforschung findet sich wiederholt die Kritik, dass zu häufig ausschließlich mit Selbstauskünften der (angehenden) Lehrkräfte gearbeitet wird. So würden stark subjektive und wissenschaftlich kaum belastbare Daten erhoben (vgl. Cramer 2011, 125). Dies mag für eine Messung der tatsächlichen Handlungskompetenz gelten, für die vorliegende Studie ist genau das aber das Ziel: das Erheben subjektiver Sichtweisen. Ziel ist es, die Stärke der subjektiven Teilnahme- und Lernmotivation Stu-

dierender zu erfassen, um Rückschlüsse auf die Wahrnehmung und Nutzung von universitären Lernangeboten zu ziehen. Die Motivation ist dabei Katalysator oder Hemmschuh. Sie drückt sich in expliziten Motiven aus als „bewusste, sprachlich repräsentierbare Selbstbilder, Werte und Ziele, [...] [die] Dreh- und Angelpunkte der Handlungssteuerung sind, weil sie dem Handeln Richtung und Erfolgskriterium verleihen und Anlass geben, motivationale Ressourcen zu versammeln und gegen Ablenkungen schützen“ (Heckhausen und Heckhausen 2018, 5). Explizite Motive lassen sich im Gegensatz zu impliziten Motiven – gemeint sind „überdauernde, individuelle Motivdispositionen, die in der frühen Kindheit gelernten, emotional getönten Präferenzen (habituelle Bereitschaften)“ (ebd.) – direkt verbalisieren.

Die Teilnahme- und Lernmotivation als „Dreh- und Angelpunkt der Handlungssteuerung“ für das Lernverhalten soll daher über die Selbsteinschätzung erfasst werden. Die individuelle Zuschreibung von Erfolgserwartung und Aufgabenwert bestimmt die Motivationsstärke, beides lässt sich vor allem über Selbstauskünfte erfassen. Denn Motivation ist ein theoretisches Konstrukt und kann als psychischer Vorgang nicht direkt beobachtet, sondern muss erschlossen werden (vgl. Grassinger et al. 2019, 208). Selbstauskünfte verbalisieren diese inneren Prozesse, das individuelle Abwägen von Wahrscheinlichkeiten, Werten und Aufwendungen. Ein Erfassen der Wahrnehmung und Nutzung des Lernangebots durch die Studierenden während der Lehrveranstaltung, zum Beispiel durch Fremdbeobachtung des studentischen Engagements oder der Arbeitsergebnisse, wäre schon eine Verzerrung, da sich nicht unterscheiden ließe, was auf die lehrveranstaltungsbezogene Motivation und was auf die individuellen und überdauernden Voraussetzungen der Studierenden zurückzuführen ist, wie beispielsweise grundlegende motivationale Orientierungen, Überzeugungen und Werthaltungen, selbstregulative Fähigkeiten oder ihr bereits vorhandenes Professionswissen (vgl. ebd. 212f., siehe auch Abb. 10 *Erweitertes Angebots-Nutzungsmodell zur Erklärung des Lernens von Studierenden in universitären Lehrveranstaltungen*).

Grundsätzlich geht es darum, Unterschiede in den Einwahlgründen, Erwartungen und Wertzuschreibungen in verschiedenen Lehrveranstaltungsformaten zu erheben. Studierende neigen zwar dazu, sich selbst kritischer einzuschätzen als es Fremdbeurteilungen durch Dozierende oder Mentoren tun würden (vgl. Schneider und Bodensohn 2008, 52), für die vorliegende Studie haben die absoluten Höhen von Wertzuschreibungen, z. B. Interesse, Wichtigkeit und Nützlichkeit, allerdings den Nachrang gegenüber den relativen Verhältnissen zwischen den Lehrveranstaltungsformaten und Messzeitpunkten am Anfang und Ende der Lehrveranstaltungen. Dabei stammen alle Teilnehmenden aus dem gleichen Pool an Studierenden. Dies ist über die gleichen Zugangsvoraussetzungen zum Modul und den Veranstaltungen sichergestellt. So sind alle teilnehmenden Studierenden in einem Lehramtsstudiengang eingeschrieben und besuchen mindestens das 2. Fachsemester.

4.3 Methodik

Die vorliegende Studie folgt damit einem quasi-experimentellen Design, konkret einem natürlichen Experiment (vgl. Aepli et al. 2016, 137f.; DiNardo 2016): Die Studierenden wählen sich aufgrund individueller Gründe und einer bestimmten Erwartungshaltung selbst in eine der drei Versuchsgruppen ein: in eine oder mehrere theoretische, praxisorientierende und schulpraktische Lehrveranstaltungen.

Die Untersuchungsdimensionen begründen sich in den im Kapitel 2 vorgestellten Theorien und vor allem entlang des *Erweiterten Angebots-Nutzungsmodells zur Erklärung des Lernens von Studierenden in universitären Lehrveranstaltungen* (siehe Abb. 10). Dessen wesentlicher Nutzen liegt in der Kontextualisierung und Operationalisierung der Teilnahme- und Lernmotivation durch die Subdimensionen Erfolgserwartung und Aufgabenwert. Der Aufgabenwert wird auf Grundlage des *Erwartungs-Wert-Modells* nach Eccles und Wigfield (2002) erfasst. Das schließt die Variablen Interesse, Wichtigkeit, Nutzen und Kosten ein (bei Heckhausen und Heckhausen auch Anreize genannt). Die auch bei Eccles und Wigfield vorkommende Erfolgserwartung wird mithilfe des *Erweiterten Kognitiven Motivationsmodells* nach Heckhausen und Heckhausen in den Variablen Situations-Ergebnis-Erwartung, Handlungs-Ergebnis-Erwartung und Ergebnis-Folge-Erwartung erhoben. Aus den Kapiteln 2 und 3 zu den theoretischen Grundlagen und empirischen Befunden im Feld ergeben sich weitere zu erhebende Variablen, die der Dimension der Voraussetzungen der Studierenden im *Erweiterten Angebots-Nutzungsmodells zur Erklärung des Lernens von Studierenden* zuzurechnen sind. Das betrifft das studierte Lehramt und die pädagogischen Vorkenntnisse. Für die Beantwortung der Leit- und Teilfragen sind weiterhin die Gründe für die Einwahl in die Lehrveranstaltung von besonderer Relevanz. Eine tabellarische Überblicksdarstellung aller Untersuchungsdimensionen und Variablen ist im Anhang der Arbeit hinterlegt.

Auf Grundlage des *Erwartungs-Wert-Modells* (Eccles und Wigfield) und des *Erweiterten Kognitiven Motivationsmodells* (Heckhausen und Heckhausen) werden vier Subskalen gebildet. Die ersten drei erfassen die Erfolgserwartung, die vierte den Aufgabenwert, d. h. die Anreize. Der Aufgabenwert ist nach Eccles und Wigfield in seinen vier Dimensionen operationalisiert (Interesse, Wichtigkeit, Nutzen und Kosten). Er bildet nur eine Subskala. Denn anders als die Erfolgserwartung wird der Aufgabenwert, d. h. die Anreize, nur für den Moment der Befragung erfasst, nicht als Erwartung für zukünftige Anreize bis hin in die Berufspraxis, wie es bei der Erfolgserwartung möglich ist (zur Bedeutung der zeitlichen Dimension siehe unten).

Die Erfolgserwartung nach Heckhausen und Heckhausen bestimmt sich aufgrund der Annahme, dass Personen mit ihren individuellen Bedürfnissen, Motiven und Zielen in spezifischen Situationen agieren, die Gelegenheiten und mögliche Anreize bieten (vgl. Heckhausen und Heckhausen 2018, 6). Um die

situative Motivationsstärke, gemeint ist die Stärke der Handlungstendenz unter konkreten Rahmenbedingungen, bestimmen zu können, muss man drei Erwartungstypen entlang der Parameter Situation, Ergebnis, Handlung und Folge sowie die situativen Anreize kennen.

Beispielhaft auf eine Prüfungssituation im Studium bezogen bedeutet dies: Eine Studentin wird sich nur hinreichend auf eine Prüfung vorbereiten, wenn sie glaubt, dass sie erstens ohne ein entsprechendes Lernverhalten nicht das angestrebte Prüfungsergebnis erreichen wird (niedrige Situations-Ergebnis-Erwartung), zweitens sie durch Lernen das Prüfungsergebnis beeinflussen kann (hohe Handlungs-Ergebnis-Erwartung), drittens das Prüfungsergebnis eine gewünschte Folge nach sich zieht (hohe Ergebnis-Folge-Erwartung), die ihr viertens hinreichend wichtig ist, um die Vorbereitung überhaupt erst aufzunehmen (hoher Aufgabenwert) (vgl. Rheinberg und Engeser 2018, 433).

Adaptiert auf die vorliegende Studie und die Frage, inwiefern schulpraktische Anteile in universitären Lehrveranstaltungen die Teilnahme- und Lernmotivation beeinflussen, lautet die Grundannahme: Eine Studentin wird sich nur in ein schulpraktisches Seminar einschreiben, wenn sie glaubt, dass sie erstens noch nicht hinreichend für die Berufspraxis professionalisiert ist (niedrige Situations-Ergebnis-Erwartung), zweitens sie durch Engagement ihre berufspraktische Professionalisierung vorantreiben kann (hohe Handlungs-Ergebnis-Erwartung), drittens das Lernergebnis ihre Handlungssicherheit in Hinblick auf die Berufspraxis befördert (hohe Ergebnis-Folge-Erwartung), die ihr hinreichend wichtig ist, um überhaupt erst an der Lehrveranstaltung teilzunehmen und motiviert zu lernen (hoher Aufgabenwert).

Inwiefern die unternommenen Anstrengungen dann auch zum gewünschten Erfolg führen, ist allerdings nicht allein von der Motivationsstärke abhängig, sondern auf Grundlage des *Erweiterten Angebots- und Nutzungsmodells zur Erklärung des Lernens von Lehramtsstudierenden in universitären Lehrveranstaltungen* auch von den Kontext- und individuellen Bedingungen der Studierenden, ihren grundsätzlichen Lernvoraussetzungen und der Qualität des Lehrangebots.

Im vorliegenden Fragebogeninstrument wird zunächst ein anonymer persönlicher Code (Fragebogenbereich 1) erstellt, um die Daten vom Messzeitpunkt t_1 und t_2 korrekt einander zuordnen zu können. Anschließend werden soziologische Basisdaten und Informationen zum Studium erfasst (Bereich 2). Dies betrifft: Geschlecht, Alter, Lehramtsstudiengang, das höchste Fachsemester, absolvierte Praktika und schulpraktische Übungen (SPÜ), allgemeine pädagogische Vorerfahrungen und Vorerfahrungen konkret als Lehrkraft sowie die Tendenz, den Lehrberuf nach der Ausbildung auch tatsächlich auszuüben zu wollen. Im Fragebogenbereich 3 werden die Tendenz, die Lehrveranstaltung auch weiterhin zu besuchen und die Entscheidungsgründe für die Einwahl in die konkrete Lehrveranstaltung erfragt. Aufgrund der sich wiederholenden Forderungen von Studierenden nach mehr Praxis ist anzunehmen (Hypothese 1): *Studierende wählen sich in bildungswissenschaftliche Lehrveranstaltungen mit schulpraktischen Anteilen*

insbesondere aufgrund der Praxisanteile der Lehrveranstaltung ein. Die Antworten zu dieser Frage werden in Form einer siebenstufigen Likert-Skala erfasst, wobei nur die Felder 1 („trifft überhaupt nicht zu“) und 7 („trifft voll und ganz zu“) verbal beschrieben werden. Diese Form der Likert-Skala wird auch in den folgenden vier Subskalen mit insgesamt 23 Items durchgängig verwendet. Diese Skalen sind den genannten Instrumenten entlehnt und für den Zweck dieser Befragung adaptiert worden. Sie setzen sich wie folgt zusammen:

Die Subskala 1 (Fragebogenbereich 4) erfasst die Situations-Ergebnis-Erwartung (S-E-Erwartung). „Dieser Erwartungstyp [...] meint Annahmen der Person darüber, mit welcher Wahrscheinlichkeit sich ein Ergebnis einstellt, wenn sie nicht in die Situationsentwicklung eingreift“ (Rheinberg und Engeser 2018, 432). Diesem Bereich sind fünf Items zugeordnet. Sie alle entsprechen der Grundform: „Mit meinem jetzigen Entwicklungsstand erreiche ich meine Ziele [...]“. Die Items differenzieren (wie auch die Subskalen 2 und 3) hinsichtlich eines temporären Horizonts. Das bedeutet in der Subskala 1 in den fünf Ausprägungen „in dieser Lehrveranstaltung“ (Bereich 4.1), „in diesem Modul“ (4.2), „im bildungswissenschaftlichem Studium“ (4.3), „im Studium insgesamt“ (4.4) beziehungsweise „Mit meinem jetzigen Entwicklungsstand erreiche ich meine beruflichen Ziele“ (4.5).

Während die Items 4.1 bis 4.4 stärker auf den Kontext Hochschule abzielen (Studium), nimmt das Item 4.5 stärker die berufliche Praxis in den Blick (Schuldienst). Die kurzfristigeren Ziele (Studium) folgen vor allem einer hochschulischen Logik. Das heißt von Lehrveranstaltungen, Modulprüfungen, aggregierten Modulnoten und Examensprüfungen, die es zu absolvieren gilt. Die mittel- bis langfristigen Ziele der Studierenden (hier als „berufliche Ziele“ im Bereich 4.5) richten sich eher auf das Bestehen im Schuldienst als zukünftiges berufliches Handlungsfeld. Hinter der Subskala 1 verbirgt sich eine kontextbezogene Handlungskompetenz-Selbsteinschätzung der Studierenden. Glauben die Studierenden die notwendigen Kompetenzen zum persönlich angemessenen Absolvieren des aktuellen Studienabschnitts (4.1 und 4.2), zum Bestehen des Studiums (4.3 und 4.4) oder gar zum Bestehen im Beruf bereits erworben zu haben, werden sie eine hohe Situations-Ergebnis-Erwartung haben.

Die zweite Hypothese lautet daher: *Studierende wählen sich in schulpraktische Lehrveranstaltungen insbesondere ein, weil sie der Auffassung sind, die Professionalisierungsziele in der Lehramtsausbildung noch nicht erreicht zu haben.* Sie haben – so die theoretisch begründete Vermutung – eine niedrigere Situations-Ergebnis-Erwartung als in anderen Lehrveranstaltungsformaten, die zum Handeln, das heißt Teilnehmen und Lernen, auffordert. Dabei spielt es keine Rolle, welche Ziele und wie hoch sich die Studierenden diese konkret stecken. Viel entscheidender für die Motivationsstärke ist die Frage, ob sie glauben, sie ohne weiteres Handeln zu erreichen. Dann werden sie tendenziell weniger engagiert sein. Genauso, wenn sie unsicher sind, die Lehrveranstaltung weiterhin zu besuchen (Item 3.14), oder wenn sie den Lehrberuf nach ihrer Ausbildung nicht ausüben wollen (Item 2.10).

Die Subskala 2 (Fragebogenbereich 5) erfasst die Handlungs-Ergebnis-Erwartung (H-E-Erwartung). Sie „bezieht sich auf die Annahmen der Person, mit welcher Wahrscheinlichkeit es ihr durch eigenes Handeln gelingen würde, ein mögliches Ergebnis herbeizuführen bzw. zu beeinflussen“ (ebd., 433). Diesem Bereich sind ebenfalls fünf Items zugeordnet. Sie entsprechen der Grundform: „Mein Handeln beeinflusst das Erreichen meiner Ziele [...]“. Wie auch in den Subskalen 1 und 3 differenzieren die Items mit der gleichen Begründung hinsichtlich eines temporären Horizonts. Das bedeutet in dieser Subskala in den fünf Ausprägungen „unmittelbar“ (5.1), „in diesem Modul“ (5.2), „im bildungswissenschaftlichen Studium“ (5.3), „im Studium insgesamt“ (5.4) beziehungsweise „Mein Handeln beeinflusst das Erreichen meiner beruflichen Ziele“ (5.5). Je niedriger die Erwartung ist, durch eigenes Handeln Einfluss auf die Ergebnisse nehmen zu können, umso unwahrscheinlicher ist eigenes Engagement. Glauben die Studierenden, dass sie in einer Lehrveranstaltung wenig durch Teilnahme und Lernaktivitäten für die Berufsausübung lernen können, werden sie sich mit geringeren Zustimmungswerten im Item 5.5 in die Veranstaltung einwählen. Daher lautet die zur zweiten Subskala gehörende Hypothese 3: *Studierende wählen sich in schulpraktische Lehrveranstaltungen insbesondere ein, weil sie der Auffassung sind, ihren Professionalisierungsprozess hier aktiv vorantreiben zu können (höhere Handlungs-Ergebnis-Erwartung als in anderen Lehrveranstaltungsformaten).*

Die Subskala 3 (Fragebogenbereich 6) erfasst die Ergebnis-Folge-Erwartung (E-F-Erwartung). Sie drückt aus, „wie sicher sich die Person ist, dass ein Ergebnis eine bestimmte Folge nach sich zieht – so es denn eintritt“ (ebd.). Auch diesem Bereich sind fünf Items zugeordnet. Sie entsprechen der Grundform: „Die Ergebnisse dieser Lehrveranstaltung wirken sich auf [...] aus.“ Aus den gleichen Gründen wie 1 und 2 unterscheiden sich die Items nach ihrer temporären Reichweite. Das bedeutet in dieser Subskala: „unmittelbar“ (6.1), „den weiteren Verlauf meines Studiums in diesem Modul“ (6.2), „den weiteren Verlauf meines bildungswissenschaftlichen Studiums“ (6.3), „den weiteren Verlauf meines Studiums insgesamt“ (6.4) und „Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich auf meine Berufsausübung aus“ (6.5). Je höher die Ergebnis-Folge-Erwartung ist, umso größer kann die Handlungsmotivation und damit die Handlungstendenz ausfallen. Für die Teilnahme- und Lernmotivation in bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen heißt das: Je überzeugter die Studierenden davon sind, dass Teilnahme und aktives Lernen ihnen Handlungssicherheit bei der Berufsausübung geben werden, umso höher wird ihre Zustimmung im Item 6.5 sein. Daher lautet die zur Subskala gehörende Hypothese 4: *Studierende erwarten von schulpraktischen Lehrveranstaltungen insbesondere positive Auswirkungen auf ihre professionelle Berufsausübung (höhere Ergebnis-Folge-Erwartung als in anderen Lehrveranstaltungsformaten).*

Im letzten Fragebogenbereich (7), der Subskala 4, werden die situativen Anreize nach Heckhausen und Heckhausen erfasst. Nach Eccles und Wigfield können diese als Aufgabenwert in vier Dimensionen operationalisiert werden: Interesse, Wichtigkeit, Nutzen und Kosten. Die Anreize werden nicht nach ihrer

temporären Reichweite differenziert, da sie nur einen situativen Aufforderungscharakter zum Handeln haben (vgl. Heckhausen und Heckhausen 2018, 6).

Unter Interesse („interest-enjoyment value“ oder „intrinsic value“) verstehen diese „the enjoyment the individual gets from performing the activity or the subjective interest the individual has in the subject“ (Eccles und Wigfield 2002, 120). Interessen bezeichnen also „eine besondere, durch bestimmte Merkmale herausgehobene Beziehung einer Person zu einem Gegenstand“ (Krapp 2010, 311). Je größer das Interesse am Gegenstand, desto größer kann die Motivation ausfallen. Gemessen an den empirischen Befunden zur Rolle der Bildungswissenschaften und der Schulpraxis in den Augen der Lehramtsstudierenden (siehe Kapitel 3.3 und 3.4) ist anzunehmen, dass mit steigendem Praxisanteil in Lehrveranstaltungen das Interesse an dieser wächst.

Wichtigkeit („attainment value“) ist nach Eccles und Wigfield definiert als „the personal importance of doing well on the task“ und in Anlehnung an Markus und Wurf (vgl. 1987, 309f.) als „the relevance of engaging in a task for confirming or disconfirming salient aspects of one’s self-schema“ (Eccles und Wigfield 2002, 119). Schiefele und Schaffner verstehen Wichtigkeit als „wertbezogene Valenzüberzeugungen“ einer Person (2020, 172). Je bedeutsamer eine Aufgabe für einen selbst eingeschätzt wird, umso motivierter wird eine Person handeln. Ist der Wunsch der Studierenden stark, den Lehrberuf nach Abschluss der Ausbildung in der Praxis auch auszuüben, wird ihr Engagement in Veranstaltungen mit schulpraktischen Anteilen vermutlich höher ausfallen.

Nutzen („utility value“) definiert sich in diesem Verständnis „by how well a task relates to current and future goals, such as career goals“ (Eccles und Wigfield 2002, 120). Grundsätzlich strebt der Mensch nach eigener Nutzenmaximierung, der Nutzen bezieht sich dabei „immer auf die aktuellen Ziele des Entscheidenden, die variieren können: Je eher eine Konsequenz zielförderlich ist, desto größer ist ihr Nutzen. [...] Eine bestimmte Handlung [kann] großen Nutzen haben, ohne angenehm oder erfreulich zu sein“ (Bröder und Hilbig 2017, 625). Korrespondieren Aufgabe und individueller Nutzen, wird eine Person eher aktiv handeln, auch wenn Interesse und Wichtigkeit geringer ausfallen bzw. die Kosten für das Engagement höher. Je nützlicher eine Lehrveranstaltung für das eigene Ziel der künftigen beruflichen Tätigkeit ist, umso eher werden sich Studierende engagieren. Dies könnte insbesondere bei schulpraktischen Veranstaltungen der Fall sein.

Kosten („cost“) verstehen Eccles und Wigfield als „negative aspects of engaging in the task“ (2002, 120). Sie nennen als Beispiele für mögliche Kosten Lampenfieber, Erfolgs- und Misserfolgsangst, den notwendigen Arbeits- und Zeitaufwand und den Ausschluss attraktiverer alternativer Optionen. Bröder und Hilbig bezeichnen Kosten als den Aufwand, der mit der Ausführung einer Strategie verbunden ist, als auch die Zeit, die für etwaige Informationsbeschaffung und -verarbeitung aufgebracht werden muss, so-

wie Opportunitätskosten als Ausschluss alternativer Optionen (vgl. 2017, 646). Die Kosten für Lehrveranstaltungen mit schulpraktischen Anteilen können für Studierende erhöht sein, zum Beispiel in organisatorischen Fragen: Schul- und Unterrichtszeiten in den Zeiten des Praxisanteils decken sich nicht mit dem Vorlesungsbetrieb und verändern die gewohnten Abläufe. Partnerschulen können vom Universitätsstandort räumlich disloziert liegen. Die aktive Gestaltung von Lernangeboten in der Schule in unbekanntenen Lerngruppen kann in der Beanspruchung für Studierende deutlich herausfordernder ausfallen als eine tendenziell eher rezeptive Haltung in universitären Seminaren. Auch Fragen der Abstimmung mit Kommilitoninnen und Kommilitonen, Dozierenden und Lehrkräften an der Schule kann ein ungewohntes Mehr an Kommunikation erfordern. Insgesamt brechen Lehrveranstaltungen mit schulpraktischen Anteilen eher mit gewohnten Abläufen und Lernverhalten. Das verursacht erhöhte Kosten für Studierende.

Diesem Bereich, der Subskala 4, sind 8 Items zugeordnet. Je zwei zielen auf eine Dimension des Aufgabenwerts ab: Inhalt und Gestaltung der Lehrveranstaltung. Sie entsprechen der Grundform: „Die [Inhalte bzw. Gestaltung] der Lehrveranstaltung interessieren mich/nutzen mir beim Erreichen meiner Ziele/sind wichtig für mich/verlangen mir einiges ab.“ Je höher die Anreize bzw. der Aufgabenwert ist, umso größer kann die Handlungsmotivation und damit die Handlungstendenz ausfallen. Das heißt, Interesse, Nutzen und Wichtigkeit werden höher eingeschätzt, die Kosten niedriger. Aufgrund der hohen Bedeutsamkeit von Praxiserfahrungen in den Augen von Studierenden (siehe Kapitel 3.4) lautet die zur Subskala gehörende Hypothese 5: *Schulpraktische Lehrveranstaltungen haben einen höheren Anreizwert für Studierende als andere Lehrveranstaltungsformate.*

Während der erste Messzeitpunkt die Teilnahme- und Lernmotivation der Studierenden vor dem Absolvieren der Lehrveranstaltung erfasst (Initiation), richtet sich der zweite Messzeitpunkt auf die Erfassung des Verbleibs der Studierenden in der Lehrveranstaltung und der Aufrechterhaltung der Teilnahme- und Lernmotivation im Verlauf dieser als wichtigen Indikatoren für den Erfolg der Lehrveranstaltung. Werden die Erwartungen im Verlauf der Veranstaltung erfüllt oder übertroffen, verbleiben die Studierenden in der Veranstaltung und die Motivationsstärke verbleibt konstant beziehungsweise steigert sich. Anderenfalls reduzieren sich Erfolgserwartung und Aufgabenwert über die Zeit, sodass die Teilnahme- und Lernmotivation wahrscheinlich sinkt. Daher wird den befragten Studierenden zum Messzeitpunkt t_2 der Fragebogen noch einmal vorgelegt, um Veränderungen in den Subskalen zu erfassen. Die Hypothese 6 lautet: *Studierende in bildungswissenschaftliche Lehrveranstaltungen mit schulpraktischen Anteilen werden im Verlauf der Veranstaltung in ihren Erwartungen bestätigt (gleichbleibende oder steigende Erwartungshaltung und gleichbleibender oder steigender Anreizwert).*

4.4 Stichprobe

Der Fragebogen zur Erfassung der Teilnahmemotivation wurde Lehramtsstudierenden aller Lehramtsstudiengänge in sechs bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen der Universität Rostock im Wintersemester 2019/20 vorgelegt. In den Seminaren des Pflichtmoduls *Theorien und Konzepte der Schulpädagogik, der allgemeinen Didaktik und der schul- und unterrichtsbezogenen Bildungsforschung* wurden zum Messzeitpunkt t_1 (zweite Veranstaltungswoche des Semesters) 131 Lehramtsstudierende in Präsenz befragt, zum Messzeitpunkt t_2 (vorletzte Veranstaltungswoche) 59 Studierende. Zulassungsbeschränkungen und zwingende Teilnahmevoraussetzungen liegen laut Modulbeschreibung nicht vor (vgl. Universität Rostock 2017c, siehe auch Anhang 8.5). Studierende am Institut für Schulpädagogik und Bildungsforschung können sich erst ab dem 4. Semester in die Seminare 1 und 2 (DO1), 5 und 6 (DO3) bzw. ab dem 2. Semester in die Seminare 3 und 4 (DO2) für das Online-Losverfahren einschreiben, auch im Hinblick auf die beschränkten Teilnahmezahlen in Seminaren. Die Teilnahmebeschränkung liegt in den Veranstaltungen 1-4 (TH und PO) aufgrund des Lehrerbildungsgesetzes bei 25 Studierenden pro Seminar (vgl. Mecklenburg-Vorpommern 2014, § 4), in den Veranstaltungen 5 und 6 (SP) aufgrund der begrenzten Kapazitäten der Partnerschulen und des erhöhten Planungs-, Betreuungs- und Durchführungsbedarfs im Rahmen eines Entwicklungsprojektes bei 12 Studierenden pro Veranstaltung. Art, Umfang und Abschluss des Moduls sind laut der Modulbeschreibung aber identisch (vgl. ebd.).

Die Stichprobe verteilt sich, zusammengefasst nach Messzeitpunkt, Veranstaltungstyp und Dozierenden wie in Tabelle 2 (siehe S. 88) dargestellt.

4.5 Durchführung

Die Befragungen zum Messzeitpunkt t_1 wurden vom 23. bis 25. Oktober 2019 durchgeführt, die zum Messzeitpunkt t_2 vom 22. bis 24. Januar 2020. Befragungsleiter und -durchführender in allen sechs Veranstaltungen war der Autor als wissenschaftlicher Mitarbeiter des Instituts für Schulpädagogik und Bildungsforschung der Universität Rostock. Die Befragungen wurden in den regulären Seminarräumen zu den regulären Seminarzeiten der angebotenen Lehrveranstaltungen in Beisein der Dozierenden durchgeführt (vgl. Veranstaltungsbeschreibungen laut Vorlesungsverzeichnis im Anhang 8.5). Dazu wurden jeweils 20 Minuten eingeplant: 5 Minuten zur standardisierten Erklärung des Vorhabens, des Fragebogens und der Datenschutzbestimmungen und 10 Minuten zur Bearbeitung des Fragebogens. 5 weitere Minuten dienten als zeitliche Reserve, für die eventuelle Klärung von Fragen und falls jemand länger für die Beantwortung der Fragen benötigte. Der Fragebogen wurde den Studierenden als Papierausdruck zur Verfügung gestellt. Ein Pretest des Instruments und des Befragungsablaufs wurde vorab im Zeitraum

vom 23. bis 27. September 2019 mit studentischen Hilfskräften des Instituts für Schulpädagogik und Bildungsforschung durchgeführt (n=5). Die Fragebögen wurden mit dem universitären Befragungssystem EvaSys erstellt und verarbeitet. Die Daten wurden mithilfe von SPSS 27 analysiert und die Ergebnisse der Vergleichsgruppen anhand der einfaktoriellen Varianzanalyse ANOVA auf Signifikanz geprüft. Eine Übersicht über alle Items und die Ergebnisse des Signifikanztests befindet sich im Anhang (siehe Anhang 8.4).

4.6 Zusammenfassung

Zur Operationalisierung der Leitfrage wird auf die vorangestellten Theorien und Befunde zurückgegriffen: Die Teilnahme- und Lernmotivation ist ein Indikator für die Wahrnehmung und Nutzung universitärer Lehrveranstaltungen durch Studierende. Lehramtsstudierende schreiben den Bildungswissenschaften und insbesondere der Schulpädagogik sowie schulpraktischen Erfahrungen im Studium eine besonders lernwirksame Bedeutung zu (siehe Kapitel 2 und 3).

Zur Erfassung der Teilnahme- und Lernmotivation werden etablierte Instrumente adaptiert, neue entwickelt und eingesetzt. Auf Grundlage des *Erweiterten Angebots-Nutzungsmodells zur Erklärung des Lernens von Studierenden in universitären Lehrveranstaltungen* wird anhand von drei Lehrveranstaltungsformaten (theoretischen, praxisorientierenden und schulpraktischen) untersucht, inwiefern schulpraktische Anteile in bildungswissenschaftlichen Veranstaltungen die Teilnahme- und Lernmotivation beeinflussen. Es werden dazu an der Universität Rostock im Wintersemester 2019/20 zwei Messzeitpunkte am Beginn (t_1) und Ende (t_2) der Vorlesungszeit geplant und durchgeführt. 131 Lehramtsstudierende aller angebotenen Lehramtsstudiengänge (t_1) beziehungsweise 59 (t_2) werden in einem quasi-experimentellen Design befragt, um Einwahlgründe und Eingangsmotivation (Hypothesen 1-5) und die Veränderung der Motivation (Hypothese 6) messen und analysieren zu können. In Selbsteinschätzungen geben sie Auskunft zu ihren veranstaltungsbezogenen Erwartungshaltungen und Wertzuschreibungen. Es ist anzunehmen, dass Lehramtsstudierende in schulpraktischen Lehrveranstaltungen eine höhere Teilnahme- und Lernmotivation als in anderen Veranstaltungsformaten haben.

Stichprobe		Gesamt		Theoretische Lehrveranstaltungen (TH1+2 DO1)		Praxisorientierende Lehrveranstaltungen (PO1+2 DO2)		Schulpraktische Lehrveranstaltungen (SP1+2 DO3)	
		t ₁	t ₂	t ₁	t ₂	t ₁	t ₂	t ₁	t ₂
Teilnehmendenzahl	n	131	59	49	11	55	28	27	20
	Schwundquote	0 %	55 %	0 %	77,6 % ¹	0 %	49,1 %	0 %	25,9 %
Geschlecht	männlich	29,8 %	27,1 %	28,6 %	45,5 %	38,2 %	25 %	14,8 %	20 %
	weiblich	70,2 %	72,9 %	71,4 %	54,5 %	61,8 %	75 %	85,2 %	80 %
Alter	Jahre	22,6	23,1	22,4	22,9	22,1	22,4	23,8	24,9
Lehramtsstudium	Grundschule	22,1 %	20,3 %	32,7 %	36,4 %	0 % ²	3,6 %	48,1 %	35 %
	Regionale Schule	36,6 %	27,1 %	38,8 %	9,1 %	41,8 %	32,1 %	22,2 %	30 %
	Gymnasium	23,7 %	35,6 %	12,2 %	45,5 %	40 %	50 %	11,1 %	10 %
	Sonderpädagogik	17,6 %	16,9 %	16,3 %	9,1 %	18,2 %	14,3 %	18,5 %	25 %
Höchstes Fachsemester	Semester	5,5	5,6	5,9	6,4	4,5	4,4	6,7	7,2
Absolvierte Praktika	Sozialpraktikum	90,1 %	89,8 %	95,9 %	100 %	83,6 %	82,1 %	96,3 %	95 %
	Orientierungspraktikum	37,4 %	33,9 %	53,1 %	45,5 %	1,8 %	3,6 %	81,4 %	75 %
	Hauptpraktikum	13 %	15,3 %	16,3 %	27,3 %	0 %	0 %	33,3 %	30 %
Absolvierte Schulpraktische Übungen (SPÜ)	ja	41,2 %	64,4 %	49 %	81,8 %	21,8 %	46,4 %	66,7 %	80 %
	nein	58,8 %	35,6 %	51 %	18,2 %	78,2 %	53,6 %	33,3 %	20 %
Andere universitäre Praxiserfahrungen	ja	36,2 %	44,1 %	51 %	63,6 %	25,5 %	28,6 %	33,3 %	55 %
	nein	63,8 %	55,9 %	49 %	36,4 %	74,5 %	71,4 %	66,7 %	45 %
Außeruniversitäre Lehrtätigkeit vor oder während des Studiums	ja	61,1 %	57,6 %	67,3 %	45,5 %	63,6 %	60,7 %	44,4 %	60 %
	nein	38,9 %	42,4 %	32,7 %	54,5 %	36,4 %	39,3 %	55,6 %	40 %
Außeruniversitäre pädagogische Erfahrungen ohne Lehrtätigkeit	ja	72,5 %	69,5 %	75,5 %	45,5 %	67,3 %	64,3 %	77,8 %	90 %
	nein	27,5 %	30,5 %	24,5 %	54,5 %	32,7 %	35,7 %	22,2 %	10 %
Wunsch nach Ausübung des Lehrberufs	ja	93,1 %	86,4 %	93,9 %	54,5 %	90,9 %	96,4 %	96,3 %	90 %
	nein	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
	weiß nicht	6,9 %	13,6 %	6,1 %	45,5 %	9,1 %	3,6 %	3,7 %	10 %

Tabelle 2: Stichprobe nach Messzeitpunkt, Veranstaltungstyp und Dozierenden

¹ Aufgrund einer dienstlich bedingten Abwesenheit der Dozierenden in der letzten Vorlesungswoche, wurde die Befragung in der vorletzten Vorlesungswoche durchgeführt.

² Die praxisorientierenden Lehrveranstaltungen sind an der Universität Rostock auf das obligatorische Orientierungspraktikum für das Lehramt an Regionalen Schulen, Gymnasien und für Sonderpädagogik ausgerichtet. Das Institut für Grundschulpädagogik bietet ein eigenes Orientierungspraktikum an.

5. Ergebnisse

Im fünften Kapitel werden die Ergebnisse der Befragungen t_1 und t_2 dargestellt. Die Darstellung fokussiert sich auf die sechs aufgestellten Hypothesen (siehe Kapitel 4.1), die Ergebnisse in den Tabellen werden entlang der drei Vergleichsgruppen strukturiert: theoretische Lehrveranstaltungen (TH), praxisorientierende (PO) und schulpraktische (SP). Die Mittelwerte der Gesamtgruppe dienen der Orientierung und der leichteren Einordnung.

Durch die Verwendung einer Ordinalskala im Fragebogen (siebenstufige Likert-Skala mit lediglich benannten Polen von „trifft überhaupt nicht zu“ und „trifft voll und ganz zu“) lassen sich nur relative Aussagen treffen. Zwar werden den Fragebogenantworten Zahlen zwischen 1 („trifft überhaupt nicht zu“) und 7 („trifft voll und ganz zu“) zugeordnet, sodass die Antwort mit der höheren Merkmalsausprägung die größere Zahl zugeordnet bekommt, eine Aussage, ein Merkmal mit einer hohen Zahl sei deshalb hoch ausgeprägt, lässt sich dadurch allein nicht treffen. Viel eher geht es darum Beschreibungen wie „größer als“, „kleiner als“, „mehr als“ oder „weniger als“ vorzunehmen (vgl. Aepli 2016, 266). Dadurch werden Relationen sichtbar gemacht und Rangordnungen ermöglicht, absolute Aussagen über die Ausprägung eines Merkmals jedoch nicht getroffen.

Die Einzelergebnisse der 37 Items werden entlang von Kategorien zusammengefasst. Grundlage der Kategorienbildung sind das *Erweiterte Angebots-Nutzungsmodell zur Erklärung des Lernens von Lehramtsstudierenden in universitären Lehrveranstaltungen* (siehe Kapitel 2.5) entlang einer zeitlichen Zuordnung der Erfolgserwartung: aktueller Studienabschnitt unmittelbar bzw. im zeitlichen Nahbereich (Lehrveranstaltung und Einzelmodul), das Studium insgesamt (Bildungswissenschaften und das ganze Studium) und die Berufspraxis (Vorbereitungs- und Schuldienst). Die Kategorien werden in den Unterkapiteln zu den jeweiligen Hypothesen im Einzelnen vorgestellt.

Die Darstellung folgt der Reihenfolge der Hypothesen. Einführend werden die Gründe für die Einwahl in eine bestimmte bildungswissenschaftliche Lehrveranstaltung durch die Studierenden dargestellt (Kapitel 5.1), es folgen die Befragungsergebnisse zu den drei Dimensionen der Erfolgserwartung nach Heckhausen und Heckhausen (vgl. Kapitel 2.4): Situations-Ergebnis-Erwartung (Kapitel 5.2), Handlungs-Ergebnis-Erwartung (Kapitel 5.3) und Ergebnis-Folge-Erwartung (Kapitel 5.4). Die Ergebnisse der Befragung zu den Anreizen nach Eccles und Wigfield schließen sich im Kapitel 5.5 an. Das Kapitel 5.6 nimmt eine besondere Rolle ein, da es die Veränderungen von Erwartungen und Anreizen im Laufe der Lehrveranstaltungen zum Messzeitpunkt t_2 abbildet und so Aussagen zur Entwicklung motivationaler Aspekte (Volition) ermöglicht. Den Abschluss des Kapitels (5.7) bildet die Überprüfung der sechs Thesen zur Teilnahme- und Lernmotivation in bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen, die im weiteren Verlauf der Arbeit diskutiert werden sollen.

5.1 Gründe für die Einwahl in eine Lehrveranstaltung

Im Fragebogenbereich 3 werden die Gründe für die Einwahl in die konkrete Lehrveranstaltung erfragt: „Aus welchen Gründen haben Sie sich für diese Lehrveranstaltung entschieden?“ Die Antwortmöglichkeiten knüpfen an das *Erweiterte Angebots-Nutzungsmodell zur Erklärung des Lernens von Lehramtsstudierenden in universitären Lehrveranstaltungen* (siehe Kapitel 2.5) an und beziehen sich auf die dort genannten und für den Lernerfolg relevanten Dimensionen:

- Qualität des Lehrangebots (didaktische, strukturelle Merkmale)
- Lernvoraussetzungen der Studierenden (motivationale Orientierungen, Überzeugungen und Werthaltungen, selbstregulative Fähigkeiten)
- Kontextbedingungen: Institution (Hochschule – Fakultät – Institut)
- Kontextbedingungen: Soziales Kriterium (Lerngruppe)
- Professionalität der Dozierenden
- Individuelle Bedingungen der Studierenden (Sonstiges)

So werden 13 Items gebildet, die in folgende Kategorien gruppiert werden:

Item	Beschreibung	Kategorie
3.1	Inhalte der Lehrveranstaltung	Qualität des Lehrangebots
3.2	Gestaltung der Lehrveranstaltung	Qualität des Lehrangebots
3.3	Persönliches Interesse	Lernvoraussetzungen der Studierenden
3.4	Persönlicher Nutzen	Lernvoraussetzungen der Studierenden
3.5	Persönliche Wichtigkeit	Lernvoraussetzungen der Studierenden
3.6	Modulprüfung	Studienorganisation
3.7	Empfehlung Dritter	Soziales Kriterium
3.8	Gemeinsame Belegung mit Kommiliton:innen	Soziales Kriterium
3.9	Dozent:in	Professionalität der Dozierenden
3.10	Zuweisung nach Losverfahren	Studienorganisation
3.11	Termin der Lehrveranstaltung	Studienorganisation
3.12	Ohne besonderen Grund	Sonstiges
3.13	Andere	Sonstiges

Item	Beschreibung	Kategorie	M (gesamt) (n=131)		M (TH) (n=49)		M (PO) (n=55)		M (SP) (n=27)	
3.1	Inhalte der LV	Qualität des Lehrangebots	5,1	4,80 ¹	4,3	4,25	5,5	4,75	5,7	5,90
3.2	Gestaltung der LV	Qualität des Lehrangebots	4,5 (n=130)	4,97 ²	4,2		4,0 (n=54)		6,1	
3.3	Persönliches Interesse	Lernvoraussetzungen d. St.	5,1	5,43 5,48	4,8	5,17	4,7	5,30	6,1	5,97
3.4	Persönlicher Nutzen	Lernvoraussetzungen d. St.	6,1		5,8		6,3			
3.5	Persönliche Wichtigkeit	Lernvoraussetzungen d. St.	5,1 (n=129)		4,9 (n=48)		4,9 (n=54)			
3.6	Modulprüfung	Studienorganisation	5,7	s. u.	6,1	s. u.	5,4	s. u.	5,7	s. u.
3.7	Empfehlung Dritter	Soziales Kriterium	3,6	3,05	3,6	2,95	3,1	2,95	4,5	3,50
3.8	Gem. Belegung m. Kommiliton:innen	Soziales Kriterium	2,5	3,13	2,3		2,8		2,5	
3.9	Dozent:in	Dozierende	4,2 (n=130)	4,23	5,0	5,00	3,4 (n=54)	3,40	4,3	4,30
3.10	Zuweisung nach Losverfahren	Studienorganisation	4,1	5,10	4,7	5,63	4,2	5,00	2,9	4,37
3.11	Termin der LV	Studienorganisation	5,5	5,00	6,1		5,4		4,5	
3.12	Ohne besonderen Grund	Sonstiges	2,6 (n=130)	2,40	3,0	2,65	2,9	2,70	1,6 (n=26)	1,50
3.13	Andere	Sonstiges	2,2 (n=120)	2,28	2,3 (n=47)		2,5 (n=50)		1,4 (n=24)	

Kategorie	Ranking Gesamt (M)	Ranking TH (M)	Ranking PO (M)	Ranking SP (M)
Qualität des Lehrangebots	3. (4,97)	4. (4,25)	3. (4,75)	2. (5,90)
Lernvoraussetzungen der Studierenden	1. (5,48)	2. (5,17)	1. (5,30)	1. (5,97)
Studienorganisation	2. (5,00)	1. (5,63)	2. (5,00)	3. (4,37)
Soziales Kriterium	5. (3,13)	5. (2,95)	5. (2,95)	5. (3,50)
Dozierende	4. (4,23)	3. (5,00)	4. (3,40)	4. (4,30)
Sonstiges	6. (2,28)	6. (2,65)	6. (2,70)	6. (1,50)

¹ Mittelwert aller Studierender ohne Rücksicht auf die jeweiligen Lehrveranstaltungsgruppen

² Mittelwert nach den jeweiligen Lehrveranstaltungsgruppen

Tabelle 4 gibt die Befragungsergebnisse im Detail wieder. Betrachtet man die Ergebnisse entlang der gebildeten Kategorien ergibt sich ein gestuftes Bild der studentischen Einwahlgründe in eine Lehrveranstaltung. Die Antworten der Studierenden wurden zum Messzeitpunkt t_1 am Ende der zweiten Lehrveranstaltung erfasst. Neben der Veranstaltungsbeschreibung im Vorlesungsverzeichnis waren den Studierenden zu diesem Zeitpunkt bereits Inhalte und Gestaltung der Lehrveranstaltung sowie Prüfungsmodalitäten erläutert worden. Es bestand die Möglichkeit, Fragen zu stellen und bereits nach der ersten Sitzung das Seminar zu wechseln (siehe Kapitel 4.2.3). Damit sind mitunter Studierende schon nicht mehr anwesend, die bereits im Vorhinein eine grobe Fehlpassung von universitärem Angebot und persönlichem Bedarf vermuten.

Im Folgenden wird auf die wesentlichen Ergebnisse in Bezug zur Hypothese eingegangen: *Studierende wählen sich in bildungswissenschaftliche Lehrveranstaltungen mit schulpraktischen Anteilen insbesondere aufgrund der Praxisanteile der Lehrveranstaltung ein.* Alle weiteren Ergebnisse sind der Tabelle zu entnehmen.

In der Kategorie *Qualität des Lehrangebots* unterscheiden sich die Ergebnisse in den Items signifikant voneinander ($\alpha < 0,001$) (Alle Teststatistiken sind in einer Übersicht im Anhang 8.4 dargestellt).

So wird sowohl in den praxisorientierenden als auch den schulpraktischen Lehrveranstaltungen mit höherer Ausprägung angegeben, dass die *Inhalte der Seminare* (Item 3.1) Grund für die Einwahl waren (PO $M=5,5$ | SP $M=5,7$). In den theoretischen Lehrveranstaltungen fällt das Ergebnis deutlich niedriger aus (TH $M=4,3$). Die Vorbereitung beziehungsweise Vorbereitung und begleitende Durchführung von schulpraktischen Erfahrungen im Rahmen einer bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltung hat demnach eine signifikant höhere Bedeutsamkeit für das Einwahlverhalten.

Ebenfalls signifikant und in noch höherer Ausprägung unterscheiden sich die Vergleichsgruppen in der Frage der *Gestaltung der Lehrveranstaltungen* (Item 3.2). Während die theoretischen Veranstaltungen und praxisorientierenden traditionellen Seminarcharakter haben, das heißt zu regulären Vorlesungszeiten in regulären Seminarräumen ohne Einbindung außeruniversitärer Partner stattfinden, werden im Rahmen der schulpraktischen Seminare Termine regulär und nach individueller Abstimmung an eine Partnerschule ausgelagert. Dort arbeiten die Studierenden unmittelbar mit Schülerinnen und Schülern zusammen. Auf die Frage, wie entscheidend die Lehrveranstaltungsgestaltung ein Einwahlgrund in die jeweilige Lehrveranstaltung ist, bilden sich zwei Antwortgruppen. In den theoretischen und praxisorientierenden Seminaren liegen die Mittelwerte eng beieinander: TH $M=4,2$ und PO $M=4,0$. Der Mittelwert der schulpraktischen Veranstaltungen liegt bei $M=6,1$ signifikant höher. Die Aussicht auf eine semesterbegleitende Praxistätigkeit an einem schulischen Lernort hat demnach einen erheblichen Einfluss auf die Einwahlentscheidung der Studierenden.

Mit geringeren Ausprägungsunterschieden wird eine ähnliche Tendenz in der Kategorie *Lernvoraussetzungen der Studierenden* erkennbar (Item 3.3 bis 3.5). Die höchsten Zustimmungswerte in den Items persönliches *Interesse*, *Nutzen* und *Wichtigkeit* finden die schulpraktischen Seminare. (M=5,97). Die Zustimmungswerte für die praxisorientierenden (M=5,30) und theoretischen (M=5,17) liegen etwas niedriger. Im Detail offenbaren sich jedoch einige Auffälligkeiten.

Das *persönliche Interesse* (Item 3.3) ist die subjektive „Ausrichtung von Aufmerksamkeit, Gedanken und Absichten einer Person auf einen Gegenstand oder Sachverhalt, dem ein subjektiver Wert zugeschrieben wird“ (Fuchs-Heinritz et al. 1994, 311). Es ist ein „dynamisches, motivierendes Merkmal, das sich als individuelle Einstellung zum Wertvollen kennzeichnen lässt“ (ebd.). Die Zustimmungswerte liegen in den schulpraktischen Veranstaltungen signifikant höher (M=6,1) als in den anderen Seminarformaten (TH M=4,8; PO M=4,7). Den schulpraktischen Erfahrungen wird damit ein höherer „subjektiver Wert“ zugeschrieben, der „Aufmerksamkeit, Gedanken und Absichten“ lenkt.

Ebenfalls signifikant unterschiedlich sind die Ergebnisse im Item *Persönliche Wichtigkeit* (Item 3.5) ($\alpha=0,051$). Der Begriff beschreibt „den inneren Gehalt zum Unterschied der äußeren Gestalt“ (Schneider-Emmer 2023) und verweist damit auf eine subjektive Bedeutungszuschreibung, die sich vom *persönlichen Nutzen* als „subjektives Maß für den Grad der Bedürfnisbefriedigung“ (Suchanek et al. 2021) im Sinne einer Verbesserung der Lebensqualität (vgl. ebd.) stärker unterscheidet, zum Interesse aber größere Schnittmengen hat. Die Mittelwerte der Zustimmung liegen in den theoretischen und praxisorientierenden Lehrveranstaltungen bei M=4,9 und in den schulpraktischen bei M=5,7. Den schulpraktischen Erfahrungen wird eine höhere persönliche Wichtigkeit zugeschrieben als den traditionellen universitären Lehrveranstaltungen. Sie sind damit eher Einwahlgrund in eine Lehrveranstaltung. Im Item 3.4 *Persönlicher Nutzen* gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen ($\alpha=0,243$).

In der Frage, inwiefern *studienorganisatorische Gründe* (Item 3.6, 3.10, 3.11) eine besondere Rolle in der Einwahl in eine Lehrveranstaltung spielen, drehen sich die Verhältnisse in den Vergleichsgruppen. Insgesamt spielen sie für die Einwahl in den theoretischen Seminaren die größte Rolle (M=5,63), gefolgt von den praxisorientierenden (M=5,00) und schulpraktischen (M=4,37).

Die *Losvergabe* von Seminarplätzen (Item 3.10) als Einwahlgrund hat in den theoretischen Seminaren mit M=4,7 die größte Bedeutung. Signifikante Unterschiede bestehen zu den anderen Veranstaltungsformaten. Es folgen die praxisorientierenden (M=4,2) und schulpraktischen Seminare (M=2,9) mit geringeren Zustimmungswerten. Insbesondere im letztgenannten Fall ist die Seminarteilnahme daher am ehesten eine bewusste und aktive Entscheidung der Studierenden und keine akzeptierte Zufallsentscheidung des Losverfahrens.

In den theoretischen Seminaren ist der *Termin der Lehrveranstaltung* (Item 3.11) einer der beiden Gründe mit der höchsten Zustimmung (M=6,1). Gelegentlich am Donnerstag um 09:15 Uhr und 11:15 Uhr

liegen sie erfahrungsgemäß an und in den stark frequentierten Tagen und Zeitfenstern der Vorlesungszeit. Sie könnten sich daher einerseits leichter lückenlos in die individuellen Stundenpläne der Studierenden einpassen lassen, aber andererseits stehen sie dadurch auch in Konkurrenz zu anderen Lehrveranstaltungen. Die vergleichsweise hohe Zustimmung ($M=6,1$) spricht eher für den ersten Grund, die Passgenauigkeit in den individuellen Stundenplan. Ähnliches gilt für die praxisorientierenden Seminare ($M=5,4$). Sie liegen am Mittwoch und Donnerstag jeweils um 09:15 Uhr. Lediglich die schulpraktischen Seminare liegen am Freitag um 09:15 Uhr und 11:15 Uhr und damit eher in einer Wochenrandlage. Darüber hinaus ist es in diesem Format notwendig, die Partnerschule auch außerhalb der universitären Rhythmen und Räumlichkeiten aufzusuchen. Der Mittelwert liegt hier bei $M=4,5$ signifikant niedriger. Die niedrigeren Zustimmungswerte sprechen dafür, dass die Seminare womöglich in keinem attraktiven Zeitfenster liegen beziehungsweise die geforderte Flexibilität in Kooperation mit der Partnerschule für die Einwahl weniger förderlich ist. Klar differenzieren ließe sich das nur, wenn die schulpraktischen Seminare in einem vergleichbaren Zeitfenster wie die Kontrollgruppen lägen.

Die Tabelle 5 ordnet die Kategorien der Einwahlgründe nach dem Grad der Zustimmung in einer Ordinalskala. Die Kategorie *Lernvoraussetzungen der Studierenden* mit den Items *Interesse*, *Nutzen* und *Wichtigkeit* besetzt dabei sowohl in den schulpraktischen als auch den praxisorientierenden Lehrveranstaltungsformaten den ersten Listenplatz (SP $M=5,97$ | PO $M=5,30$). Damit spielt vor allem die subjektive Bedeutungszuschreibung hinsichtlich praxisorientierender beziehungsweise schulpraktischer Anteile die größte Rolle. Bei den theoretischen Formaten sind es hingegen *studienorganisatorische Gründe* wie die Modulprüfung, das Losverfahren und der Termin der Veranstaltung, die den größten Einfluss auf die Veranstaltungswahl haben ($M=5,63$).

Auf dem zweiten Rang liegt in den schulpraktischen Seminaren die *Qualität des Angebots* ($M=5,90$). Sowohl die in der Wahrnehmung antizipierte inhaltliche Ausrichtung als auch die praktische Gestaltung der Lehrveranstaltungen befördern das Einwahlverhalten. In den anderen Vergleichsgruppen sind es die *Lernvoraussetzungen der Studierenden* (TH $M=5,17$) oder die Kategorie *Studienorganisation* (PO $M=5,00$) mit den Items *Modulprüfung*, *Losverfahren* und *Termin der Veranstaltung*.

Der dritte Rang wird ebenfalls unterschiedlich belegt. Die *Studienorganisation* folgt in den schulpraktischen Formaten mit bereits wesentlich niedriger ausfallenden Zustimmungswerten ($M=4,37$). In den theoretischen Veranstaltungen ist es die Kategorie *Dozierende* ($M=5,00$) als Personenwahl und in den praxisorientierenden folgt die *Qualität des Lehrangebots* mit $M=4,75$.

Die fünf bedeutsamsten Einzelgründe für die Lehrveranstaltungseinwahl, unabhängig von der Kategorienzuordnung, werden in der Tabelle 6 dargestellt. Es zeigt sich, dass es insbesondere die schulpraktischen Inhalte und Gestaltungsformen und deren Bedeutungszuschreibung durch die Studierenden sind, die die Einwahl in die SP-Seminare befördern. Bei den theoretischen Seminaren erscheinen Inhalt und Gestaltung der Lehrveranstaltung erst auf Rang 8 und 9 von 13. Studienorganisatorische und personenbezogene Entscheidungen bestimmen hier die Bedeutungszuschreibung. Die praxisorientierenden Seminare bewegen sich dazwischen.

Tabelle 6: Ranking der Einzelitems (Gründe der Einwahl in eine der Lehrveranstaltungen) nach Lehrveranstaltungsform (TH, PO, SP)			
Platz	Ranking TH (M)	Ranking PO (M)	Ranking SP (M)
1.	Termin der LV (M=6,1)	Persönlicher Nutzen (M=6,3)	Gestaltung der LV (M=6,1)
2.	Modulprüfung (M=6,1)	Inhalte der LV (M=5,5)	Persönliches Interesse (M=6,1)
3.	Persönlicher Nutzen (M=5,8)	Termin der LV (M=5,4)	Persönlicher Nutzen (M=6,1)
4.	Dozent:in (M=5,0)	Modulprüfung (M=5,4)	Persönliche Wichtigkeit (M=5,7)
5.	Persönliche Wichtigkeit (M=4,9)	Persönliche Wichtigkeit (M=4,9)	Inhalte der LV (M=5,7)

5.2 Situations-Ergebnis-Erwartung

Im Fragebogenbereich 4 wird die Situations-Ergebnis-Erwartung der Studierenden – hier zum Messzeitpunkt t_1 – vorgestellt (siehe Tabelle 7, 96). Die Situations-Ergebnis-Erwartung (S-E-Erwartung) beschreibt die Erwartung, mit welcher Wahrscheinlichkeit ein erwünschtes Ergebnis auch ohne handelndes Eingreifen herbeigeführt wird. Je wahrscheinlicher der Eintritt eines bestimmten Ergebnisses auch ohne eigenes Handeln ist, umso unwahrscheinlicher ist aktives Handeln (vgl. Rheinberg und Engeser 2018, 432; siehe auch Kapitel 2.4). Je höher im vorliegenden Fall also die Zustimmungswerte zwischen 1 („trifft überhaupt nicht zu“) und 7 („trifft voll und ganz zu“) liegen, umso eher ist die befragte Person der Ansicht, ihre individuellen Ziele auch ohne weiteres Engagement erreichen zu können.

Tabelle 7: Mit meinem jetzigen Entwicklungsstand erreiche ich ... (t ₁)										
Item	Beschreibung	Kategorie	M (gesamt) (n=131)		M (TH) (n=49)		M (PO) (n=55)		M (SP) (n=27)	
4.1	... meine Ziele in dieser Lehrveranstaltung.	Studienabschnitt	5,2	5,05 ¹	4,9	4,85	5,2	4,95	5,4	5,45
4.2	... meine Ziele in diesem Modul.	Studienabschnitt	4,9	5,08²	4,8		4,7		5,5	
4.3	... meine Ziele im bildungswissenschaftlichem Studium.	Studium insgesamt	4,7	4,65	4,9	4,90	4,5	4,45	5,0	4,80
4.4	...meine Ziele im Studium insgesamt.	Studium insgesamt	4,6	4,72	4,9		4,4		4,6	
4.5	... meine beruflichen Ziele.	Berufspraxis	4,3	4,30 4,30	4,8	4,80	4,0	4,0	4,1	4,1

¹ Mittelwert aller Studierender ohne Rücksicht auf die jeweiligen Lehrveranstaltungsgruppen

² Mittelwert nach den jeweiligen Lehrveranstaltungsgruppen

Dieser Fragebogenbereich zielt auf die Beantwortung der Frage ab, welche Ergebniserwartungen die Studierenden an die Lehrveranstaltung für ihren Professionalisierungsprozess haben (vgl. Kapitel 4.1). Die dazugehörige zweite Hypothese vermutet: *Studierende wählen sich in schulpraktische Lehrveranstaltungen insbesondere ein, weil sie der Auffassung sind, die Professionalisierungsziele in der Lehramtsausbildung noch nicht erreicht zu haben (niedrigere Situations-Ergebnis-Erwartung als in anderen Lehrveranstaltungsformaten)*. Sie basiert auf den genannten Befunden Mayrs, dass Studierende glauben „Vertiefung in Theorie bringt nichts“ (Mayr 2006, 159), aber in praktischen Formaten „zumindest den Eindruck gewinnen, sie wären gut auf den Beruf vorbereitet worden“ (ebd., siehe Kapitel 3.5).

Unterschieden wird in diesem Fragebogenbereich – wie in den folgenden – nach dem zeitlichen Horizont der individuellen Zielsetzungen:

- Studienabschnitt: betrifft die unmittelbare Lehrveranstaltung und das zugehörige Modul der Schulpädagogik
- Studium insgesamt: betrifft die gesamte bildungswissenschaftliche Ausbildungssäule im universitären Studium und darüber hinaus das Studium insgesamt mit seinen fachlichen, fachdidaktischen, bildungswissenschaftlichen und Praktikumsbestandteilen
- Berufspraxis: betrifft die zweite und dritte Phase der Lehrkräftebildung (Vorbereitungsdienst, Berufseinstieg sowie Fort- und Weiterbildung)

Insbesondere die letzte Kategorie ist vor dem Hintergrund der untersuchten empirischen Befunde von hervorgehobener Bedeutung und eine besondere Betrachtung wert. So sollten im Anschluss an die zusammengetragenen Befunde Unterschiede zwischen den Studierenden in den verschiedenen Seminarformaten bestehen. (siehe Kapitel 3.4).

Es sind im Wesentlichen keine signifikanten Unterschiede in den Kategorien *Studienabschnitt* und *Studium insgesamt* festzustellen ($M_{\alpha}=0,12$). Hinsichtlich der Bewährung im Studium sind sich alle Vergleichsgruppen gleichermaßen sicher, die gewünschten Ergebnisse erzielen zu können. Lediglich im Hinblick auf die *Berufspraxis* fällt auf, dass Studierende der theoretischen Lehrveranstaltungen (höchstes studiertes Fachsemester: FS=5,9; vgl. Kapitel 4.4) eine signifikant höhere und sicherere Situations-Ergebnis-Erwartung haben ($M=4,8$ | $s=1,4$) als Studierende der praxisorientierenden (FS=4,7 | $M=4,0$ | $s=1,7$) und schulpraktischen Veranstaltungen (FS=6,7 | $M=4,1$ | $s=1,5$). Studierende in TH-Seminaren sind daher eher davon überzeugt, auch schon zum Zeitpunkt der Befragung (Beginn der Lehrveranstaltung) berufspraktisch bestehen zu können, auch wenn sie erst einem mittleren Studienabschnitt erreicht haben. Studierende der schulpraktischen Formate hingegen haben trotz höchstem Fachsemester und umfangreichster schulpraktischer Erfahrung (vgl. Kapitel 4.4) erwartungskonform die niedrigere S-E-Erwartung. Sie sind sich weniger sicher, die gewünschten Ergebnisse in der Berufspraxis mit ihrem jetzigen

Professionalisierungsstand erreichen zu können. Sie weisen damit eine für den aktiven Kompetenzerwerb günstigere Erwartungshaltung auf: Sie werden dadurch stärker motiviert, an der Lehrveranstaltung teilzunehmen und diese für ihren Lernprozess zu nutzen.

5.3 Handlungs-Ergebnis-Erwartung

Der Fragebogenbereich 5 erfasst die Handlungs-Ergebnis-Erwartung der Studierenden zum Messzeitpunkt t_1 . Sie beschreibt das Ausmaß der Annahme, dass eine bestimmte Handlung zu einem erwünschten Ergebnis führt. Je stärker die Annahme, das eigene Engagement führe zu einem erwünschten Ergebnis, umso höher ist die Wahrscheinlichkeit des Handelns (vgl. Rheinberg und Engeser 2018, 433; siehe auch Kapitel 2.4).

Dieser Abschnitt sucht eine Antwort auf die Frage, welche Wirksamkeitserwartungen Studierende hinsichtlich ihres Handelns in der Lehrveranstaltung für ihren Professionalisierungsprozess haben. Die Hypothese lautet: *Studierende wählen sich in schulpraktische Lehrveranstaltungen insbesondere ein, weil sie der Auffassung sind, ihren Professionalisierungsprozess hier aktiv vorantreiben zu können (höhere Handlungs-Ergebnis-Erwartung als in anderen Lehrveranstaltungsformaten)*. Die Befragungsergebnisse werden in Tabelle 8 (99) zusammengefasst.

Signifikante Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen ($\alpha < 0,05$) zeigen sich nur im Item 5.1: „Mein Handeln in dieser Lehrveranstaltung beeinflusst das Erreichen meiner Ziele unmittelbar.“ In den schulpraktischen Seminaren liegt der Wert mit $M=5,55$ höher als in den anderen Formaten (TH $M=4,85$ | PO $M=4,90$). Er korreliert mit den durchgängig höheren Werten in der Frage nach dem Anreizwert von schulpraktischen Lehrveranstaltungen (siehe Kapitel 5.5) und verweist auf das unmittelbare Bedürfnis nach schulpraktischen Ausbildungsanteilen im direkten zeitlichen Zusammenhang mit der Lehrveranstaltung.

Tabelle 8: <i>Mein Handeln in dieser Lehrveranstaltung beeinflusst das Erreichen ... (t₁)</i>										
Item	Beschreibung	Kategorie	M (gesamt) (n=131)		M (TH) (n=49)		M (PO) (n=55)		M (SP) (n=27)	
5.1	... meiner Ziele unmittelbar.	Studienabschnitt	4,8	5,05 ¹	4,6	4,85	4,5	4,90	5,6	5,55
5.2	... meiner Ziele in diesem Modul.	Studienabschnitt	5,3	5,10 ²	5,1		5,3		5,5	
5.3	... meiner Ziele im bildungswissenschaftlichem Studium.	Studium insgesamt	5,2	5,05	5,0	4,90	5,2	5,00	5,0	4,80
5.4	...meiner Ziele im Studium insgesamt.	Studium insgesamt	4,9	4,90	4,8		4,8		4,6	
5.5	... meiner beruflichen Ziele.	Berufspraxis	4,8	4,80 4,47	4,6	4,60	4,7	4,70	4,1	4,10

¹ Mittelwert aller Studierender ohne Rücksicht auf die jeweiligen Lehrveranstaltungsgruppen

² Mittelwert nach den jeweiligen Lehrveranstaltungsgruppen

5.4 Ergebnis-Folge-Erwartung

Die Ergebnisse der Befragung zur Handlungs-Ergebnis-Erwartung decken sich mit denen der Ergebnis-Folge-Erwartung (E-F-Erwartung). Diese beschreibt die Annahme, dass ein bestimmtes Ergebnis eine gewünschte Folge nach sich zieht. So ist die Motivationsstärke zu handeln erhöht, wenn dessen angestrebtes Ergebnis eine gewünschte Folge nach sich zieht (vgl. Rheinberg und Engeser 2018, 433; siehe auch Kapitel 2.4), hier konkret hinsichtlich der Qualität der eigenen Professionalisierung: Welche Erwartungen an die Folgen ihres Handelns in der Lehrveranstaltung haben die Studierenden für ihren Professionalisierungsprozess? Die Vermutung ist: *Studierende erwarten von schulpraktischen Lehrveranstaltungen insbesondere positive Auswirkungen auf ihre professionelle Berufsausübung (höhere Ergebnis-Folge-Erwartung als in anderen Lehrveranstaltungsformaten).*

Die Ergebnisse (siehe Tabelle 9, 101) zeigen signifikante Unterschiede in der Einschätzung in nur zwei Items: 6.1 (unmittelbare Lehrveranstaltung, $\alpha=0,003$) und 6.5 (Berufsausübung, $\alpha=0,006$). Die Mittelwerte liegen hier in den schulpraktischen Seminaren mit $M=5,40$ höher als im Durchschnitt der anderen Vergleichsgruppen ($M=4,60$ bzw. $M=4,45$). Für die belegte SP-Lehrveranstaltung (Item 6.1) wird eher eine sofortige Professionalisierung erwartet als in den anderen Lehrformaten, die sich dann auch erwartungskonform auf die Berufsausübung auswirkt (Item 6.5).

Auffällig ist, dass es keine signifikanten Unterschiede in der Kategorie *Studium insgesamt* gibt ($0,686 \leq \alpha \leq 0,816$). Unabhängig von der Gruppenzugehörigkeit liegt die Ergebnis-Folge-Erwartung für den weitgehend theoretischen Ausbildungsabschnitt, dem Studium, in allen Formaten dicht beieinander: TH $M=4,85$ | PO $M=4,80$ | SP $M=4,90$. Die Belegung von schulpraktischen Veranstaltungen scheint in den Augen der Studierenden keinen besonderen Einfluss auf die Bewältigung von rein universitären Anforderungen insgesamt zu haben.

Tabelle 9: Die Ergebnisse dieser Lehrveranstaltung wirken sich ... (t ₁)										
Item	Beschreibung	Kategorie	M (gesamt) (n=131)		M (TH) (n=49)		M (PO) (n=55)		M (SP) (n=27)	
6.1	... unmittelbar auf mich aus.	Studienabschnitt	4,8	4,95 ¹	4,4	4,80	4,8	4,95	5,4	5,05
6.2	... auf den weiteren Verlauf meines Studiums in diesem Modul aus.	Studienabschnitt	5,1	4,93 ²	5,2		5,1		4,7	
6.3	... auf den weiteren Verlauf meines bildungswissenschaftlichen Studiums aus.	Studium insgesamt	4,9	4,90	4,8	4,85	4,9	4,80	4,8	4,90
6.4	... auf den weiteren Verlauf meines Studiums insgesamt aus.	Studium insgesamt	4,9	4,85	4,9		4,7		5,0	
6.5	... auf meine Berufsausübung aus.	Berufspraxis	4,6	4,60 4,78	4,6	4,60	4,3	4,30	5,4	5,40

¹ Mittelwert aller Studierender ohne Rücksicht auf die jeweiligen Lehrveranstaltungsgruppen

² Mittelwert nach den jeweiligen Lehrveranstaltungsgruppen

Tabelle 10: Anreize (t ₁)										
Item	Beschreibung	Kategorie	M (gesamt) (n=131)		M (TH) (n=49)		M (PO) (n=55)		M (SP) (n=27)	
7.1	Die Inhalte dieser Lehrveranstaltung interessieren mich.	Interesse	5,7	5,50 ¹ 5,72 ²	5,7	5,65	5,3	4,95	6,6	6,55
7.2	Die Gestaltung dieser Lehrveranstaltung interessiert mich.	Interesse	5,3		5,6		4,5		6,5	
7.3	Die Inhalte dieser Lehrveranstaltung nutzen mir beim Erreichen meiner Ziele.	Nutzen	5,7	5,40 5,43	5,4	5,30	5,6	4,90	6,1	6,10
7.4	Die Gestaltung dieser Lehrveranstaltung nutzt mir beim Erreichen meiner Ziele.	Nutzen	5,1		5,2		4,5		6,1	
7.5	Die Inhalte dieser Lehrveranstaltung sind wichtig für mich.	Wichtigkeit	5,7	5,40 5,50	5,6	5,50	5,6	5,05	6,0	5,95
7.6	Die Gestaltung dieser Lehrveranstaltung ist wichtig für mich.	Wichtigkeit	5,1		5,4		4,5		5,9	
7.7	Die Inhalte dieser Lehrveranstaltung verlangen mir einiges ab.	Kosten	4,0	3,85 4,03	4,0	3,80	3,5 (n=54)	3,35	5,0	4,95
7.8	Die Gestaltung dieser Lehrveranstaltung verlangt mir einiges ab.	Kosten	3,7		3,6		3,2 (n=54)		4,9	

¹ Mittelwert aller Studierender ohne Rücksicht auf die jeweiligen Lehrveranstaltungsgruppen

² Mittelwert nach den jeweiligen Lehrveranstaltungsgruppen

5.5 Anreize

Anreize als Aussichten auf positiv oder negativ bewertete Tätigkeiten, Handlungsergebnisse oder Handlungsergebnisfolgen mit Aufforderungscharakter spielen zusammen mit Motiven eine entscheidende Rolle im Motivationsprozess (vgl. Heckhausen und Heckhausen 2018, 6; siehe auch Kapitel 2.4). Der Fragebogenbereich 6 erfasst die Anreize in den Kategorien *Interesse*, *Nutzen*, *Wichtigkeit* und *Kosten* auf Grundlage des Erwartungs-Wert-Modelles nach Eccles und Wigfield (vgl. 2002, 119; siehe auch Kapitel 2.4). Je höher der Wert in den ersten drei Kategorien und je niedriger in der letzten Kategorie Kosten ist, umso stärker ist die Handlungstendenz der Befragten.

Die Hypothese zur Frage, welche Anreize schulpraktische Lehrveranstaltungen setzen, geht davon aus, dass diese Lehrveranstaltungen einen höheren Anreizwert für Lehramtsstudierende haben als andere Veranstaltungsformate. Die Befragungsergebnisse sprechen für die Hypothese. In allen vier Kategorien liegen die Ergebnisse in den schulpraktischen Seminaren signifikant höher als in den anderen Formaten. Zu unterscheiden sind dabei die positiven Kategorien *Interesse*, *Nutzen* und *Wichtigkeit* (Item 7.1 bis 7.6) von den *Kosten* (Item 7.7 bis 7.8) (siehe Tabelle 10, 102). Während höhere Zustimmungswerte in den ersten sechs Items für eine höhere Handlungstendenz sprechen, reduzieren höhere Werte in den beiden Kosten-Items diese. Sie reduzieren den Anreizwert. Erhöhte Kosten sind dabei „negative aspects of engaging in the task, such as performance anxiety and fear of both failure and success, as well as the amount of effort needed to succeed and the lost opportunities that result from making one choice rather than another“ (Eccles und Wigfield 2002, 120). Interesse, Nutzen und Wichtigkeit werden von den Studierenden gegen die Kosten abgewogen. Höhere Kosten mindern den Wert einer Tätigkeit (vgl. Möller und Trautwein 2020, 204). Sie verunsichern und reduzieren die Handlungstendenz dabei vor allem in der prädezisionalen Phase, dem Abwägen, ob eine Handlung aufgenommen werden soll, und in der aktionalen Phase. Es kann dann dazu kommen, dass „Handlungen zugunsten alternativer Handlungen unterbrochen oder abgebrochen werden“ (Grassinger et al. 2019, 209).

Im Mittel liegen die Befragungsergebnisse in den drei Positivkategorien in den schulpraktischen Lehrveranstaltungen zu den theoretischen Seminaren um $M_{\Delta}=0,72$ höher und zu den praxisorientierenden um $M_{\Delta}=1,23$. Insbesondere in der Kategorie *Interesse* liegen die Antworten mit $M=6,55$ und einer Standardabweichung von $s=0,65$ in den SP-Veranstaltungen sehr dicht am höchstmöglichen Zustimmungswert von 7. Das spricht für die Hypothese.

Die Zustimmungswerte in den vermuteten Kosten (beispielsweise Ängste, Anstrengungserfordernisse, studienorganisatorische Herausforderungen) liegen auch höher: SP $M=4,95$ im Vergleich zu TH $M=3,80$ und PO $M=3,35$. Die Erwartung von erhöhten Kosten könnte die Handlungstendenz bis hin zum Veranstaltungsabbruch reduzieren. Sie nehmen Einfluss auf die Teilnahme- und Lernmotivation im Verlauf der Veranstaltung (siehe Kapitel 5.6) und werden zu diskutieren sein.

5.6 Entwicklungen von Erwartungen und Anreizen im Verlauf der Lehrveranstaltung

Der Messzeitpunkt t_1 lag in allen Seminaren am Ende der zweiten Lehrveranstaltung zu Semesterbeginn, der Messzeitpunkt t_2 in der vorletzten Woche der Vorlesungszeit. Die Anzahl der Teilnehmenden hat sich nach 14 Wochen (inklusive Weihnachten und Neujahr) erheblich verändert (siehe Tabelle 11, 105).

So sinkt die Gesamtzahl der Befragten von 131 auf 59. Das entspricht 45 % der Eingangsbefragten. Die Schwundquote verteilt sich dabei ungleichmäßig auf die Veranstaltungsformate. Während diese mit einem Viertel (25,9 %) in den schulpraktischen Seminaren am geringsten ist, sind es in den praxisorientierenden die Hälfte (49,1 %) und in den theoretischen Seminaren drei Viertel (77,6 %) der Studierenden, die zum Zeitpunkt der zweiten Befragung nicht (mehr) erreicht werden konnten.

Interessant ist die Frage nach der Seminarteilnahme auch vor dem Hintergrund des Items 3.14 („Werden Sie die Lehrveranstaltung weiterhin besuchen?“). Zum ersten Messzeitpunkt wurde diese in der Gesamtstichprobe mit 94,7 % bejaht. Lediglich 5,3 % waren unsicher oder verneinten, in den schulpraktischen Seminaren war die Gruppe dieser Studierenden mit 11,1 % Zustimmung am größten vor. Anders als in den anderen Seminaren mussten durch die in Aussicht stehende semesterbegleitende Arbeit an einer Partnerschule andere Herausforderungen, auch in studienorganisatorischer Hinsicht, bewältigt werden (erhöhte Kosten). Am Ende war die Schwundquote trotz der anfänglich größten Unsicherheit in den SP-Seminaren am niedrigsten.

Die Unsicherheit spiegelt sich auch in einem anderen Aspekt wider. Das Item 2.10 fragt nach den langfristigen beruflichen Vorstellungen („Wollen Sie den Lehrberuf nach Ihrer Ausbildung ausüben?“). Insgesamt steigt die Unsicherheit („weiß nicht“) in der gesamten Stichprobe von 6,9 % (t_1) auf 13,6 % (t_2). Die hohe Schwundquote in einzelnen Formaten wirft in der Diskussion allerdings die Frage nach der Belastbarkeit der Ergebnisse auf. Hier spielt vor allem die Frage eine Rolle, wer die Seminare aus welchen Gründen im Verlauf des Semesters verlassen hat. Darauf kann die vorliegende Studie anhand ihrer Ergebnisse keine Antwort geben.

Tabelle 11: Veränderung der Stichprobe										
Item	Beschreibung	MZP	Gesamt		TH		PO		SP	
	Teilnehmendenzahl	t ₁	131	100 %	49	100 %	55	100 %	27	100 %
		t ₂	59	45 %	11	22,4 %	28	50,9 %	20	74,1%
3.14	Werden Sie die Lehrveranstaltung weiterhin besuchen?	t ₁	ja: 94,7 % nein: 1,5 % weiß nicht: 3,8 %		ja: 93,9 % nein: 2 % weiß nicht: 4,1 %		ja: 98,2 % nein: 1,8 % weiß nicht: 0 %		ja: 88,9 % nein: 0 % weiß nicht: 11,1 %	
2.10	Wollen Sie den Lehrberuf nach Ihrer Ausbildung ausüben?	t ₁	ja: 93,1 % nein: 0 % weiß nicht: 6,9 %		ja: 93,9 % nein: 0 % weiß nicht: 6,1 %		ja: 90,9 % nein: 0 % weiß nicht: 9,1 %		ja: 96,3 % nein: 0 % weiß nicht: 3,7 %	
		t ₂	ja: 86,4 % nein: 0 % weiß nicht: 13,6 %		ja: 54,5 % nein: 0 % weiß nicht: 45,5 %		ja: 96,4 % nein: 0 % weiß nicht: 3,6 %		ja: 90 % nein: 0 % weiß nicht: 10 %	

Die sechste Hypothese sucht vor diesem Hintergrund Antworten auf die Frage, inwiefern sich Erwartungen und Anreiz im Verlauf der Lehrveranstaltung verändern. Anzunehmen ist: *Studierende in bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen mit schulpraktischen Anteilen werden im Verlauf der Veranstaltung in ihren Erwartungen mindestens bestätigt (gleichbleibende oder steigende Erwartungshaltung und gleichbleibender oder steigender Anreizwert).*

Es ergibt sich allerdings ein differenziertes Bild in der Veränderung der Erwartungen. Signifikante Anstiege in der Situations-Ergebnis-Erwartung gibt es nur in den schulpraktischen Lehrveranstaltungen (siehe Tabelle 12, 108). In allen Einzelitems und folglich in den drei Kategorien *Studienabschnitt*, *Studium insgesamt* und *Berufspraxis* steigen nach der schulpraktischen Phase die Erwartungen, mit dem neuen Entwicklungsstand die persönlichen studien-, studiums- und beruflichen Ziele erreichen zu können, im Durchschnitt um $M=+0,64$. In den praxisorientierenden Seminaren steigen sie hingegen leicht um $M=0,14$ und in den theoretischen Seminaren sinken sie gar um $M=-0,12$. Das spricht für die Hypothese.

In den Kategorien heterogener prägt sich das Bild in der Handlungs-Ergebnis-Erwartung aus (siehe Tabelle 13, 109). Während die Erwartung, durch eigenes Handeln ein erwünschtes Ergebnis erzielen zu können, in der Kategorie Studienabschnitt („unmittelbar“ und „in diesem Modul“) in allen Formaten geringer als zum Messzeitpunkt t_1 ist (TH $M=-0,45$; PO $M=-1,10$; SP $M=-0,10$), steigt sie in den schulpraktischen Lehrveranstaltungen in der Kategorie *Studium insgesamt* um $M=+0,55$ und in der Kategorie *Berufspraxis* sogar um $M=+1$. Die Studierenden glauben eher, ihre Professionalisierung durch Handeln vorangetrieben zu haben. In den anderen Formaten ist die H-E-Erwartung rückläufig, in den theoretischen Seminaren um $M=-0,15$ und in den praxisorientierenden um $M=-1,23$.

Keine signifikanten Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen treten in der Ergebnis-Folge-Erwartung auf ($0,066 \leq \alpha \leq 0,607$) (siehe Tabelle 14, 110). Über alle Kategorien hinweg sinkt sie erwartungswidrig und damit das Vertrauen, dass die Ergebnisse der Lehrveranstaltung eine erwünschte Folge für den Professionalisierungsprozess nach sich ziehen (TH $M=-0,07$ | PO $M=-0,48$ | SP $M=-0,20$).

Auch die durch die Veranstaltungen gesetzten Anreize (siehe Tabelle 15, 111) in den Kategorien *Interesse*, *Nutzen* und *Wichtigkeit* nehmen in allen Veranstaltungsformaten ab. Dies erweckt den Eindruck einer Ernüchterung im Veranstaltungsverlauf. Insbesondere für die schulpraktischen Lehrveranstaltungen widerspricht das der Hypothese. Im Schnitt sinken die Befragungsergebnisse hier um $M=-0,37$. Damit nehmen die SP-Seminare eine Mittelstellung zu den theoretischen (TH $M=-0,25$) und den praxisorientierenden (PO $M=-0,58$) Lehrveranstaltungen ein. Trotz signifikanter Unterschiede in den Vergleichsgruppen sinkt die Einschätzung der Negativkategorie *Kosten* für die Teilnahme an den Lehrveranstaltungen in allen Formaten relativ analog zu den Positivkategorien: TH $M=-0,40$ | SP $M=-0,75$ | PO $M=-0,80$. Es musste entweder nicht so viel investiert werden wie anfangs angenommen oder es wurde nicht so viel

investiert, das heißt, die Möglichkeiten, eine alternative Handlung auszuführen, waren nicht so begrenzt, die Anstrengungen und emotionalen Kosten (durch Stress und Frust z. B.) nicht so hoch (vgl. Grassinger et al. 2019, 211). Die Einschätzung der Kosten bleibt bei den schulpraktischen Seminaren jedoch weiterhin auf dem höchsten Niveau: $M=4,20$ im Vergleich zu TH $M=3,40$ und gar PO $M=2,55$.

Relativ betrachtet liegen die sinkenden Anreizwerte zum Zeitpunkt t_2 dicht beieinander und betreffen alle Formate in einem ähnlichen Ausmaß: TH $M=-0,28$ | SP $M=-0,46$ | PO $M=-0,63$. Insgesamt sind die Befragungsergebnisse zum Messzeitpunkt aber nur vor dem Hintergrund der stark unterschiedlichen und mitunter immens hohen Schwundquoten zu diskutieren.

Tabelle 12: Mit meinem jetzigen Entwicklungsstand erreiche ich ... (t ₂)																		
I-tem	Beschreibung	Kategorie	M (gesamt)				M (TH)				M (PO)				M (SP)			
			t ₁ (n=131)		t ₂ (n=59)		t ₁ (n=49)		t ₂ (n=11)		t ₁ (n=55)		t ₂ (n=28)		t ₁ (n=27)		t ₂ (n=20)	
4.1	... meine Ziele in dieser Lehrveranstaltung.	Studienabschnitt	5,2	5,05 ¹	5,3	5,25	4,9	4,85	5,2	5,15	5,2	4,95	5,1	4,95	5,4	5,45	5,8	5,85
4.2	... meine Ziele in diesem Modul.	Studienabschnitt	4,9	5,08 ²	5,2	5,32	4,8		5,1		4,7		4,8		5,5		5,9	
4.3	... meine Ziele im bildungswissenschaftlichem Studium.	Studium insgesamt	4,7	4,65	5,0	4,90	4,9	4,90	4,4	4,45	4,5	4,45	4,8	4,65	5,0	4,80	5,7	5,50
4.4	... meine Ziele im Studium insgesamt.	Studium insgesamt	4,6	4,72	4,8	4,87	4,9		4,5		4,4		4,5		4,6		5,3	
4.5	... meine beruflichen Ziele.	Berufspraxis	4,3	4,30 4,30	4,6	4,6 4,63	4,8	4,80	4,5	4,50	4,0	4,00	4,3	4,30	4,1	4,10	5,1	5,10

¹ Mittelwert aller Studierender ohne Rücksicht auf die jeweiligen Lehrveranstaltungsgruppen

² Mittelwert der Studierenden in den jeweiligen Lehrveranstaltungsgruppen

Tabelle 13: <i>Mein Handeln in dieser Lehrveranstaltung beeinflusst das Erreichen ... (t₂)</i>																		
I-tem	Beschreibung	Kategorie	M (gesamt)				M (TH)				M (PO)				M (SP)			
			t ₁ (n=131)		t ₂ (n=59)		t ₁ (n=49)		t ₂ (n=11)		t ₁ (n=55)		t ₂ (n=28)		t ₁ (n=27)		t ₂ (n=20)	
5.1	... meiner Ziele unmittelbar.	Studienabschnitt	4,8	5,05 ¹	4,0	4,40	4,6	4,85	4,2	4,40	4,5	4,90	3,2	3,80	5,4	5,45	5,1	5,35
5.2	... meiner Ziele in diesem Modul.	Studienabschnitt	5,3	5,07 ²	4,8	4,52	5,1	4,85	4,6	4,40	5,3	4,90	4,4	3,80	5,5	5,45	5,6	5,35
5.3	... meiner Ziele im bildungswissenschaftlichem Studium.	Studium insgesamt	5,2	5,05	4,6	4,50	5,0	4,90	4,6	4,50	5,2	5,00	3,9	3,85	5,0	4,80	5,5	5,35
5.4	... meiner Ziele im Studium insgesamt.	Studium insgesamt	4,9	4,90	4,4	4,57	4,8	4,90	4,4	4,50	4,8	5,00	3,8	3,85	4,6	4,80	5,2	5,35
5.1	... meiner beruflichen Ziele.	Berufspraxis	4,8	4,80	4,2	4,20	4,6	4,60	4,7	4,70	4,7	4,70	3,4	3,40	4,1	4,10	5,1	5,10
				4,47		4,40												

¹ Mittelwert aller Studierender ohne Rücksicht auf die jeweiligen Lehrveranstaltungsgruppen

² Mittelwert der Studierenden in den jeweiligen Lehrveranstaltungsgruppen

Tabelle 14: Die Ergebnisse dieser Lehrveranstaltung wirken sich ... (t ₂)																		
I-tem	Beschreibung	Kategorie	M (gesamt)				M (TH)				M (PO)				M (SP)			
			t ₁ (n=131)		t ₂ (n=58)		t ₁ (n=49)		t ₂ (n=11)		t ₁ (n=55)		t ₂ (n=28)		t ₁ (n=27)		t ₂ (n=19)	
6.1	... unmittelbar auf mich aus.	Studienabschnitt	4,8	4,95 ¹	4,6	4,65	4,4	4,80	5,2	4,80	4,8	4,95	4,1	4,35	5,4	5,05	5,0	5,00
6.2	... auf den weiteren Verlauf meines Studiums in diesem Modul aus.	Studienabschnitt	5,1	4,93 ²	4,7	4,65	5,2	4,80	4,4	4,80	5,1	4,95	4,6	4,35	4,7	5,05	5,0	5,00
6.3	... auf den weiteren Verlauf meines bildungswissenschaftlichen Studiums aus.	Studium insgesamt	4,9	4,90	4,7	4,65	4,8	4,85	4,8	4,65	4,9	4,80	4,5	4,35	4,8	4,90	4,9	5,05
6.4	... auf den weiteren Verlauf meines Studiums insgesamt aus.	Studium insgesamt	4,9	4,85	4,6	4,65	4,9	4,85	4,5	4,65	4,7	4,80	4,2	4,35	5,0	4,90	5,2	5,05
6.5	... auf meine Berufsausübung aus.	Berufspraxis	4,6	4,60	4,3	4,30	4,6	4,60	4,6	4,60	4,3	4,30	3,9	3,90	5,4	5,40	4,7	4,70

¹ Mittelwert aller Studierender ohne Rücksicht auf die jeweiligen Lehrveranstaltungsgruppen

² Mittelwert der Studierenden in den jeweiligen Lehrveranstaltungsgruppen

Item	Beschreibung	Kategorie	M (gesamt)				M (TH)				M (PO)				M (SP)			
			t ₁ (n=131)		t ₂ (n=58)		t ₁ (n=49)		t ₂ (n=11)		t ₁ (n=55)		t ₂ (n=28)		t ₁ (n=27)		t ₂ (n=19)	
7.1	Die Inhalte dieser Lehrveranstaltung interessieren mich.	Interesse	5,7	5,50 ¹	5,4	5,25	5,7	5,65	5,8	5,80	5,3	4,95	4,7	4,30	6,6	6,55	6,2	6,30
7.2	Die Gestaltung dieser Lehrveranstaltung interessiert mich.	Interesse	5,3	5,72 ²	5,1	5,47	5,6	5,65	5,8	5,80	4,5	4,95	3,9	4,30	6,5	6,55	6,4	6,30
7.3	Die Inhalte dieser Lehrveranstaltung nutzen mir beim Erreichen meiner Ziele.	Nutzen	5,7	5,40	5,1	4,90	5,4	5,30	4,8	4,85	5,6	4,90	4,9	4,45	6,1	6,10	5,6	5,55
7.4	Die Gestaltung dieser Lehrveranstaltung nutzt mir beim Erreichen meiner Ziele.	Nutzen	5,1	5,43	4,7	4,95	5,2	5,30	4,9	4,85	4,5	4,90	4,0	4,45	6,1	6,10	5,5	5,55
7.5	Die Inhalte dieser Lehrveranstaltung sind wichtig für mich.	Wichtigkeit	5,7	5,40	5,2	4,90	5,6	5,50	5,3	5,05	5,6	5,05	4,9	4,40	6,0	5,95	5,7	5,65
7.6	Die Gestaltung dieser Lehrveranstaltung ist wichtig für mich.	Wichtigkeit	5,1	5,50	4,6	5,03	5,4	5,50	4,8	5,05	4,5	5,05	3,9	4,40	5,9	5,95	5,6	5,65
7.7	Die Inhalte dieser Lehrveranstaltung verlangen mir einiges ab.	Kosten	4,0	3,85	3,4	3,25	4,0	3,80	3,8	3,40	3,5 (n=54)	3,35	2,7	2,55	5,0	4,95	4,2	4,20
7.8	Die Gestaltung dieser Lehrveranstaltung verlangt mir einiges ab.	Kosten	3,7	4,03	3,1	3,38	3,6	3,80	3,0	3,40	3,2 (n=54)	3,35	2,4	2,55	4,9	4,95	4,2	4,20

¹ Mittelwert aller Studierender ohne Rücksicht auf die jeweiligen Lehrveranstaltungsgruppen

² Mittelwert der Studierenden in den jeweiligen Lehrveranstaltungsgruppen

5.7 Erste Beurteilung der Hypothesen

Nachfolgend wird ein erstes kurzes Resümee der Befragungsergebnisse hinsichtlich der Hypothesen gezogen. Ausführlich diskutiert werden die Ergebnisse im Kapitel 6.

5.7.1 Hypothese zu den Gründen der Lehrveranstaltungseinwahl

Studierende wählen sich in bildungswissenschaftliche Lehrveranstaltungen mit schulpraktischen Anteilen insbesondere aufgrund der Praxisanteile der Lehrveranstaltung ein.

Die Ergebnisse sprechen für die Hypothese. Damit ist eine erhöhte Teilnahme- und Lernmotivation zu erwarten. Sowohl im Einzelranking als auch im Ranking der Kategorien belegen in den schulpraktischen Formaten Inhalt und Gestaltung der Lehrveranstaltung sowie die persönliche Bedeutungszuschreibung die obersten Ränge. Dies wird auch im Vergleich der Merkmalsausprägungen zwischen den Vergleichsgruppen deutlich: Die Werte der SP-Seminare sind auch im Vergleich zu den obersten Kategorien der praxisorientierenden und theoretischen Veranstaltungen höher.

5.7.2 Hypothese zur Situations-Ergebnis-Erwartung

Studierende wählen sich in schulpraktische Lehrveranstaltungen insbesondere ein, weil sie der Auffassung sind, die Professionalisierungsziele in der Lehramtsausbildung noch nicht erreicht zu haben (niedrigere Situations-Ergebnis-Erwartung als in anderen Lehrveranstaltungsformaten).

Die Hypothese muss für die unterschiedlichen Ausbildungsphasen differenziert betrachtet werden. Hinsichtlich der Bewältigung des Studiums (1. Phase) gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen. Alle Studierende sind gleichermaßen der Auffassung, die Anforderungen des Studiums mit oder ohne weiteren Aufwand bewältigen zu können. Für die berufspraktischen Phasen (ab der 2. Phase) bestätigt sich die Hypothese. Im Vergleich zu den etwa gleichsemestrigen Studierenden der theoretischen Seminare ist die Situations-Ergebnis-Erwartung in den schulpraktischen Seminaren signifikant niedriger: Studierende dieses Formats sind eher der Auffassung, ihre Professionalisierungsziele noch nicht erreicht zu haben.

5.7.3 Hypothese zur Handlungs-Ergebnis-Erwartung

Studierende wählen sich in schulpraktische Lehrveranstaltungen insbesondere ein, weil sie der Auffassung sind, ihren Professionalisierungsprozess hier aktiv vorantreiben zu können (höhere Handlungs-Ergebnis-Erwartung als in anderen Lehrveranstaltungsformaten).

Die Hypothese lässt sich nicht ohne Weiteres anhand der Ergebnisse verifizieren. Zwar zeigt sich eine erheblich höhere Handlungs-Ergebnis-Erwartung in den schulpraktischen Seminaren im unmittelbaren

Zusammenhang mit der Lehrveranstaltung, diese fällt aber mit Blick auf den weiteren Ausbildungsverlauf (Studienabschnitt, Studium insgesamt, Berufspraxis) im Vergleich zu den anderen Gruppen deutlich niedriger aus. Es werden so in den SP-Seminaren für die Berufspraxis die relativ geringsten Auswirkungen erwartet, auch im Vergleich zwischen den Lehrveranstaltungsformaten.

5.7.4 Hypothese zur Ergebnis-Folge-Erwartung

Studierende erwarten von schulpraktischen Lehrveranstaltungen insbesondere positive Auswirkungen auf ihre professionelle Berufsausübung (höhere Ergebnis-Folge-Erwartung als in anderen Lehrveranstaltungsformaten).

Die Hypothese bestätigt sich. Studierende erwarten von schulpraktischen Seminaren eine größere Auswirkung auf ihre praktische Berufsausübung als in anderen Veranstaltungsformaten.

5.7.5 Hypothese zu den Anreizen

Schulpraktische Lehrveranstaltungen haben einen höheren Anreizwert für Studierende als andere Lehrveranstaltungsformate.

Die Ergebnisse sprechen für die Hypothese. Trotz höherer erwarteter Kosten in den schulpraktischen Seminaren sind die Anreize in den Kategorien Interesse, Nutzen und Wichtigkeit im Vergleich zu den anderen Gruppen am höchsten ausgeprägt.

5.7.6 Hypothese zur Entwicklung von Erwartung und Anreiz im Lehrveranstaltungsverlauf

Studierende in bildungswissenschaftliche Lehrveranstaltungen mit schulpraktischen Anteilen werden im Verlauf der Veranstaltung in ihren Erwartungen mindestens bestätigt (gleichbleibende oder steigende Erwartungshaltung und gleichbleibender oder steigender Anreizwert).

Vorerst ohne Berücksichtigung der unterschiedlichen Veränderung der Teilnehmendenzahl in den Veranstaltungsgruppen lässt sich die Hypothese nur in Teilen bestätigen. Zwar gibt es in der Situations-Ergebnis-Erwartung deutliche Anstiege in den schulpraktischen Seminaren, auch in der Handlungs-Ergebnis-Erwartung vor allem im Hinblick auf die Berufspraxis, aber in der Ergebnis-Folge-Erwartung und den Anreizen sinken die Zustimmungswerte moderat bis erheblich. Hier sind insbesondere eine genauere Betrachtung und Diskussion angeraten.

6. Diskussion

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der empirischen Studie (siehe Kapitel 5) entlang der sechs Teilhypothesen im Zusammenhang diskutiert und abgewogen (Kapitel 6.1 bis 6.6). Am Ende steht eine Antwort auf die Frage, inwiefern schulpraktische Anteile in bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen die Teilnahme- und Lernmotivation von Lehramtsstudierenden beeinflussen (Kapitel 6.7). Welche Schlussfolgerungen für die weitere Forschung und Gestaltung der Lehrkräftebildung gezogen werden sollten, wird im nächsten Kapitel besprochen (siehe Kapitel 7).

6.1 Gründe für die Einwahl in eine Lehrveranstaltung

Die Befragungsergebnisse zeigen, sowohl in den Einzelitems als auch in den gebildeten Kategorien, in den schulpraktischen Lehrveranstaltungen dominieren die Einwahlgründe, die in unmittelbarem Zusammenhang mit den Inhalten und der Gestaltung der Seminare und den daran geknüpften Erwartungen stehen (siehe Kapitel 5.1).

Dabei unterscheiden die Studierenden zwischen dem Was (Inhalt) und dem Wie (Gestaltung) einer Lehrveranstaltung. Während sich die theoretischen Veranstaltungen (TH) seminaristisch-forschungsorientiert den Themen Unterrichts- und Schulqualität sowie Schuleffektivität nähern, wählen die praxisorientierenden Veranstaltungen (PO) inhaltlich einen praktikumsvorbereitenden Ansatz (ausgewählte Aspekte schulischer Arbeit, schulpädagogisches Grundwissen), aber gestalterisch einen traditionell-seminaristischen Ansatz. Hingegen setzen die schulpraktischen Veranstaltungen (SP) sowohl auf wissenschaftsbasierte, aber praxisvorbereitende und -begleitende Inhalte (individuelle Förderung und Lernbegleitung, außerunterrichtliche Lernzeiten und fachbezogene Lernangebote) als auch auf die semesterbegleitende praktische Anwendung in Kooperation mit Partnerschulen. Es zeigt sich, dass für die Teilnehmenden der TH-Seminare Inhalt ($M=4,3$, Rang 8 von 13) und Gestaltung ($M=4,2$, Rang 9) nicht die vorrangigen Treiber bei der Einwahl in die Veranstaltung sind. Bei den PO-Seminaren liegen die Inhalte im Ranking auf Platz 2 ($M=5,5$), während die Gestaltung der Lehrveranstaltung auf vergleichbarem Niveau zu den untersuchten TH-Seminaren verbleibt ($M=4,0$, Rang 8). Lediglich die schulpraktischen Veranstaltungen erzielen in beiden Items signifikant höhere Zustimmungswerte im Vergleich zu den rein seminaristischen Formaten: Inhalt $M=5,7$ (Rang 4) und Gestaltung $M=6,1$ (Rang 1). Lehrangebote mit mehr Praxis(-Orientierung) in den Inhalten einerseits und der Gestaltung andererseits werden folglich bewusst deshalb ausgewählt. Mit einer erhöhten Teilnahme- und Lernmotivation ist daher zumindest anfänglich zu rechnen.

Dieser Befund wird auch gestützt durch die Kategorie der individuellen Lernvoraussetzungen. Hier zeigen sich ähnliche Ergebnisse. Das persönliche Interesse an und die persönliche Wichtigkeit der schulpraktischen Lehrveranstaltungen liegen erheblich höher als in den anderen untersuchten Formaten. Die Differenz der Mittelwerte beträgt hier im Durchschnitt 1,08.

Keine signifikanten Unterschiede gibt es im Bereich des persönlichen Nutzens zwischen den Formaten. Was hier als nützlich verstanden wird, kann grundsätzlich sehr unterschiedlich sein. Der Nutzen beschreibt, wie gut eine Aufgabe und die Konsequenz ihrer Bearbeitung – unabhängig von der damit verbundenen Freude – zu den nahe- oder auch fernliegenden Zielen einer Person passt (vgl. Bröder und Hilbig 2017, 625; Eccles und Wigfield 2002, 120).

So lassen in den TH-Seminaren die hohe Zustimmung zu den weiteren Items *Termin der Lehrveranstaltung* und *Modulprüfung* vermuten, dass die Seminare deshalb als nützlich empfunden werden, weil sie besonders gut in den eigenen Studienplan passen bzw. konkret für die Prüfungsvorbereitung genutzt werden können. Insbesondere, was die Prüfung angeht, wird diese Vermutung bestärkt zum einen durch das höhere durchschnittliche Fachsemester der Studierenden von 5,9 (siehe Kapitel 4.4). Zwar können die bildungswissenschaftlichen Module an der Universität Rostock in freier Reihenfolge ohne festen Regelprüfungstermin studiert werden, aber vor allem in den höheren Fachsemestern dürfte es ausschlaggebend sein, durch eine in den Studienplan passende Lehrveranstaltung (die formale Prüfungszulassung sind) eine möglichst effektive Prüfungsvorbereitung realisieren zu können. Zum anderen wird die Dozierende mit $M=5,0$ signifikant bedeutsamer als Einwahlgrund in die Veranstaltungen angegeben als in den anderen Formaten (PO $M=3,4$ | SP $M=4,3$). Die Gründe dafür könnten eine als besonders hilfreich wahrgenommene oder antizipierte Vermittlungskompetenz, Freundlichkeit und Studierendenzugewandtheit, die vermuteten Anforderungen oder eben auch die Rolle als potenzielle und gewünschte Erstprüferin der Modulprüfung sein, mitunter auch ein höherer Bekanntheitsgrad durch mehr und langjährig angebotene Lehrveranstaltungen oder anderweitig erlangte Sichtbarkeit sein, beispielsweise durch Forschungsreputation und Medienpräsenz.

In den praxisorientierenden Seminaren liegt der Nutzen aus Sicht der Studierenden vermutlich stärker in der konkreten Vorbereitung auf das zumeist anstehende obligatorische Orientierungspraktikum in der Schule. Dies wird auch durch die Veranstaltungstitel *Ausgewählte Aspekte schulischer Arbeit in Vorbereitung auf das Orientierungspraktikum* und *Schulpädagogisches Grundwissen in Vorbereitung auf das Orientierungspraktikum* nahegelegt (vgl. Anhang 8.5). Während 53,1 % in den TH-Seminaren und 81,4 % in den SP-Seminaren dieses Praktikum bereits absolviert haben, sind es in den PO-Seminaren nur 1,8 % (siehe Tabelle 2, 88).

Für die schulpraktischen Seminare deutet sich an, dass der individuelle Nutzen vor allem im Abbau von selbsteingeschätzten Kompetenzdefiziten hinsichtlich der Bewältigung von schulpraktischen Anforderungen liegt. Zum einen glauben die Studierenden die Professionalisierungsziele eher noch nicht erreicht zu haben (S-E-Erwartung, siehe Kapitel 5.2 und 6.2), zum anderen haben sie den größten Teil des Studiums (Durchschnittssemester 6,7) und der Praxisphasen aber schon absolviert: Sozialpraktikum 96,3 %, Orientierungspraktikum 81,4 %, Schulpraktische Übung 66,7 %, Hauptpraktikum 33,3 %. Relativ

sicher ist: Losverfahren und zufällige Seminarplatzvergabe sind kaum ein Grund für die Teilnahme an schulpraktischen Seminaren. Der Mittelwert der Zustimmung liegt hier mit $M=2,9$ am niedrigsten im Vergleich zu den anderen Formaten (TH $M=4,7$ | PO $M=4,2$). Studierende wählen sich also bewusst in schulpraktische Lehrveranstaltungen ein und das trotz eines erwarteten höheren Aufwands (Kosten) (siehe Kapitel 5.5). Der höhere Aufwand wird offenbar sehr bewusst wahrgenommen und führt anfänglich zu einer höheren Unsicherheit hinsichtlich der Teilnahmestabilität: 11,1 % der Studierenden in den SP-Formaten sind sich unsicher, ob sie ihre Teilnahme an der Veranstaltung fortsetzen. Niemand beabsichtigt hingegen, die Veranstaltungen bereits nach dem zweiten Seminartermin abzubrechen. In den theoretischen Seminaren sind die Werte anders: nur 4,1 % sind sich hinsichtlich der dauerhaften Teilnahme unsicher, aber 2 % ziehen einen Abbruch schon zu Beginn in Betracht. In den praxisorientierenden ist sich niemand unsicher, ob eine dauerhafte Teilnahme realisiert werden wird oder kann, aber 1,8 % der Studierenden planen, die Veranstaltung bereits frühzeitig wieder zu verlassen.

Es spricht vor diesem Hintergrund vieles dafür, dass sich Lehramtsstudierende insbesondere aufgrund der inhaltlichen und formalen Gestaltung bewusst in schulpraktische Lehrveranstaltungen einschreiben. Diese werden als besonders interessant, wichtig und nützlich wahrgenommen. Zwar ist mit erhöhtem Aufwand zu rechnen, die Vorteile scheinen aber insgesamt zu überwiegen. Diese Seminargruppen bleiben darüber hinaus relativ stabil bis zum Ende der Vorlesungszeit und verzeichnen die geringste Schwundquote von 25,9 % im Vergleich zu 49,1 % (PO) und 77,6 % (TH) (siehe Kapitel 5.6).

In der Gesamtschau scheint sich die Hypothese also auch nach eingehenderer Betrachtung zu festigen. Auf Grundlage des *Erweiterten Angebots-Nutzungsmodell zur Erklärung des Lernens von Lehramtsstudierenden in universitären Lehrveranstaltungen* (siehe Kapitel 2.5) ist daher mit einer höheren Aufgabenwertzuschreibung in schulpraktisch orientierten Formaten zu rechnen, die sich wiederum auf eine höhere Teilnahme- und Lernmotivation auswirkt als in vergleichbaren Lehrangeboten. Schulpraktische Lehrveranstaltungen werden folglich als relevanter wahrgenommen, Lernaktivitäten sollten daher tendenziell gesteigert, Inhalte intensiver angewendet, erprobt, verarbeitet und für die eigene Professionalisierung genutzt werden.

6.2 Situations-Ergebnis-Erwartung

Die Befragungsergebnisse zeichnen hinsichtlich der Situations-Ergebnis-Erwartung, also der Erwartung, ohne Handeln ein gewünschtes Ergebnis zu erzielen, ein differenziertes Bild. Es muss entlang der zeitlich gestaffelten Kategorien *Studienabschnitt*, *Studium insgesamt* und *Berufspraxis* unterschieden werden. Es liegt die Vermutung nahe, dass die Studierenden zwischen den Kompetenzanforderungen im und für das Studium und denen der Berufspraxis unterscheiden.

Hauptmotiv von Studierenden für die Berufswahl Lehramt ist der Wunsch, mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten. Diese Arbeit findet im Studium aber nur begrenzt statt. Daher wird es von Studierenden nur als Zwischenstopp auf dem Weg zum eigentlichen Ziel wahrgenommen, der Ausbildung in der Praxis, nicht als wesentlicher Teil der Ausbildung selbst (vgl. Cramer 2016, 272; Bodensohn und Schneider 2008, 276; Hascher 2006, 133f.). So liegen in den studiumsbezogenen Abschnitten zwischen allen drei Vergleichsgruppen keine signifikanten Unterschiede vor. Alle Studierende sind gleichermaßen der Auffassung, die Ziele in ihrem aktuellen Studienabschnitt ($4,85 \leq M \leq 5,45$) und im Studium insgesamt ($4,45 \leq M \leq 4,9$) erreichen zu können.

Dies ist im Zusammenhang mit dem höchsten studierten Fachsemester zu betrachten. Dieses liegt in den praxisorientierenden Formaten zwar mit $M=4,5$ am niedrigsten und in den schulpraktischen mit $M=6,7$ am höchsten. Unabhängig vom gewählten Veranstaltungsformat befinden sich aber 77 % aller befragten Studierenden insgesamt im 5. oder 7. Fachsemester und damit im mittleren Studiumsverlauf (siehe Kapitel 4.4). Das bedeutet, die Anforderungen und Abläufe des Studiums sollten in dieser Phase weitgehend bekannt sein, diverse Modulprüfungen in den studierten Fächern und Bildungswissenschaften sind mit großer Wahrscheinlichkeit bereits erfolgreich absolviert und die noch ausstehenden Veranstaltungen und Prüfungen sollten erfahrungsbasiert in Gestaltung und Anspruch kalkulierbar geworden sein. Die Befragten sollten damit eine gewisse studiumsbezogene Erwartungs- und Handlungssicherheit erlangt haben. Diese Sicherheit lässt sie auch die weiteren Anforderungen im Studium antizipieren und hinsichtlich ihrer Schwierigkeit kalkulieren, weshalb es erwartbar kaum signifikante Unterschiede in den allgemein studienbezogenen Items und Kategorien gibt. Erwartungskonform sinken die Zustimmungswerte und damit die Situations-Ergebnis-Erwartung mit einem größer werden zeitlichen Horizont vom aktuellen Studienabschnitt über den Studiumsabschluss hinaus in die Berufspraxis. Nicht nur scheint eine fernere Zukunft grundsätzlich schwerer zu antizipieren als eine nähere, auch fehlt es an langfristigen Praxiserfahrungen. Nur 13 % aller befragten Studierenden haben ihr neunwöchiges Hauptpraktikum bereits absolviert. Aber selbst das bietet noch kein realistisches Praxiserleben. Als Praktikantinnen und Praktikanten sind sie auf die Betreuung schulischer Lehrkräfte angewiesen: Jene hospitieren bei diesen, übernehmen ihre Stunden, planen und besprechen Unterrichtsversuche. Von den schulischen Lehrkräften wird gelernt und mit ihnen reflektiert. Eine universitäre Betreuung ist in dieser Phase in der Regel nicht involviert. Die Folge ist eine Überbewertung praktischer Erfahrung und eine Abkehr von theoretischen Grundlagen, die als wenig brauchbar empfunden werden (vgl. Bach et al. 2014, 178; Hascher 2006, 131; Dick 1996, 152).

Studierende wählen sich in schulpraktische Lehrveranstaltungen insbesondere ein, weil sie der Auffassung sind, die Professionalisierungsziele in der Lehramtsausbildung noch nicht erreicht zu haben, so die Hypothese. Sie zielt auf eine niedrigere Situations-Ergebnis-Erwartung als in anderen Lehrveranstal-

tungsformaten ab und begründet sich in der Vermutung, dass gerade die Notwendigkeiten der Berufspraxis von besonderer Bedeutung in den Augen der Studierenden sind (siehe Kapitel 3.4). 93,1 % der Studierenden geben in diesem Zusammenhang weitgehend lehrveranstaltungsunabhängig an, den Lehrberuf nach der Ausbildung auch tatsächlich ausüben zu wollen. Die spätere eigene Berufspraxis wird damit zur bewussten Zielgröße des Professionalisierungsprozesses. Die Zustimmung zum Item 4.5 (*Mit meinem jetzigen Entwicklungsstand erreiche ich meine beruflichen Ziele*) ist in den praxisorientierenden Lehrveranstaltungen am niedrigsten ($M=4,0$). Das korreliert mit dem niedrigsten Durchschnitt an Fachsemestern ($M=4,5$) in diesen Formaten und der geringsten Praxiserfahrung der Studierenden (siehe Kapitel 4.4). Sie scheinen sich bewusst, dass sie noch weitere Anstrengungen unternehmen und Erfahrungen sammeln müssen, um ihre berufspraktisch orientierten Ziele erreichen zu können.

Die Situations-Ergebnis-Erwartung in den schulpraktischen Lehrveranstaltungen ist vergleichbar niedrig ($M=4,1$). Im Gegensatz zu den praxisorientierenden Formaten liegt das durchschnittliche Fachsemester jedoch am höchsten ($M=6,7$). 63 % von ihnen befinden sich im 7. bis 10. Fachsemester und damit deutlich näher am Abschluss des Studiums. Diese Studierenden haben auch die meiste Praxiserfahrung (96,3 % Sozialpraktikum, 81,4 % Orientierungspraktikum, 66,7 % Schulpraktische Übungen, 33,3 % Hauptpraktikum). Je näher die stärker praxisorientierte zweite Ausbildungsphase rückt (Vorbereitungsdienst) und je weniger Zeit für das Studium bleibt, umso höher kann der Professionalisierungsdruck auf die Studierenden wirken, um in der Berufspraxis bestehen zu können. Gerade, wenn ein Großteil der obligatorischen Praxiserfahrungen im Studium bereits absolviert wurde. Dies kann auch davon beeinflusst sein, dass die Studierenden in Praxisphasen die Kompetenzanforderungen wiederholt beobachten oder selbst erfahren konnten, welche die praktische Tätigkeit mit sich bringt. Folglich sollten Studierende, die in der Selbsteinschätzung Defizite an sich wahrnehmen, eher die Möglichkeit nutzen, in schulpraktischen Formaten ihren berufspraktischen Professionalisierungsprozess fokussiert voranzutreiben.

Die Einschätzungen der Studierenden in den theoretischen Seminaren unterscheiden sich davon. Während sich die unmittelbare Situations-Ergebnis-Erwartung für die belegte Lehrveranstaltung in den anderen Seminartypen zum Zeitpunkt t_1 relevant zu der hinsichtlich der Berufspraxis unterscheidet ($M_{\Delta}=1,25$), liegt das Delta in diesem Format bei lediglich 0,1 zwischen der unmittelbaren und der langfristigen Erwartung. Die Lehramtsstudierenden sind sich gleichermaßen sicher, sowohl alle Anforderungen im Studium ($M=4,9$) als auch in der Berufspraxis bestehen zu können ($M=4,8$). Dabei nimmt diese Studierendengruppe sowohl in der Anzahl der studierten Fachsemester als auch in den absolvierten Praxiserfahrungen eine Mittelstellung zwischen den PO- und SP-Seminaren ein. Die genauen Gründe dafür ließen sich nur durch weitere Befragungen ermitteln, korrelieren aber womöglich mit der höchsten Schwundquote aller Formate zum Messzeitpunkt t_2 . Wenn die Studierenden in den TH-Veranstaltungen

eher davon überzeugt sind, die gewünschten Ergebnisse für Studium und Berufspraxis auch ohne weiteres Handeln herbeiführen zu können, wird weniger die Notwendigkeit gesehen, die Lehrveranstaltung auch kontinuierlich und dauerhaft zu besuchen. Dies betrifft sowohl die Prüfungsvorbereitung, die aufgrund des fortgeschrittenen Semesters (M=5,9) kalkulierbar erscheinen könnte, als auch die Notwendigkeiten der Berufspraxis, die trotz geringerer Praxiserfahrungen (95,9 % Sozialpraktikum, 53,1 % Orientierungspraktikum, 49 % Schulpraktische Übungen, 16,3 % Hauptpraktikum) aber als ausreichend wahrgenommen werden könnten (uninformierter Optimismus). Darüber hinaus kann die Notwendigkeit, eine Lehrveranstaltung kontinuierlich zu besuchen, auch dann nicht gesehen werden, wenn die Studierenden die vermittelte Theorie hinsichtlich ihrer praktischen Verwertbarkeit geringschätzen (vgl. Mayr 2006, 159; Dick 1996, 152).

Für die schulpraktischen Seminare sprechen die Befragungsergebnisse zusammenfassend grundsätzlich für die Hypothese, nach der sich Studierende vor allem in diese Formate einwählen, wenn sie glauben, ihre Professionalisierungsziele noch nicht erreicht zu haben. Sie muss aber dahingehend differenziert werden, dass es sich dabei um ihre Professionalisierungsziele hinsichtlich der Berufspraxis handelt. Für das Studium selbst sind keine signifikanten Unterschiede zu anderen Lehrveranstaltungsformaten festzustellen. Über alle Formate hinweg sind sich die Studierenden vergleichbar sicher, die Anforderungen des Studiums bewältigen und ihre Ziele dafür erreichen zu können.

6.3 Handlungs-Ergebnis-Erwartung

Gemessen an der Hypothese, *Studierende wählen sich in schulpraktische Lehrveranstaltungen insbesondere ein, weil sie der Auffassung sind, ihren Professionalisierungsprozess hier aktiv vorantreiben zu können (höhere Handlungs-Ergebnis-Erwartung als in anderen Lehrveranstaltungsformaten)*, fallen die Befragungsergebnisse gegenteilig aus. Anzunehmen war aufgrund der in Aussicht stehenden semesterbegleitenden schulpraktischen Arbeit mit Schülerinnen und Schülern, dass die Erwartungshaltung der Studierenden in schulpraktischen Lehrveranstaltungen gerade hinsichtlich der Berufspraxis am höchsten sei.

So gibt es zwar signifikante Unterschiede im Item 5.1 zwischen den Vergleichsgruppen: Studierende der schulpraktischen Seminare sind am ehesten und mit signifikantem Unterschied der Auffassung, durch aktives Handeln in der Lehrveranstaltung ihre veranstaltungsbezogenen Ziele erreichen zu können (SP M=5,6 zu TH M=4,6 | PO M=4,5). Aber anders als in den anderen Seminarformen liegt diese Zuversicht für das Studium insgesamt und für die Berufspraxis auf dem niedrigsten Stand der drei Vergleichsgruppen. Studierende in schulpraktischen Veranstaltungen sind am wenigsten überzeugt, durch aktive Teilnahme und Lernen in der Lehrveranstaltung einen höheren Grad an Professionalität für die Berufs-

praxis zu erreichen. Hingegen liegt die Handlungs-Ergebnis-Erwartung in den TH- und PO-Veranstaltungen in Bezug auf das Studium insgesamt sogar leicht höher als für die unmittelbare Lehrveranstaltung, aber moderat niedriger für die Berufspraxis, wenn auch auf einem höheren Niveau als in den SP-Veranstaltungen (SP M=4,1 zu TH M=4,6 | PO M=4,7).

Mit Blick auf die Stichprobe ist bereits festgestellt worden, dass Lehramtsstudierende in den schulpraktischen Seminaren im Rahmen ihres Studiums bereits die meisten Praxiserfahrungen gesammelt haben (siehe Tabelle 2, 88) und sich im durchschnittlich höchsten Fachsemester der drei Gruppen befinden. Sie überblicken daher am ehesten die Anforderungen des Studiums (z. B. inhaltlicher und zeitlicher Anspruch, Modulaufbau, Prüfungsformen, Abschlussvoraussetzungen). Der größere Fundus an schulpraktischen Erfahrungen dieser Studierenden sollte zu einer im Vergleich realistischeren Einschätzung dessen führen, was die spätere Berufspraxis für Anforderungen stellt (z. B. hinsichtlich Unterrichtsgestaltung, pädagogische Arbeit, Lehrerpersönlichkeit). Und was sie davon im Studium lernen können. Dabei spielt es zunächst keine Rolle, ob die entwickelte Vorstellung der Berufspraxis zutreffend und der späteren Realität angemessen ist. Relevant für die betrachtete Handlungs-Ergebnis-Erwartung ist, dass sie im Vergleich zu den Studierendengruppen der anderen Seminarformate über mehr Erfahrungen für eine subjektive Einschätzung berufspraktischer Kompetenzanforderungen verfügen.

In der niedrigeren H-E-Erwartung hinsichtlich der Berufspraxis spiegelt sich daher womöglich die Erkenntnis wider, dass sich – mit Blick auf die bereits absolvierten Ausbildungsabschnitte – berufspraktische Kompetenzen nur begrenzt im Studium erlernen lassen, und insbesondere kaum in einer einzelnen Lehrveranstaltung. Aufgrund ihrer Vorerfahrungen in Studium und Praxis, d. h. der Überbewertung des Schulpraktischen gegenüber dem Theoretischen (vgl. Cramer 2013, 67/77), begegnen sie selbst Schulpraxis integrierenden Seminarformaten kritischer und generalisieren womöglich negativ konnotierte Erfahrungen aus anderen Seminarformaten auf schulpraktische Lehrveranstaltungen (vgl. Bergau et al. 2013, 7; Dick 1996, 152).

Gestützt wird diese Überlegung dadurch, dass es mit Blick auf den theoretischen Ausbildungsabschnitt Studium (1. Phase) keine signifikanten Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen gibt. Alle Studierenden schätzen die Wirksamkeit ihres eigenen Handelns in der gewählten Lehrveranstaltung für ihr bildungswissenschaftliches und ihr Studium insgesamt gleich ein. Unterschiede gibt es im Mittel kaum, lediglich die Standardabweichung ist bei höherem Semester niedriger. Mit höherem Semester scheinen sich die Erwartungen der Studierenden innerhalb der Kohorte anzugleichen, inwiefern sie ihren Professionalisierungsprozess im System Universität selbstwirksam in einer bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltung befördern können. Es lässt sich daraus schließen, dass einzelne schulpraktische Lehrangebote in fortgeschrittenen Studienphasen nur begrenzte Wirkung auf Studierende haben, die dem Studium generell nur wenig Wirksamkeit für die Berufspraxis bescheinigen und demnach mit einer geringeren

Eingangsmotivation Lehrveranstaltungen antreten. Um diese Vermutung zu verifizieren, ist es angeraten, die gleiche schulpraktische Lehrveranstaltung zu einem erheblich früheren Zeitpunkt im Studium anzubieten, um die Handlungs-Ergebnis-Erwartung auf der Längsachse zu vergleichen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen: Signifikante Unterschiede in der Handlungs-Ergebnis-Erwartung zwischen den schulpraktischen Lehrveranstaltungen und den Vergleichsformaten gibt es nur mit Blick auf die Erwartungen bezüglich der ausgewählten und betrachteten Lehrveranstaltung. In den schulpraktischen Seminaren ist diese signifikant höher. Für die Berufspraxis ist diese dabei signifikant niedriger. In den Modul-, bildungswissenschaftlich- und gesamtstudienbezogenen Dimensionen lassen sich keine relevanten Unterschiede feststellen. Das heißt, die Befragungsergebnisse in den schulpraktischen Seminaren können Ausdruck einer inneren Haltung sein, die anerkennt, dass das Handeln als Studierende in einem schulpraktischen Seminar nur wenig Einfluss auf das Bestehen in der Berufspraxis hat, aber dieses Seminar im Vergleich zu anderen Angeboten mit Blick auf die Berufspraxis das bestmögliche Angebot und ein Engagement trotzdem lohnenswert ist. Dies wird gestützt durch die höheren Anreizwerte von schulpraktischen Lehrveranstaltungen (siehe Kapitel 5.5): Schulpraxis im Studium ist attraktiv und wird als hilfreich bewertet, in der konkreten Wirksamkeit für die Berufspraxis jedoch nur als mäßig wirkungsvoll eingeschätzt.

Für die Frage der unmittelbaren Teilnahme- und Lernmotivation und des damit mittelbar zusammenhängenden Lernerfolgs lassen diese Ergebnisse dennoch ein höheres Teilnahme- und Lernmotivationspotenzial in schulpraktischen Lehrveranstaltungen im Vergleich zu anderen Formaten erwarten. Auf Grundlage des vorgestellten *Erweiterten Angebots- und Nutzungsmodells zur Erklärung des Lernens von Lehramtsstudierenden in universitären Lehrveranstaltungen* (siehe Kapitel 2.5) wird zwar deutlich, dass die Teilnahme- und Lernmotivation ein multifaktorielles Modell ist. Erst eine „Kombination von Erwartungs- und Wertkomponenten bestimmt die Leistungsmotivation, die Anstrengung und Ausdauer einer Person sowie ihr leistungsbezogenes Wahlverhalten“ (Möller und Trautwein 2020, 204), auch in der Prägung durch individuelle Voraussetzungen und Erfahrungen (vgl. Stiensmeier-Pelster und Otterpohl 2018, 575). Dennoch ist die unmittelbare Handlungs-Ergebnis-Erwartung in schulpraktischen Lehrveranstaltungen höher als in den Vergleichsgruppen und kann damit zu einer potenziell höheren Eingangsmotivation führen. Denn die Studierenden in schulpraktischen Formaten sind eher als in anderen Formaten der Auffassung, durch ihr Handeln in der Lehrveranstaltung ihre seminarbezogenen Ziele unmittelbar erreichen zu können. Vor dem Hintergrund des Berufswunsches, Lehrkraft zu werden, dem 96,3 % zustimmen (siehe Tabelle 2, 88), und dem anhaltenden Wunsch nach mehr Schulpraxis im Studium (siehe Kapitel 3.4) spricht das für eine erhöhte Teilnahme- und Lernmotivation in der Lehrveranstaltung, auch wenn die langfristigen Auswirkungen auf das Handeln in der Berufspraxis geringer eingeschätzt werden als in anderen

Formaten. Die eingangs genannte Hypothese trifft daher nur für die unmittelbare schulpraktische Lehrveranstaltung zu.

6.4 Ergebnis-Folge-Erwartung

Die Resultate der Handlungs-Ergebnis-Erwartung ähneln denen der Ergebnis-Folge-Erwartung. Diese beschreibt die Annahme von Menschen, dass ein bestimmtes Ergebnis eine gewünschte Folge nach sich zieht. Im Fall der untersuchten universitären Lehrveranstaltungen für Lehramtsstudiengänge könnte die grundsätzliche Erwartung der Studierenden sein, dass die erzielten Lernergebnisse im Seminar einen Kompetenzzuwachs in Richtung einer professionellen Lehrkraft nach sich ziehen.

Dass diese Annahme im Ganzen empirisch ungesichert ist, darauf wurde u. a. von Terhart mehrfach hingewiesen (vgl. bspw. 2012, 14; Kunina-Habenicht und Terhart 2020, 45). Jedoch gibt es gerade hinsichtlich der bildungswissenschaftlichen Anteile „wichtige Hinweise darauf, dass die Lehrerbildung in der ersten Phase systematisch wirkt“ (ebd.). Auch von den 75 % der Lehramtsstudierenden und 68 % der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst werden diese als „sehr wichtig“ erachtet (vgl. Lersch 2006, 172). Eine Ausdehnung ihrer Anteile wird gewünscht (vgl. Müller et al. 2008, 298f.). Eine Annahme auch der Studierenden, dass bildungswissenschaftliches Wissen nicht automatisch durch praktische Arbeit an der Schule erworben wird, sondern auch im Rahmen des universitären Lehramtsstudiums, erscheint plausibel (vgl. Kunter et al. 2017, 37), auch wenn insbesondere angehende Gymnasiallehrkräfte den Bildungswissenschaften weniger Wert beimessen als andere Lehramtsstudiengänge (vgl. Rösler et al. 2013, 38). Das Problem der Geringschätzung theoretischer Inhalte des Studiums liegt woanders: Es ist die fehlende einfache Übertragbarkeit des universitären Wissens auf die schulische Handlungsebene (vgl. Cramer 2013, 67), sodass die Bildungswissenschaften grundsätzlich als relevant eingestuft werden, die Vermittlung aber als wenig hilfreich für die Praxis.

Ausgehend von der Hypothese, *Studierende erwarten von schulpraktischen Lehrveranstaltungen insbesondere positive Auswirkungen auf ihre professionelle Berufsausübung (höhere Ergebnis-Folge-Erwartung als in anderen Lehrveranstaltungsformaten)*, zeigen sich hinsichtlich der Ergebnis-Folge-Erwartung signifikante Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen nur in unmittelbarem Zusammenhang mit der Lehrveranstaltung (Item 6.1) und im Hinblick auf die Berufsausübung (Item 6.5).

So sind Studierende der schulpraktischen Seminare in größerer Ausprägung der Auffassung, dass die Ergebnisse des belegten Seminars eine unmittelbare Auswirkung auf ihre Professionalität haben werden (Item 6.1) ($M=5,4$ im Vergleich zu TH $M=4,4$ und PO $M=4,8$). Sie erwarten einen Lernzuwachs in der Lehrveranstaltung, der sich unmittelbar auswirkt. Ob dieser Zuwachs nach Abschluss des Seminars empirisch nachweisbar ist, spielt in Fragen der initialen Teilnahme- und Lernmotivation eine untergeordnete Rolle. Entscheidend für das anfängliche Handeln der Studierenden in der Lehrveranstaltung ist, ob sie

glauben, dass die von ihnen im Lern- und Arbeitsprozess erzielbaren Ergebnisse ein Mehr an Wissen und Können nach sich ziehen (Folge). Das ist der Fall. Es ist anzunehmen, dass diese Erwartungshaltung durch die in Aussicht stehende konkrete Arbeit mit Schülerinnen und Schülern an einer Partnerschule geweckt wird. Den praktischen Ausbildungsphasen wird eine große Bedeutung für die Professionalisierung zugeschrieben und insbesondere die regelmäßige und kontinuierliche Arbeit mit Kindern und Jugendlichen als Ausbildungsbestandteil ist im Schulalltag in Kleingruppen unter Anleitung gewünscht (siehe Kapitel 3.4). In den schulpraktischen Seminaren wird dieser Wunsch realisiert. Es sollte daher lohnenswert für die Studierenden sein, sich zu engagieren. Mit einer höheren Teilnahme- und Lernmotivation und einer intensiveren Nutzung des Lernangebots ist aufgrund der wahrgenommenen Relevanz der Veranstaltung zu rechnen.

In gleicher Höhe und mit ähnlicher Differenz zu den anderen Vergleichsgruppen fällt die Erwartung der Studierenden in den schulpraktischen Seminaren hinsichtlich der Berufsausübung aus (Item 6.5) ($M=5,4$ im Vergleich zu TH $M=4,6$ und PO $M=4,3$). Während es in der Erwartungshaltung für den Ausbildungsabschnitt Studium keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen gibt (siehe unten), erwarten Studierende in schulpraktischen Veranstaltungen durch die erzielten Lern- und Arbeitsergebnisse im Seminar eine höhere Professionalität in der Berufspraxis. Diese begründet sich in der in Aussicht stehenden praktischen Arbeit mit Schülerinnen und Schülern an einer Partnerschule. Da die Berufspraxis für Studierende Maß und Zielgröße der Ausbildung ist (siehe Kapitel 2, 3.4), könnten sie durch Schulpraxis während der Lehrveranstaltung in späteren Ausbildungsabschnitten (vor allem im Referendariat und dem Berufseinstieg) auf umfangreichere Erfahrungen zurückgreifen, die ihnen helfen, sich dann stellende Aufgaben zu bewältigen. Folglich würde sich ein Engagement im schulpraktischen Seminar lohnen, da dessen Ergebnisse in der Folge positive Auswirkungen auf die Berufsausübung haben könnten.

Wie bereits angedeutet, werden diese Auswirkungen nicht in besonderem Maß für den Ausbildungsabschnitt Studium erwartet. Wie im Feld der Handlungs-Ergebnis-Erwartung gibt es keine relevanten Unterschiede in den Befragungsergebnissen der studiumsbezogenen Items 6.2 bis 6.4. Die Ergebnis-Folge-Erwartung für das schulpädagogische Modul, das bildungswissenschaftliche Studium und das Studium insgesamt sind in allen Gruppen in etwa gleich. Das überrascht nicht, wird das Studium in Abgrenzung zu berufspraktischen Phasen nach dem Studium doch als eigener Abschnitt mit eigenen Anforderungen wahrgenommen (siehe Kapitel 6.3). Dies lässt sich unter anderem auch erklären durch die speziellen Kontextbedingungen von Hochschule und ihrer Gliederung in unabhängige Fakultäten und Institute, aber auch durch die Lerngruppe, die Lernorte, die eigenen Arbeitsanforderungen im Studienalltag und zu absolvierende Prüfungsleistungen (z. B. Klausuren und Hausarbeiten), die sich erheblich von den Facetten des Arbeitsalltags in der Schule unterscheiden, auch im Vorbereitungsdienst. Hier haben die Studieren-

den in schulpraktischen Lehrveranstaltungen keine signifikant anderen Erwartungen als Studierende anderer Formate. Sie erwarten von schulpraktischen Seminaren keine besonderen oder anderen Auswirkungen auf den Verlauf ihres Studiums.

Nichtsdestotrotz ist eine höhere Teilnahme- und Lernmotivation in Lehrveranstaltungen mit semesterbegleitenden Praxiskontakten zu erwarten. Es ist anzunehmen, dass teilnehmende Studierende in der Folge – unabhängig vom empirisch weitgehend ungesicherten tatsächlichen Kompetenzzuwachs – einen höheren Grad an Professionalität erwarten, zumindest umfangreichere Erfahrungen, die ihnen unmittelbar im Zusammenhang mit der Lehrveranstaltung, aber auch später in der Berufspraxis hilfreich sein werden.

6.5 Anreize

Die aufgestellte Hypothese geht davon aus, dass schulpraktische Veranstaltungen einen höheren Anreizwert für Studierende haben als andere Lehrveranstaltungen. Jene erschienen Studierenden demnach auf Grundlage des Erwartungs-Wert-Modells von Eccles und Wigfield (siehe Kapitel 2.4) als besonders interessant, nützlich und wichtig.

Die Hypothese wird durch die Befragungsergebnisse bekräftigt. Sowohl im Hinblick auf die Inhalte als auch die Gestaltung der schulpraktischen Lehrveranstaltungen gibt es signifikante Unterscheidungen in fast allen Kategorien. In den Kategorien *Interesse*, *Nutzen* und *Wichtigkeit* liegen die Befragungsergebnisse in praktischen Seminaren moderat bis erheblich höher als in den anderen Seminarformaten ($0,5 \leq \Delta \leq 2,0$). Auffällig dabei ist, dass es insbesondere die Gestaltung der schulpraktischen Seminare ist, die einen besonderen Anreizwert für Studierende hat ($M_{\Delta}=1,2$), nicht die inhaltlich-thematische Ausrichtung ($M_{\Delta}=0,7$). Es wirkt also gerade die schulpraktische Arbeit an einer Partnerschule reizvoll auf Studierende. Was inhaltlich an der Schule dann getan wird, scheint zweitrangig, solange das Arbeitsfeld die schulische Praxis ist.

Interessant ist die einzige Ausnahme. In der Frage, inwiefern die Inhalte der Lehrveranstaltung persönlich wichtig für die Studierenden sind, gibt es keine relevanten Unterscheidungen zwischen den Vergleichsgruppen. Die Zustimmungswerte liegen auf der Skala von 1 bis 7 relativ hoch ($5,6 \leq M \leq 6,0$). Eccles und Wigfield verstehen unter Wichtigkeit die Bedeutsamkeit, eine Aufgabe gut zu erledigen (vgl. 1987, 309f.; 2002, 119). Je wichtiger einer Person das ist, umso motivierter wird sie handeln. Die Studien von Cramer (2012, siehe Kapitel 3.3) und Lersch (2006, siehe Kapitel 3.3 und 6.4) zeigen: Die Bildungswissenschaften sind den Studierenden grundsätzlich wichtig bis sehr wichtig, da sie jene als besonders berufsbezogen wahrnehmen, auch wenn die Zustimmung aufgrund einer wahrgenommenen Praxisferne im Verlauf des Studiums abnimmt (vgl. Cramer 2013, 68). Die persönliche Wichtigkeit für Lehramtsstudie-

rende, eine bildungswissenschaftliche Lehrveranstaltung inhaltsbezogen, aber unabhängig vom konkreten Format gut zu absolvieren, da ein enger Zusammenhang zum Berufsbild hergestellt wird, spiegelt sich in den Befragungsergebnissen wider. Es gibt in der Kategorie *Wichtigkeit* keine relevanten Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen.

Dass es keine signifikanten Unterschiede in der Einschätzung inhaltsbezogener Wichtigkeitsanreize zwischen den Vergleichsgruppen gibt, kann auch mit Blick auf die Struktur und Gewichtung der Ausbildungssäulen im Studium erklärt werden. Zwar werden die Bildungswissenschaften einerseits grundsätzlich als relevant für das Berufsbild angesehen, andererseits von Studierenden in der universitären Vermittlung aber als randständig, beliebig und wenig konsistent empfunden (siehe Kapitel 3.3). Im Vergleich zu den Fachwissenschaften (inklusive Fachdidaktiken) machen sie auch nur einen erheblich geringeren Teil der Ausbildung von 10 bis 20 % aus (siehe Kapitel 4.2.2). Sowohl das Studium mit dem Schwerpunkt von Unterrichtsfächern als auch die Schulpraxis mit ihrer Unterrichtsorganisation in Schulfächern könnten die Vorstellung von Studierenden prägen, was Arbeit in der Schule bedeutet: Fachunterricht. Fachunabhängige und -übergreifende Lehr-Lern-Arrangements wie sie in der Schule vor allem im Ganztagsbereich oder Projektphasen zu finden sind, erscheinen als Ausnahme von der antizipierten Berufs- und Schulrealität. Die im Rahmen der Untersuchung angebotenen fachunabhängigen schulpädagogischen und schulpraktischen Lehrveranstaltungen fallen in dieses Feld und bieten Arbeit in den Bereichen Lernen im Ganztagsbereich und außerunterrichtliche individuelle Förderung und damit im „Ausnahmebereich“ an. So könnte den Studierenden zwar die Gestaltung der SP-Seminare als persönlich besonders bedeutsam erscheinen (schulpraktische Arbeit mit Schülerinnen und Schülern), auch wenn es die überfachlichen Inhalte nicht gleichermaßen tun (Lernen im Ganztagsbereich, außerunterrichtliche Förderung).

Ein anderer Grund zur Erklärung der Gleichrangigkeit der inhaltsbezogenen Anreize ist in den Einwahlgründen in die einzelnen Lehrveranstaltungsformate und -seminare zu suchen. Bei den theoretischen Lehrveranstaltungen hat das Item *Modulprüfung* die höchste Zustimmung. Es könnte daher sein, dass Studierende beabsichtigen, sich zu den angebotenen Inhalten der Veranstaltung im Modul prüfen zu lassen, weshalb die Themen des Seminars im Sinne der Prüfungsvorbereitung eine besondere persönliche Wichtigkeit für sie erlangt.

Für die praxisorientierenden Seminare könnte Vergleichbares gelten. Die Inhalte der Lehrveranstaltungen liegen im Ranking der Einwahlgründe auf Rang 2. Bereits in den Titeln der Veranstaltung wird darauf hingewiesen, dass die Inhalte der Seminare konkret auf das Orientierungspraktikum und damit auf das erste obligatorische Schulpraktikum im Studium vorbereiten, das erst 1,8 % der Studierenden in diesem Format absolviert haben (siehe Kapitel 4.4). Im Zusammenhang mit der im Vergleich niedrigsten

Situation-Ergebnis-Erwartung, was die Selbstsicherheit in der Bewältigung berufspraktischer Herausforderungen zu diesem Zeitpunkt angeht, erlangen die Inhalte der angebotenen PO-Seminare für diese Studierende eine besondere Wichtigkeit, da sie zumindest für die Praxis orientieren.

Zunächst eigenständig sollen die Ergebnisse der Befragung zu den antizipierten *Kosten* für die schulpraktischen Lehrveranstaltungen diskutiert werden. Sowohl was die Inhalte als auch die Gestaltung angeht, liegen diese in den Augen der Studierenden signifikant höher als in den anderen Formaten ($1,0 \leq \Delta \leq 1,7$). Das könnte sich durch Minimalanstrengung, Zurückhaltung bis hin zum Abbruch der Veranstaltung negativ auf die Teilnahme- und Lernmotivation ausüben. Die Gründe für diese studentische Einschätzung könnten sowohl im inhaltlichen Anspruch liegen als auch im organisatorischen. Inhaltlich geht es in den schulpraktischen Lehrveranstaltungen um individuelle Förderung und Lernbegleitung als auch um außerunterrichtliche Lernzeiten, die zwar fachliche Anknüpfungspunkte aufweisen, aber im Wesentlichen bildungswissenschaftlich und überfachlich angelegt sind. Damit verlassen die Studierenden die sonst reguläre fachunterrichtliche Organisationsform von Schule, die sie wahrscheinlich aufgrund der weiten Verbreitung auch im Rahmen ihrer bisherigen Praktika vorrangig erlebt haben. Das neue Feld der überfachlichen Arbeit könnte in der Erschließung sowie der Vor- und Nachbereitung mehr Anstrengung und damit höhere Kosten für sie bedeuten. Aber auch organisatorisch verlangt die Abstimmung ihres individuellen Lebens- und Studienplans mit den Rhythmen der Partnerschule während der Vorlesungszeit erhöhte Kosten. Dies betrifft unter anderem den außergewöhnlichen Ortswechsel während des Tages, die Unterschiede von Vorlesungs- und Unterrichtszeiten als auch die Absprachen innerhalb der Lerngruppe und mit der schulischen (und für die Schülerinnen und Schüler verantwortlichen) Betreuung an der Partnereinrichtung. Auch könnten möglicherweise attraktivere, weil weniger aufwändige, (Lehrveranstaltungs-)Optionen durch den Besuch eines schulpraktischen Seminars ausgeschlossen werden.

Die damit einhergehende Unsicherheit in der prädezisionalen Phase zeichnet sich auch in den Befragungsergebnissen (t_1) zum Item 3.14 ab („Werden Sie die Lehrveranstaltung weiterhin besuchen?“, siehe Tabelle 11, 105). Während in den anderen Formaten nur 6,1 % (TH) bzw. 1,8 % (PO) mit „nein“ oder „weiß nicht“ antworten, sind es in den SP-Seminaren 11,1 %. Dies lässt vermuten, dass die Schwundquote im Laufe der Vorlesungszeit zumindest für diesen Anteil von Studierenden erheblich höher liegt als in den anderen Formaten. Oder in einer weniger drastischen studentischen Reaktion doch mit größeren Vorbehalten und mehr Zurückhaltung an die Bewältigung der schulpraktischen Lehrveranstaltung herangegangen wird. Das Ergebnis wäre eine geringere Teilnahme- und Lernmotivation.

Betrachtet man die Ergebnisse der Befragung zu den Anreizen insgesamt, zeichnet sich jedoch trotz höherer antizipierter Kosten aufgrund des größeren persönlichen Interesses, Nutzens und Wichtigkeit ein größeres motivationales Potenzial in schulpraktischen Seminaren ab, auch wenn weitere Lernvoraussetzungen im Zusammenspiel individuell betrachtet werden müssen. Im Einklang mit dem Erwartungs-Wert-

Modell von Eccles und Wigfield (siehe Kapitel 2.4) und dem Wert schulpraktischer Erfahrungen während des Lehramtsstudiums (siehe Kapitel 3.4) sprechen diese Ergebnisse für die aufgestellte Hypothese.

6.6 Entwicklungen von Erwartungen und Anreizen im Verlauf der Lehrveranstaltung

Die Teilnahme- und Lernmotivation drückt sich auch in der Anwesenheit während der Lehrveranstaltung aus (siehe Kapitel 3.6). Im Vergleich zum Messzeitpunkt t_1 sinkt die Gesamtzahl der Befragten nach 14 Wochen (inklusive vorlesungsfreie Zeiten um Weihnachten und Neujahr) zum Messzeitpunkt t_2 von 131 auf 59 Teilnehmende. Das entspricht 45 % der Eingangsbefragung (siehe Kapitel 5.6). Mehr als die Hälfte der ursprünglich befragten Studierenden ist damit zum Zeitpunkt der zweiten Befragung nicht anwesend. Das kann mit einer Einschränkung der Aussagekraft der Daten verbunden sein.

Naheliegende Gründe könnten zunächst eine Erkrankung von Studierenden oder studienorganisatorische Gründe wie parallel zu absolvierende Prüfungen am Ende der Vorlesungszeit oder deren Vorbereitung sein. Erkrankungen als ausschlaggebender Faktor für die hohe Abschmelzquote sind jedoch weitgehend auszuschließen und betreffen wohl Eingangs- und Abschlussbefragung gleichermaßen. Auch lag die Befragung vor der pandemischen Verbreitung des COVID-Virus. Studienorganisatorische Gründe wie parallel liegende Prüfungen betreffen aufgrund der für alle Lehramtsstudiengänge gleichermaßen geltenden Rahmenprüfungsordnung und Vorlesungszeiten ebenfalls alle Vergleichsgruppen. Belastbare Befunde zu fächerspezifischen Besonderheiten liegen darüber hinaus nicht vor. Grundsätzlich wurden Überschneidungen mit Prüfungszeiträumen in der Anlage der Studie antizipiert und die Befragung daher in die vorletzte Veranstaltung während der Vorlesungszeit gelegt, um Überschneidungen zu minimieren (siehe Kapitel 4.2.4).

Ein Blick auf die Verteilung der Schwundquote zum Zeitpunkt t_2 auf die Vergleichsgruppen zeigt erhebliche Unterschiede. In den schulpraktischen Seminaren ist die Quote am geringsten (25,9 %), in den praxisorientierenden Seminaren liegt sie bei nahezu der Hälfte (49,1 %) und bei den theoretischen Seminaren bei circa drei Viertel (77,6 %)¹.

Es ergibt sich im Vergleich ein Anstieg der Schwundquote von jeweils circa 25 % von den schulpraktischen über die praxisorientierenden zu den theoretischen Seminaren. Die relativ geringste Schwundquote in den SP-Veranstaltungen widerspricht der ursprünglichen größten Unsicherheit der Studierenden über die weitere Teilnahme an der Veranstaltung. 11,1 % waren sich zum Messzeitpunkt t_1 nicht sicher, ob sie an den schulpraktischen Lehrveranstaltungen weiterhin teilnehmen würden (Item 3.14: „Werden Sie die Lehrveranstaltung weiterhin besuchen?“). In den anderen Formaten lag sie bei 6,1 % (TH) bzw.

¹ Bei den theoretischen Seminaren ist anzumerken, dass die Dozierende in der letzten Veranstaltungswoche dienstlich bedingt abwesend war, sodass in der vorletzten Vorlesungswoche in diesem Fall die letzte Veranstaltung stattfand.

1,8 % (PO). So könnten die erhöhten Kosten, der Mehraufwand für das Engagement an einer Partnerschule, zwar anfangs abgeschreckt haben (siehe Kapitel 6.5), der wahrgenommene Lernzuwachs im Verlauf aber so groß gewesen sein, dass relativ viele Studierende sich entschlossen, die Kosten dafür in Kauf zu nehmen und die Veranstaltung weiterhin zu besuchen. Das spricht für eine kontinuierlich höhere Teilnahme- und Lernmotivation in schulpraktischen Lehrveranstaltungsformaten.

Die Unsicherheit der Studierenden spiegelt sich auch in der Veränderung der langfristigen beruflichen Vorstellungen wider („Wollen Sie den Lehrberuf nach Ihrer Ausbildung ausüben?“). Insgesamt steigt sie („weiß nicht“) nach dem Besuch der Lehrveranstaltung in der gesamten Stichprobe von 6,9 % (t_1) auf 13,6 % (t_2). In den praxisorientierenden Seminaren sinkt sie zwar von 9,1 % auf 3,6 %, in den schulpraktischen steigt sie hingegen von 3,7 % auf 10 %, in den theoretischen sogar erheblich von 6,1 % auf 45,5 %.

Die hohe Schwundquote in einzelnen Formaten wirft in der Diskussion Fragen auf. Entscheidend für die Interpretation ist, wer die Seminare im Verlauf des Semesters verlassen hat und warum. Darüber lassen sich auf Grundlage der Befragungsergebnisse keine Aussagen treffen. Insgesamt zeichnet sich hier auf Lehrveranstaltungsebene ein Problem nach, was auf Ebene der Studienverlaufsforschung grundsätzlich gilt: Der Erfolg von Lehramtsstudiengängen wird oft nur abgeschätzt, ohne das gesicherte Verlaufsdaten zur Verfügung stünden, die es ermöglichen den Ursachen und Gründen real nachzugehen (vgl. Güldener et al. 2020, 385). Notwendig wäre ein genaues Monitoring der Teilnehmezahlen in den einzelnen Seminarsitzungen: Welche Studierende verlassen zu welchem Zeitpunkt warum die Veranstaltung?

Dies gestaltet sich schwierig, insbesondere bei Online-Befragungen und geringen Rücklaufzahlen (vgl. Bröder et al. 2022, 6; Universität Rostock 2022, 4). Alternativ wäre eine Präsenzbefragung – wenn auch mit einigem zeitlichen Verzug – beispielsweise im Folgesemester möglich. Diese könnte in obligatorischen Vorlesungen oder den bildungswissenschaftlichen Seminaren des neuen Semesters stattfinden und explizit Gründe des Ausstiegs im vorherigen Semester erfragen. Bei Nutzung des gleichen Verfahrens zur Erstellung eines anonymen persönlichen Codes für die Teilnehmenden wie in dieser Studie (siehe Kapitel 4.3) wäre sogar eine konkrete Zuordnung der Folgebefragung zu dieser vorangegangenen möglich, sofern die Studierenden im Folgesemester noch Lehrveranstaltungen besuchen.

Unabhängig von den damit zusammenhängenden methodischen und gegebenenfalls datenschutzrechtlichen Schwierigkeiten, die das Seminar abbrechenden Studierenden zu befragen, wären vor dem Hintergrund des hier zugrunde liegenden *Modells der ergebnis- und folgenbezogenen Erwartungen* nach Heckhausen und Heckhausen (2018) (siehe Kapitel 2.4) folgende Hypothesen zu prüfen:

1. Studierende verlassen die Seminare im Verlauf des Semesters, weil sie glauben, ihre persönlichen Ziele auch ohne Besuch der Lehrveranstaltung erreichen zu können (hohe Situations-Ergebnis-Erwartung). Zum Beispiel, das Ablegen einer erfolgreichen Modulprüfung, das Absolvieren des Orientierungspraktikums oder das Bestehen in der späteren Berufspraxis.
2. Studierende verlassen die Seminare, weil sie der Auffassung sind, dass sie im Rahmen der Lehrveranstaltung nicht selbstwirksam die gesteckten Ziele erreichen können bzw. ihr Handeln im Rahmen des Seminars nicht die gewünschten Erfolge erzielt bzw. Erwartungen erfüllen kann (niedrige Handlungs-Ergebnis-Erwartung). Zum Beispiel, dass sie trotz Engagement für sie nichts Neues oder Relevantes für Studium und vor allem für die schulische Berufspraxis lernen.
3. Studierende verlassen die Seminare, weil ihnen selbst im Rahmen des Seminars erwartbare Ergebnisse in der Folge als wenig wirkungsvoll für ihre Ziele erscheinen (niedrige Ergebnis-Folge-Erwartung). Zum Beispiel, für das Absolvieren des Lehramtsstudiums oder die schulische Berufswirklichkeit.
4. Studierende verlassen die Seminare, weil sich der anfängliche Anreizwert im Laufe der Veranstaltung abnutzt (sinkende Tätigkeits- und Folgenreize), d. h. das persönliche Interesse an Inhalt und Gestaltung des Seminars nachlässt und Nutzen und Wichtigkeit (z. B. aufgrund von Enttäuschung oder Misserfolg) als zunehmend geringer eingeschätzt werden bzw. die Kosten dafür (z. B. regelmäßige Teilnahme) zu hoch erscheinen.

Von diesen möglichen Gründen wären alle drei Veranstaltungsformate im gleichermaßen betroffen. Es müssten alle drei gleichermaßen untersucht werden.

Die Hypothese geht davon aus, dass *Studierende in ihren höheren Erwartungen im Verlauf von bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen mit schulpraktischen Anteilen bestätigt werden, d. h. höherer Erwartungs- und Aufgabenwert (Anreize) am Ende der Lehrveranstaltung mindestens gleichbleiben oder sich sogar erhöhen* (siehe Kapitel 4.1). Dadurch wäre mit einer kontinuierlich höheren Teilnahme- und Lernmotivation als in anderen Veranstaltungsformaten auch im Verlauf der Veranstaltung zu rechnen.

Die Ergebnisse der **Situations-Ergebnis-Erwartung** sprechen für die Hypothese. Von allen drei Formaten verzeichnen nur die schulpraktischen Lehrveranstaltungen bedeutsame Anstiege im Vergleich zum Messzeitpunkt t_1 . Der Mittelwert der Befragungsergebnisse steigt hier im Durchschnitt um 0,64. In den praxisorientierenden Seminaren liegt der durchschnittliche Anstieg bei 0,14 und in den theoretischen Seminaren sinkt der Wert leicht um 0,12 (siehe Kapitel 5.6).

Die Frage (Subskala 1), „mit meinem jetzigen Entwicklungsstand erreiche ich meine Ziele“ in den Kategorien *Studienabschnitt*, *Studium insgesamt* und in der *Berufspraxis* in welchem Ausmaß, zielt auch auf eine Einschätzung der eigenen Kompetenz in Bezug auf die persönlichen Ziele ab, die Studierende sich für Studium und Berufspraxis zum Zeitpunkt der Befragung setzen. Eine hohe Situations-Ergebnis-Erwartung spricht nämlich dafür, dass Studierende sich selbst als so kompetent einschätzen, dass sie ihre gewünschten Ziele auch ohne weiteres Handeln erreichen können. Niedrige Erwartungen hingegen erhöhen die Stärke der Handlungstendenz, da die Studierenden nicht glauben, ihre Ziele jetzt schon erreichen zu können (vgl. Rheinberg und Engeser 2018, 432f.).

Daher lassen sich mittelbar Rückschlüsse auf die studentische Selbsteinschätzung ihrer Kompetenzentwicklung im Zuge der Lehrveranstaltung ziehen: Steigen die Zustimmungswerte in der Situations-Ergebnis-Erwartung vom Messzeitpunkt t_1 zu t_2 , spricht das dafür, dass Studierende sich nach dem Besuch von schulpraktischen Seminaren kompetenter fühlen, was das Erreichen ihrer Bildungsziele – im Rahmen der besuchten Lehrveranstaltung – für das Studium und für die Berufspraxis angeht. Eine niedrigere S-E-Erwartung zu Beginn erhöht die Handlungstendenz in der Lehrveranstaltung. Sie spricht nicht nur für eine erhöhte Teilnahme- und Lernmotivation im Verlauf der Veranstaltung, sondern auch für eine intensivere Nutzung des Lernangebots: Studierende könnten den Lernzuwachs bewusst wahrnehmen, sowohl in den theoretischen Phasen als auch in den schulpraktischen. Denn gerade hinsichtlich des Ausblicks auf Berufspraxis ist der Anstieg der Situations-Ergebnis-Erwartung im dem schulpraktischen Seminaren am höchsten: der Mittelwert steigt im Vergleich zum Messzeitpunkt t_1 um 1,0 auf 5,1 und damit auf den höchsten Wert im Vergleich der drei Formate. Das spricht für ein Kompetenzerleben während der Lehrveranstaltung.

Gerade im Bereich der Situations-Ergebnis-Erwartung spielt jedoch auch die Schwundquote eine besondere Rolle und soll noch einmal vor allem für die theoretischen Seminare aufgegriffen werden. Hier beträgt sie 77,6 %. Die S-E-Erwartung sinkt in diesem Format in den Kategorien *Studium insgesamt* und *Berufspraxis* um durchschnittlich 0,4 auf $M=4,47$ im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt, während sie in der Kategorie *Studienabschnitt* um 0,3 auf $M=5,15$ steigt. Dies könnte bedeuten, Studierende fühlen sich zwar nach dem Besuch der theoretischen Lehrveranstaltung sicherer, was die Bewältigung der naheliegenden Anforderungen anbelangt (z. B. die Modulprüfung als einer der beiden Haupteinwahlgründe in die Veranstaltung, siehe Kapitel 5.1), glauben aber weniger für die Bewältigung des Studiums insgesamt und der Berufspraxis gelernt zu haben. Dies könnte einer der Gründe für die hohe Schwundquote sein: Studierende verlassen das Seminar im Verlauf des Semesters, weil sie entweder glauben, die Anforderungen von Studium und Berufspraxis auch ohne das belegte Seminar erfolgreich bewältigen zu können und, beziehungsweise oder, weil sie der Auffassung sind, dem Erreichen ihrer Ziele in dieser Veranstaltung nicht näher kommen zu können (siehe auch Ergebnis-Folge-Erwartung unten).

Gestützt wird diese Vermutung durch die Entwicklung der Situations-Ergebnis-Erwartung in den anderen Seminarformaten. In den praxisorientierenden Lehrveranstaltungen gibt es keine signifikanten Änderungen im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt. Die Abschmelzquote liegt hier im Vergleich auf mittlerem Niveau (49,1 %). Währenddessen steigt die Erwartung in den schulpraktischen Seminaren, während die Schwundquote hier am niedrigsten ausfällt (25,9 %).

In der Betrachtung der **Handlungs-Ergebnis-Erwartung** gibt es durchweg signifikante Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen und Messzeitpunkten. So sind diejenigen Studierenden, die die schulpraktischen Seminare (SP) auch am Ende noch besuchen, erheblich sicherer als zum Messzeitpunkt t_1 ($\Delta=1$), dass ihr Handeln in der Lehrveranstaltung auch das Erreichen ihrer Ziele in der *Berufspraxis* beeinflusst. Dadurch ist mit einer höheren Selbstwirksamkeitserwartung und in der Folge einer höheren Teilnahme- und Lernmotivation zu rechnen. Diese Erwartung spiegelt sich auch in der geringsten Abschmelzquote wider. Es würde sich demnach für die meisten Studierenden lohnen, das Lernangebot wahrzunehmen und für den eigenen Lernprozess zu nutzen.

Ganz anders verhält es sich in den praxisorientierenden Veranstaltungen (PO). Hier sinkt die Handlungs-Ergebnis-Erwartung im Hinblick auf die Berufspraxis um 1,3 auf 3,4 und damit den niedrigsten Wert der drei Vergleichsgruppen. Aber auch in den Kategorien *Studienabschnitt* und *Studium insgesamt* sinken die Werte in den PO-Veranstaltungen um 1,1 bzw. 1,15 signifikant. Das überrascht zunächst, weil die Erwartungshaltung gerade hinsichtlich der Berufspraxis in den theoretischen Seminaren gleichbleibt ($\Delta=0,1$). Eine mögliche Erklärung für den Rückgang in den PO-Seminaren ist die anfängliche hohe Erwartungshaltung an die Seminare zur Vorbereitung des Orientierungspraktikums. Womöglich erwarten Studierende trotz der rein seminaristischen Organisation eine höhere praktische Verwertbarkeit der Seminarinhalte für die kommenden Praxiserfahrungen. Wenn diese nicht erfüllt werden, bricht die Erwartungshaltung ein. Die Erwartung einer unmittelbar praktischen Verwertbarkeit beziehungsweise Anwendbarkeit wird an die theoretischen Seminare so nicht gestellt. Dies legen die Einwahlgründe in die Lehrveranstaltungen nahe. Es sind hier vor allem der Termin der Lehrveranstaltung und die Modulprüfung auf den ersten Rängen, bei den PO-Seminaren der persönliche Nutzen und die Inhalte der Lehrveranstaltung (siehe Kapitel 5.1). Die Studierenden der TH-Seminare erwarten von daher keine konkreten Auswirkungen ihres Handelns in der Veranstaltung auf die Berufspraxis oder haben mitunter die Veranstaltung zum Messzeitpunkt t_2 bereits verlassen. Die Befragungsergebnisse in diesem Item (5.1) verändern sich jedenfalls kaum von $M_{t1}=4,6$ zu $M_{t2}=4,7$.

Ähnlich verhält es sich auch in den anderen Kategorien *Studienabschnitt* und *Studium insgesamt*: Die Handlungs-Ergebnis-Erwartung sinkt in den praxisorientierenden Lehrveranstaltungen im Vergleich zu t_1 , während die Selbstwirksamkeitserfahrung in den beiden Kategorien in den TH-Seminaren moderat sinkt

($0,4 \leq \Delta \leq 0,5$) und in den SP-Seminaren moderat steigt ($0,1 \leq \Delta \leq 0,6$). Das bekräftigt die zuvor genannten Vermutungen.

Das spricht für die Hypothese 6 im Bereich der Handlungs-Ergebnis-Erwartung: In bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen mit schulpraktischen Anteilen werden Studierende im Verlauf der Veranstaltung in ihren Erwartungen mindestens bestätigt. Eine dadurch anhaltende und sich im Ganzen sogar steigende Teilnahme- und Lernmotivation ist für die im Seminar verbleibenden Studierenden zu erwarten.

Die **Ergebnis-Folge-Erwartung** drückt aus, wie sicher sich eine Person ist, dass ein Ergebnis eine bestimmte Folge nach sich zieht. Hier konkret, dass das Lernergebnis ihre Handlungssicherheit (Professionalisierung) in Hinblick auf die drei Kategorien *Studienabschnitt*, das *Studium insgesamt* und *Berufspraxis* befördert (siehe Kapitel 4.3).

Zunächst ist festzustellen, dass es insgesamt kaum signifikante Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen gibt: In allen Seminarformaten und Kategorien bleibt die Ergebnis-Folge-Erwartung stabil oder sinkt je nach Item und Kategorie teilweise mäßig vom Messzeitpunkt t_1 zu t_2 (siehe Kapitel 5.4). Das macht einen genaueren Blick auf die Ergebnisse im Einzelnen notwendig, geht die aufgestellte These doch von einer mindestens gleichbleibenden Erwartung oder gar einer sich steigenden in schulpraktischen Lehrveranstaltungen aus.

Am stärksten sinkt die Erwartung in den praxisorientierenden Lehrveranstaltungen. Sie geht im Durchschnitt der drei Kategorien um 0,48 auf der Skala von 1 bis 7 zurück. Als Begründung für diese Ergebnisse kann die gleiche herangezogen werden wie in der zuvor genannten Handlungs-Ergebnis-Folge, knüpft die Ergebnis-Folge-Erwartung doch direkt daran: Veranstaltungstitel als auch Seminarbeschreibung der PO-Seminare lassen Studierende eine unmittelbare schulpraktische Verwertbarkeit für das anstehende Orientierungspraktikum speziell und Praxiserfahrungen generell im Studium und darüber hinaus vermuten. Unabhängig davon, ob diese Praxisverwertbarkeit auch tatsächlich Ziel der Lehrveranstaltung war, haben Studierende wahrscheinlich vorab eine entsprechende Erwartungshaltung aufgebaut. Das legen auch die Einwahlgründe nahe. Es sind vor allem der persönliche Nutzen und die Inhalte der Lehrveranstaltung (siehe Kapitel 5.1). Die Bedeutsamkeit, die Studierende Lernangeboten zuweisen, ist dabei von entscheidender Bedeutung. Alle Angebots-Nutzungs-Modelle (siehe Kapitel 2.3) gehen davon aus, dass es auf die Passung von Angebot einerseits und Wahrnehmung und Nutzung andererseits ankommt. Ist diese nicht gegeben, weil Angebot und Wahrnehmung desselben zu geringe Schnittmengen aufweisen, kann es zu Enttäuschung beiderseits kommen, sowohl auf Seiten der Studierenden als auch der Dozierenden. Illeris (2006, 37, siehe Kapitel 2.3) fasst das für die studentische Perspektive mit den Fragen zusammen: „Warum wollen ‚sie‘, dass ich das lerne? Was kann ich damit anfangen? Wie passt

das in meine persönliche Lebensplanung?“ Lernen ist demnach eine Wahrnehmungsfrage: Was den Studierenden nicht nützlich erscheint, wird auch nicht genutzt. Dies könnte sich auch in der Schwundquote von 49,1 % und den gesunkenen Zustimmungswerten zum zweiten Messzeitpunkt widerspiegeln. Die PO-Seminare sind in der Durchführung zu weit von dem entfernt, was die Studierenden als hilfreich in Vorbereitung auf das Praktikum empfinden.

Bekräftigt wird diese Vermutung durch die Befragungsergebnisse t_2 zur Ergebnis-Folge-Erwartung für die Berufspraxis in den anderen beiden Lehrveranstaltungsformaten (TH und SP). Während in den theoretischen Seminaren die Erwartungshaltung trotz hoher Abbruchquote auf einem vergleichsweise mittleren Niveau gleichbleibend ist ($M=4,6$), sinkt sie in den schulpraktischen Seminaren um 0,7.

Auf Grundlage der bisherigen Überlegungen erscheint es wahrscheinlich, dass gerade in den theoretischen Lehrveranstaltungen von Anfang an eine Übereinstimmung der Kommunikation der Seminarinhalte und dessen Gestaltung durch die Dozierende einerseits und der studentischen Erwartungshaltung andererseits bestand. Es könnte ein „typisches“ theoretisches Universitätsseminar erwartet worden sein, das aus studentischer Sicht dann auch so angeboten wurde. So könnte von Anfang eine Passung von Angebot und Erwartung vorgelegen haben beziehungsweise andere Gründe für den Besuch eine wesentliche Rolle gespielt haben wie der Veranstaltungstermin, die Modulprüfung, der Nutzen für das Studium oder die Dozierende selbst. Die Ursachen für die hohe Schwundquote wären demzufolge eher in der Situations-Ergebnis- oder der Handlungs-Ergebnis-Erwartung zu suchen. Zum Beispiel darin, dass die Modulprüfung auch ohne die Anwesenheit im Seminar wie gewünscht zu bewältigen sei oder die Teilnahme daran nicht zu besseren Ergebnissen in der Prüfung oder Studium führt. Für die auch zum Messzeitpunkt t_2 in den TH-Seminaren befragten Studierenden hält sich die Motivation auf einem vergleichsweise mittleren Niveau.

Anders verhält es sich bei den schulpraktischen Seminaren. An diese wurden die höchsten Erwartungen für die Berufspraxis zum ersten Messzeitpunkt geknüpft ($M=5,4$). Diese sinken nach dem Absolvieren der schulpraktischen Phasen auf den Wert $M=4,7$. Die Ergebnis-Folge-Erwartung liegt damit zwar immer noch höher als in den anderen Formaten, verzeichnet aber auch den stärksten Rückgang. Er erklärt sich wahrscheinlich aus der vorab aufgebauten Erwartungshaltung an die Veranstaltungen: Es wurden anfänglich sehr hohe Erwartungen an die eigene Professionalisierung im Zuge der Praxisphasen geknüpft, denen der tatsächliche Verlauf der Lehrveranstaltungen in seinen theoretischen und praktischen Anteilen nicht in vollem Umfang entsprechen konnte. Darüber hinaus könnte auch eine geringere Nutzeneinschätzung eine Rolle gespielt haben. Der persönliche Nutzen war ein Rang-1-Grund für die Einwahl in dieses Seminarformat (siehe Kapitel 5.1). Aufgrund der traditionellen Organisation von Schule und Unterricht nach Fächern könnten die angebotenen fachunabhängigen und fachübergreifenden Praxisangebote (Ler-

nen im Ganztagsbereich und außerunterrichtliche individuelle Förderung) zwar als bedeutsam eingeschätzt werden (schulpraktische Arbeit mit Schülerinnen und Schülern), aber am Ende wenig nützlich für die unterrichtsfachlich geprägte Berufspraxis (siehe Kapitel 6.5). So beeinflussen sich Erwartungs- und Wertzuschreibungen wechselseitig.

Hingegen bleiben die Befragungsergebnisse in den schulpraktischen Seminaren in den Kategorien *Studienabschnitt* und *Studium insgesamt* stabil ($M_{\Delta}=0$), während sie in den anderen Formaten leicht bis moderat sinken (TH $M=-0,1$ | PO $M=-0,53$).

Die Ergebnis-Folge-Erwartung stützt die aufgestellte Hypothese daher nur teilweise. In bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen mit schulpraktischen Anteilen werden Studierende im Verlauf der Veranstaltung nur im Hinblick auf die Phase des Studiums in ihren Erwartungen bestätigt. Für die Berufspraxis sinkt die Erfolgserwartung, was zu einer Reduzierung der Teilnahme- und Lernmotivation führt.

Ein **Anreiz** beschreibt „alles, was Situationen an Positivem oder Negativem einem Individuum verheißen oder andeuten, [...] [und] einen ‚Aufforderungscharakter‘ zu einem entsprechenden Handeln hat.“ (Heckhausen und Heckhausen 2018, 6).

Anreize spielen demnach motivational vor allem eine Rolle, bevor eine Handlung aufgenommen wird. Die zum Messzeitpunkt t_2 abgefragten Anreize beziehen sich damit vor allem auf der Vorlesungszeit nachgelagerte Handlungen wie die Verarbeitung des Wahrgenommenen und Genutzten. Der zweite Messzeitpunkt wurde auf die vorletzte Veranstaltungswoche gelegt. Damit liegt er nach der hauptsächlichen (Teilnahme- und Lern-)Handlung, wenn auch nicht am Ende der veranstaltungsbezogenen Lernaktivitäten (Nachbereitung und gegebenenfalls Prüfungsvorbereitung und -durchführung).

Durch die Formulierung der Items, beispielsweise „Die Inhalte der Lehrveranstaltung interessieren mich“ (Item 7.1) oder „Die Gestaltung dieser Lehrveranstaltung nutzt mir beim Erreichen meiner Ziele“ (Item 7.4), erhalten die Fragen aber einen rückschauenden und das Lehrveranstaltungsformat beurteilenden Charakter. Dieser kann Aufschluss darüber geben, inwiefern die anfängliche Erwartungshaltung (Anreiz) mit dem tatsächlich wahrgenommenen Verlauf und Ergebnis übereinstimmt.

Die Hypothese 6 geht davon aus: *Studierende in bildungswissenschaftliche Lehrveranstaltungen mit schulpraktischen Anteilen werden im Verlauf der Veranstaltung in ihren Erwartungen mindestens bestätigt.* Das heißt, der Anreizwert bleibt gleich oder steigt.

Diese Hypothese wird durch die Befragungsergebnisse nicht gestützt. *Interesse, Nutzen, Wichtigkeit* und *Kosten* werden in den SP-Seminaren niedriger eingeschätzt als zu Beginn. Die Mittelwerte für die drei zuerst genannten Kategorien sinken durchschnittlich um 0,37. Auch die Einschätzung der tatsächlich eingetretenen Kosten für die Teilnahme (u. a. zusätzliche Anstrengung und Aufwand für schulische Praxiskontakte) fällt mit einem um 0,75 sinkenden Mittelwert deutlich niedriger aus. Es wurde also weniger

Anstrengung und Aufwand benötigt, als zu Beginn erwartet wurde, oder es wurde aufgrund einer rückläufigen Motivation und ernüchternden Erwartungshaltung nur das Notwendige geleistet.

Hohe Kosten reduzieren die Handlungstendenz vor allem in der prädeziationalen und der aktionalen Phase, also während des Handelns selbst. Sie sind nicht alleiniger Faktor, können aber im Zusammenspiel dazu führen, dass Handlungen nur mit dem nötigen Minimalaufwand ausgeführt beziehungsweise unterbrochen oder ganz abgebrochen werden.

Die Befragungsergebnisse in der Kategorie *Kosten* fallen mit einem Wert von $M=4,20$ niedriger aus als zum Messzeitpunkt t_1 ($M=4,95$). Der Wert liegt damit zwar noch immer über dem der Vergleichsgruppen (siehe unten), weist aber auf eine veränderte Wahrnehmung der Kosten durch die Studierenden hin. Grundsätzlich spricht eine geringere Einschätzung der Kosten, d. h. weniger Anstrengungsnotwendigkeit, weniger Zeitaufwand, weniger negatives emotionales Erleben wie Stress und Frustration, für eine höhere Teilnahme- und Lernmotivation in den schulpraktischen Seminaren. Auch deshalb, weil sich die Situations-Ergebnis- und die Handlungs-Ergebnis-Erwartungen nach der Teilnahme an schulpraktischen Veranstaltungen erhöht haben (siehe oben). Motivierende Ergebnisse und niedrigere Kosten als erwartet erhöhen die Handlungstendenz.

Dabei ist zu beachten, dass die Schwundquote in den schulpraktischen Seminaren bei 25,9 % liegt. Diejenigen Studierenden, die nicht bereit waren, diese im Vergleich zu den anderen Seminarformaten immer noch als höher wahrgenommenen Kosten zu tragen, haben die Veranstaltung womöglich zum Zeitpunkt t_2 bereits verlassen.

Auch in den Kategorien *Interesse*, *Nutzen* und *Wichtigkeit* sinken die Zustimmungswerte im Mittel um 0,37 von 6,2 auf 5,83. Damit liegen sie noch immer höher als in den beiden Vergleichsgruppen (TH $M=5,23$ und PO $M=4,38$), könnten aber dennoch eine gewisse Enttäuschung der Studierenden oder zumindest eine Relativierung von antizipierter Vorstellung und Umsetzungswirklichkeit widerspiegeln. Zwei der Gründe, warum die Schwundquote in den schulpraktischen Seminaren am niedrigsten ausfällt, könnte der dennoch wahrgenommene individuelle Lernfortschritt hinsichtlich praxisrelevanter Kompetenzen und die geringer als erwartet ausfallenden Kosten für die Teilnahme sein.

Ein Blick auf die Vergleichsgruppen verrät, dass alle Seminarformate von einer sinkenden Anreizwirkung betroffen sind. Am geringsten fällt diese bei den TH-Seminaren aus ($M_{\Delta}=-0,25$). Dies spricht für eine sich bestätigende Erwartungshaltung: Ein theoretisches Seminar wurde erwartet und so wurde es auch wahrgenommen. Diese Gruppe verzeichnet hingegen aber die größte Schwundquote (77,6 %). Gesicherte Aussagen über die Gründe für die Nicht-Anwesenheit zum zweiten Messzeitpunkt lassen sich aufgrund der Befragungsergebnisse selbst nicht treffen. Vor dem Hintergrund der theoretischen Überlegungen ist davon auszugehen, dass es eine Korrelation zwischen sinkenden Anreizwirkungen und steigenden Abschmelzquoten gibt. Denn die Anreizwirkung in den theoretischen Seminaren liegt im Vergleich zu

den anderen Formaten PO und SP sowohl zum ersten als auch zweiten Messzeitpunkt auf mittlerem Niveau und verändert sich nur wenig (siehe Tabelle 15, 112). Zu vermuten ist: Diejenigen Studierenden, bei den die veranstaltungsbezogenen Anreize stark gesunken sind oder bereits vorab niedrig waren, haben zum Messzeitpunkt t_2 das Seminar bereits verlassen, sodass die Befragungsergebnisse bei den verbleibenden Studierenden relativ stabil bleiben. Als Grund, das Seminar zu verlassen, käme dann eine Geringschätzung der theoretischen Ausbildungsinhalte in Frage, wie sie bereits mehrfach festgestellt wurde (siehe Kapitel 3.3 und 3.4).

Stärker nur als in den schulpraktischen und theoretischen Seminaren fällt die Anreizwirkung im praxisorientierenden Format ab. Bereits in der Eingangsbefragung t_1 lagen die Zustimmungswerte für die Kategorien *Interesse*, *Nutzen* und *Wichtigkeit* am niedrigsten ($M=4,97$). Sie fallen zu t_2 um 0,58 auf $M=4,38$. Analog verhält es sich mit der Einschätzung der *Kosten*. Sie fällt von $M=3,35$ um 0,8 auf $M=2,55$. Ein möglicher Grund für den starken Rückgang könnte die Enttäuschung eines mitunter so wahrgenommenen Versprechens auf Praxisverwertbares sein wie es Titel und Veranstaltungsankündigung („in Vorbereitung auf das Orientierungspraktikum“) in den Augen der Studierenden vielleicht nahelegen (siehe Kapitel 6.5). Sie würden sich dann vor allem aus Gründen einer als obligatorisch empfundenen Teilnahme in Vorbereitung einer Praxisphase und/oder in der Hoffnung auf Inhalte zum „Lehrkräftehandwerk“ einwählen.

Die Abschmelzquote beträgt in diesem Seminarformat 49,1 % und nimmt damit die mittlere Position zwischen den Vergleichsgruppen ein. Auch hier kann durch diese Untersuchung selbst keine Aussage zu den Gründen für den vergleichsweise starken Rückgang der Anreizwirkung getroffen werden. In Erweiterung der Fragestellung zu den theoretischen Seminaren wäre hier insbesondere zu prüfen, inwiefern der Charakter einer praktikumsvorbereitenden Lehrveranstaltung einen höheren Teilnahmeverpflichtungsgrad in den Augen der Studierenden hat, weshalb trotz des niedrigsten Anreizwertes zum Zeitpunkt t_1 – der dann zu t_2 noch sinkt – noch relativ viele die Veranstaltung weiter besuchen, oder ob in der Gegen-tendenz gegebenenfalls das niedrigste Durchschnittssemester der Studierenden (höchstes Fachsemester $M=4,5$) eine Auswirkung auf die Teilnahmekontinuität hat. Womöglich fühlen sich Lehramtsstudierende in niedrigeren Semestern mit mehr „Restlaufzeit“ im System Universität und Lehramtsstudium freier in ihrer Entscheidung, ob sie eine Veranstaltung bis zum Ende besuchen oder sich im nächsten Semester in eine neue Alternative dazu einwählen. Ihnen bleibt mehr Zeit bis zum Ende der Regelstudienzeit. Auch scheiden die die meisten Studierenden nach dem 1., 2. oder 4. Fachsemester aus dem studierten Lehramt aus. Nach dem vierten Semester ist es circa die Hälfte einer lehramtstypunabhängigen Kohorte. Sie wechseln größtenteils in einen Nicht-Lehramtsstudiengang oder verlassen die Universität (vgl. Radisch et al. 2018, 68). Auch diese Entscheidung über Abbruch oder Fortsetzung des Lehramtsstudiums kann Einfluss auf die Teilnahme an einem praxisorientierenden und praktikumsvorbereitenden Seminar haben.

Auch in den theoretischen und schulpraktischen Lehrveranstaltungen scheiden vor allem die jüngeren Semester im Laufe der Vorlesungszeit aus. Der Durchschnitt des höchsten Fachsemesters steigt in beiden Seminarformaten um 0,5 von t_1 zu t_2 auf TH $M_{FS}=6,4$ und SP $M_{FS}=7,2$. In den praxisorientierenden Seminaren sinkt er hingegen gegenläufig leicht um 0,1 auf $M_{FS}=4,4$ (Tabelle 2, S. 88). Auch hier wäre eine Folgeuntersuchung besonders aufschlussreich, um diese Vermutungen zu prüfen.

6.7 Der Einfluss von schulpraktischen Anteilen auf die Teilnahme- und Lernmotivation

Zusammenfassend betrachtet, werden Studierende in bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen mit schulpraktischen Anteilen im Verlauf der Veranstaltung in ihren Erwartungen bestätigt oder diese steigen sogar. So sind die Studierenden nach dem Besuch der schulpraktischen Lehrveranstaltungen in höherer Ausprägung der Meinung, die Anforderungen der Berufspraxis jetzt besser erfüllen zu können (Situations-Ergebnis-Erwartung). Sie schätzen die Wirksamkeit ihres Handelns in der Veranstaltung zur Erreichung ihrer Ausbildungsziele höher ein als in den Vergleichsgruppen (Handlungs-Ergebnis-Erwartung), genauso wie die sich daraus für sie ergebenden positiven Folgen für Studium und Berufspraxis (Ergebnis-Folge-Erwartung). Lediglich der Anreizwert fällt entgegen der Hypothese in geringem Ausmaß. Davon sind alle Veranstaltungsformate gleichermaßen betroffen. Im Vergleich nehmen die schulpraktischen Seminare hier bei geringster Schwundquote eine Mittelstellung ein.

Beeinflussen also schulpraktische Anteile in bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen die Teilnahme- und Lernmotivation von Lehramtsstudierenden aller Lehrämter?

Ja, schulpraktische Anteile beeinflussen die Teilnahme- und Lernmotivation positiv. Sowohl die Erfolgserwartung als auch der Aufgabenwert werden von Lehramtsstudierenden im Vergleich zu alternativen theoretischen oder praxisorientierenden Lernangeboten als höher eingeschätzt.

Lehrangebote mit schulpraktischen Inhalten und einer schulpraktischen Gestaltung werden bewusst deshalb ausgewählt. Die wissenschaftsbasierten, aber praxisvorbereitenden Inhalte werden in Kombination mit der Veranstaltungsgestaltung in Form einer semesterbegleitenden praktischen Tätigkeit in Kooperation mit Partnerschulen als wesentliche Einwahlgründe für Praxisseminare benannt (siehe Kapitel 6.1). In Übereinstimmung mit dem *Erweiterten Angebots-Nutzungsmodell zur Erklärung des Lernens von Lehramtsstudierenden in universitären Lehrveranstaltungen* (siehe Kapitel 4.1) zeigt sich daher eine höhere Aufgabenwertzuschreibung in schulpraktisch orientierten Formaten, die sich wiederum auf eine höhere Teilnahme- und Lernmotivation auswirkt als in vergleichbaren Lehrangeboten (siehe Kapitel 2.4 und 3.6).

Für den Bereich der Erfolgserwartungen zeigt die Untersuchung der Situations-Ergebnis-Erwartung, dass sich Lehramtsstudierende in schulpraktischen Lehrveranstaltungen vergleichsweise sicher sind, auch ohne ein solches Seminar die Anforderungen im Studium bewältigen zu können, jedoch weniger

sicher, was die Anforderungen in der Berufspraxis angeht. Und das trotz ihres relativ höchsten Studiensemesters und ihrer vielfältigen Praxiserfahrungen im Studium (Praktika und Schulpraktische Übungen). Diese niedrigere Situations-Ergebnis-Erwartung im Hinblick auf die schulische Praxis spricht nicht nur nach Heckhausen und Heckhausen und dem *Modell mit ergebnis- und folgebezogenen Erwartungen* (2018) (siehe Kapitel 2.4) dafür, dass eine höhere Teilnahme- und Lernmotivation anzunehmen ist, sondern deckt sich auch mit den empirischen Befunden zu dieser Frage (siehe Kapitel 3.2, 3.4 und 3.6).

Lehramtsstudierende in schulpraktischen Veranstaltungen schätzen die Auswirkung ihres Handelns in einer einzelnen Lehrveranstaltung auf ihre Professionalität geringer ein als in anderen Formaten (Handlungs-Ergebnis-Erwartung). Aufgrund ihres im Vergleich am weitesten fortgeschrittenen Studienverlaufs haben sie bereits mehr schulpraktische Erfahrungen im Studium gesammelt (vor allem Pflichtpraktika und Schulpraktische Übungen). Vor diesem Hintergrund bewerten Studierende in schulpraktischen Seminaren die Wirksamkeit ihres Handelns in einer einzigen Lehrveranstaltung in der Langzeitwirkung möglicherweise geringer. Die unmittelbare Wirkung auf ihre persönliche Zielerreichung in der schulpädagogischen Ausbildungssäule im Studium wird aber signifikant höher als in den Vergleichsgruppen eingeschätzt, sodass die veranstaltungs- und modulbezogene Teilnahme- und Lernmotivation dadurch tendenziell höher als in anderen Formaten ist, weil auch die schulpraktischen Veranstaltungen dem anhaltenden Wunsch der Studierenden nach mehr Schulpraxis im Studium entgegenkommen (siehe Kapitel 3.4).

Die Befunde zur Ergebnis-Folge-Erwartung sind differenzierter zu diskutieren. Einerseits erwarten Studierende in schulpraktischen Lehrveranstaltungen in der Folge ihrer erzielten Handlungsergebnisse eine Auswirkung auf ihren unmittelbaren Professionalisierungsprozess in der Veranstaltung und andererseits im Hinblick auf die Berufspraxis. Diese Grätsche übergeht das Studium als Ausbildungsabschnitt insgesamt und schlägt den Bogen von der Schulpraxis in der Lehrveranstaltung zur Schulpraxis in der Berufsausübung. Dazwischen liegt das Studium. Lehramtsstudierende sind also der Auffassung, dass schulpraktische Veranstaltungen keinen signifikant anderen Einfluss auf ihr Studium haben als andere Formate. Damit wird die Trennung der Ausbildungsabschnitte in der Wahrnehmung der Studierenden deutlich: Beides hat miteinander nur wenig zu tun. Da sie aber von einer Wirkung auf ihren persönlichen Professionalisierungsprozess und in der Folge auf ihre Berufspraxis ausgehen, werden sie mit einer größeren Motivation schulpraktische Lehrveranstaltungen beginnen.

Der Aufgabenwert im Erwartungs-Wert-Modell von Eccles und Wigfield (siehe Kapitel 2.4) entspricht dem Anreizwert nach Heckhausen und Heckhausen (ebd.) und lässt sich nach Erstgenannten in die vier Dimensionen Interesse, Wichtigkeit, Nutzen und Kosten unterscheiden. Je höher die ersten drei eingeschätzt werden und je niedriger die Kosten, umso höher ist die Wahrscheinlichkeit eines motivierten Handelns. In allen vier Kategorien liegen die Befragungsergebnisse in schulpraktischen Seminaren signifikant höher als in anderen Lehrveranstaltungen. Schulpraktische Veranstaltungen haben damit den höchsten

Anreiz- beziehungsweise Aufgabenwert für Studierende, gleichwohl die Kosten für das Engagement auch als höher als in den anderen Veranstaltungsformaten antizipiert werden. Mit einer erhöhten Teilnahme- und Lernmotivation ist dennoch zu rechnen, da erhöhte Kosten nicht zwangsläufig zu einer Nichtaufnahme von Handlungen (prädezisional) oder zu einem Abbruch im Verlauf (aktional) führen. Da Erfolgserwartung und Aufgabenwert höher eingeschätzt werden, sind die Studierenden auch eher bereit die erhöhten Kosten auf sich zu nehmen.

Die Lehramtsstudierenden in bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen mit schulpraktischen Anteilen werden im Verlauf der Vorlesungszeit jedoch nicht in ihren Erwartungen bestätigt, was den Anreizwert des Formats betrifft. Wie auch in den anderen Formaten sinkt dieser vom Messzeitpunkt t_1 zu t_2 . Dies muss jedoch im Kontext der Teilnehmenden-Schwundquote in allen Seminaren betrachtet werden. Im Durchschnitt aller Veranstaltungen sinkt die Zahl der Befragten um 55 % von $n_{t_1}=131$ auf $n_{t_2}=59$. Jedoch bleiben die Teilnehmendenzahlen in den schulpraktischen Seminaren mit 74,1 % am stabilsten. Dies spricht für die zuvor dargelegte erhöhte Teilnahme- und Lernmotivation in diesem Format. In den praxisorientierenden Veranstaltungen fällt die Teilnehmendenzahl auf 50,9 % und in den theoretischen auf 22,4 %. Die Gründe für die Abwesenheit der Studierenden zum Messzeitpunkt t_2 lässt sich anhand der vorliegenden Befragung nicht ermitteln und müssen Gegenstand einer weiteren Untersuchung werden. Anzunehmen ist, dass die Eingangserwartungen nicht erfüllt wurden und die Studierenden keinen Sinn darin sehen, die Veranstaltung weiter zu besuchen, wenn sie ihre studienbezogenen Ziele auch so erreichen können.

Hinsichtlich der drei Erwartungen nach Heckhausen und Heckhausen – Situation-Ergebnis, Handlung-Ergebnis und Ergebnis-Folge – fällt die Entwicklung vom Messzeitpunkt t_1 zu t_2 erwartungskonform aus, muss jedoch aufgrund der veränderten Befragtenzahl im Detail betrachtet werden. Generell lässt sich anders als bei den Anreizen ein mindestens gleichbleibendes Ergebnis in der Erwartungshaltung verzeichnen, vor allem im Hinblick auf die unmittelbare Entwicklung im Zusammenhang mit der Lehrveranstaltung und der Berufspraxis. Für die Bewältigung der Anforderungen des Studiums scheinen schulpraktische Lehrveranstaltungen in den Augen der Lehramtsstudierenden keinen wesentlichen oder nur einen geringen Unterschied zu machen. Im Vergleich zu den anderen Lehrveranstaltungsformaten unterscheiden schulpraktische Seminare sich damit kaum. Zu berücksichtigen ist aber die doppelt beziehungsweise dreimal so hohe Schwundquote in den praxisorientierenden beziehungsweise theoretischen Seminaren. Eine Befragung auch der nicht mehr anwesenden Studierenden zum Zeitpunkt t_2 würde möglicherweise in den Relationen zu einem stärker noch divergierenden Ergebnis kommen. Es ist davon auszugehen, dass die Studierenden, die nicht mehr befragt werden konnten, im Mittel eine niedrigere Erfolgserwartung aufweisen und den Lehrveranstaltungen einen geringeren Aufgabenwert zuschreiben. In den SP-Seminaren macht diese Gruppe circa 25 % aus, in den PO-Seminaren circa 50 % und in den TH-Seminaren

circa 75 %. Ein Einbezug und entsprechende Gewichtung in der Stichprobe würde vermutlich die Zustimmungswerte in den Kategorien nach unten verschieben.

Grundsätzlich gilt jedoch: Studierende in schulpraktischen Lehrveranstaltungen werden in ihren vergleichsweise höheren Erwartungen mindestens bestätigt. Dies spricht für eine höhere und anhaltende Teilnahme- und Lernmotivation in bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen mit schulpraktischen Anteilen im Vergleich zu alternativen Veranstaltungsformaten.

Beeinflussen also schulpraktische Anteile in bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen die Teilnahme- und Lernmotivation von Lehramtsstudierenden aller Lehrämter? Die theoretischen Vorüberlegungen, die empirischen Befunde, die ermittelten Befragungsergebnisse und die Diskussion sprechen dafür. In schulpraktischen Lehrveranstaltungen ist mit einer höheren Teilnahme- und Lernmotivation zu rechnen. Und in der Folge mit einer intensiveren Wahrnehmung und Nutzung des Lernangebots über den gesamten Veranstaltungszeitraum hinweg.

7. Fazit und Ausblick

Im Folgenden werden zunächst die Kapitel 1 bis 6 und ihre wesentlichen Ergebnisse insgesamt zusammengefasst (7.1 Zusammenfassung). Das Kapitel 7.2 (Design und Ergebnisse) fokussiert noch einmal Zentrales zu Design, Methodik und Stichprobe der Erhebung sowie ihrer Ergebnisse. Diese werden anschließend in den Kontext des wissenschaftlichen Feldes gestellt (7.3 Kontextualisierung). Dabei werden der Nutzen für Desiderate aktueller Forschung und für mögliche Anwendungsfelder genauso herausgearbeitet wie sich durch die vorliegende Studie eröffnende Fragen, die Gegenstand weiterer Forschung sein können. Auch die Ergebnisse dieser Studie befördern die klare Trennung von Studium und Berufspraxis in der Wahrnehmung von Lehramtsstudierenden. Sie betrachten beide Abschnitte als getrennt: das Studium als weitgehend theoretischer und in sich geschlossener Ausbildungsabschnitt (1. Phase der Lehrkräftebildung) und davon weitgehend unabhängig die Berufspraxis (2. und 3. Phase). Dies läuft der Intention der Lehrkräftebildung in Deutschland zuwider, wie sie in den Standards der Lehrkräftebildung durch Beschluss der Kultusministerkonferenz festgelegt ist. Ziel ist, Theorie und Praxis phasenübergreifend zu verschränken. Im Kapitel 7.4 (Ausblick) wird mit den *Core Practices* ein Ansatz vorgestellt, der auch auf Grundlage der vorliegenden Ergebnisse Theorie und Praxis in allen Phasen der Lehrkräftebildung für die Studierenden sinnstiftend verbinden kann. Das Kapitel 7.5 (Fazit) schließt die Arbeit.

7.1 Zusammenfassung

Ein sowohl in der Studierendenschaft als auch der universitären und gesellschaftlichen Öffentlichkeit kontinuierlich diskutierter Aspekt der Lehrkräftebildung ist die quantitative und qualitative Ausgestaltung schulpraktischer Elemente. Ein Mehr an Praxis ist dabei Grundtenor der studentischen, aber auch politischen, gewerkschaftlichen und Arbeitgeberforderungen (siehe Kapitel 2). Inwiefern mehr Praxiskontakte auch zu einer intensiveren Wahrnehmung und Nutzung von Lernangeboten führen, ist dabei deutlich seltener betrachtet worden. Gerade, wenn es nicht um obligatorische Langzeit- oder Blockpraktika geht, sondern um die geforderte Verschränkung von Theorie und Praxis im regulären Universitätsbetrieb, gerade im Bereich der Bildungswissenschaften (siehe ebd.; Kapitel 3.4). So gelten diese doch als „Kern der professionellen Kompetenz von Lehrkräften“ (Baumert und Kunter 2013, 295) beziehungsweise als die „disziplinäre Identität“ des Lehrerberufs (Universität Rostock 2017, 1). Vor diesem Hintergrund sucht die vorliegende Studie eine Antwort auf die Frage: Beeinflussen schulpraktische Anteile in bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen die Teilnahme- und Lernmotivation von Lehramtsstudierenden?

Dazu wird, ausgehend vom *Modell professioneller Handlungskompetenz für Lehrkräfte* (Baumert und Kunter, 2013), die Rolle der Bildungswissenschaften und der Schulpädagogik für den Professionalisierungsprozess herausgearbeitet. So wird ihr als Berufswissenschaft auf der einen Seite zugeschrieben, die Gestaltung institutionalisierter Lehr-Lern-Prozesse in der Schulpraxis zu beforschen (vgl. Köck 2012,

14; Fend 2008, 13), gleichzeitig aber auch angehende Lehrkräfte für die Schulpraxis auszubilden (vgl. Rothland 2019, 83ff., Erhart 2018, 120; Solzbacher 2002, 68). In diesem Spannungsfeld von universitärer Theorie und schulischer Praxis spielen Angebots-Nutzungsmodelle in der Lehrkräftebildung eine bedeutende Rolle in der Erklärung von Lernaktivitäten und deren Wirkung (siehe Kapitel 2.3). Gerade in der Verbindung mit Erwartungs-Wert-Modellen wird deutlich: Nicht die Qualität eines universitären Lehrangebots allein entscheidet über den studentischen Lernerfolg, sondern auch dessen Wahrnehmung und Nutzung durch die Studierenden. Dabei spielen für die Teilnahme- und Lernmotivation Erfolgserwartung und Aufgabenwert eine entscheidende Rolle. Das dazu im Rahmen der vorliegenden Arbeit entwickelte *Erweiterte Angebots- und Nutzungsmodell zur Erklärung des Lernens von Lehramtsstudierenden in universitären Lehrveranstaltungen* trägt dem Rechnung und integriert diese motivationspsychologischen Aspekte in das Modell von Lipowsky (2014).

Die empirischen Befunde zur Lehrkräftebildung (siehe Kapitel 3) stützen die theoretischen Annahmen: Die Motivation spielt eine wesentliche Rolle im studentischen Lernprozess. Lehramtsstudierende schreiben gerade den Bildungswissenschaften und der Schulpädagogik eine sehr wichtige Rolle für ihren Professionalisierungsprozess zu. Gleichwohl stehen die Bildungswissenschaften aufgrund einer wahrgenommenen Praxisferne und Unterrepräsentanz im Studium in der Kritik. Insbesondere Praxiskontakte und -phasen werden gewünscht und als lernwirksam von Studierenden wahrgenommen. Aufgrund der hohen Wahlfreiheit im bildungswissenschaftlichen Studium und vor dem Hintergrund von Selbstbestimmungstheorien motivieren schulpraktisch angelegte Lehrveranstaltungen daher ein engagiertes Teilnahme- und Lernverhalten von Studierenden.

Um dieser zentralen Hypothese nachzugehen, werden Teilnahme- und Lernmotivation mithilfe des *Erwartungs-Wert-Modells leistungsbezogenen Handelns* nach Eccles und Wigfield (2002) und dem *Modell ergebnis- und folgebezogener Erwartungen* nach Heckhausen und Heckhausen (2018) operationalisiert und in drei Lehrveranstaltungsformen in den schulpädagogischen Anteilen des Lehramtsstudiums an der Universität Rostock untersucht (siehe Kapitel 4): in theoretischen Lehrveranstaltungen, in praxisorientierenden und schulpraktischen. In einer quantitativen Fragebogenerhebung werden 134 Studierende aller Lehramtsstudiengänge zu zwei Messzeitpunkten im Wintersemester 2019/20 am Anfang und Ende der Lehrveranstaltung zu ihren jeweiligen veranstaltungsbezogenen Erwartungen und den Gründen ihrer Einwahl in das spezifische Veranstaltungsformat befragt.

Es zeigt sich, dass schulpraktische Anteile die Teilnahme- und Lernmotivation von Lehramtsstudierenden positiv beeinflussen (siehe Kapitel 5). So erwarten und bescheinigen sie schulpraktischen Lehrveranstaltungen eine unmittelbare Wirkung auf ihren persönlichen Professionalisierungsprozess und im Hinblick auf die spätere schulische Berufspraxis. Dies spiegelt sich auch in der geringsten studentischen Abbruchquote in schulpraktischen Seminaren wider. Gleichzeitig gehen die Studierenden aber davon

aus, dass schulpraktische Formate kaum einen Einfluss auf die Bewältigung der Anforderungen im Studium haben. Studierende scheinen das Studium als eher theoretisch angelegte erste Phase der Lehrkräftebildung deutlich von den späteren praktischen Phasen im Vorbereitungsdienst und Berufsalltag zu trennen. So erwarten sie von schulpraktischen Lehrveranstaltungen keine bessere Wirkung auf ihre Bewältigung ihres Studiums als in anderen Formaten, sehr wohl aber eine signifikant höhere auf ihren unmittelbaren persönlichen Professionalisierungsprozess sowie für die spätere Berufsausübung. Das Studium erscheint wie ein von der Berufspraxis losgelöster und selbstbezogener Zwischenschritt. Dies spiegelt sich auch im Ranking der Einwahlgründe der Lehramtsstudierenden in theoretische Seminare wider. Die Gründe sind eher studienorganisatorisch orientiert wie der kalendarische Termin der angebotenen Lehrveranstaltung oder hinsichtlich der Modulprüfung.

7.2 Design und Ergebnisse

Auf der Grundlage des operationalisierten *Erweiterten Angebots- und Nutzungsmodell zur Erklärung des Lernens von Lehramtsstudierenden in universitären Lehrveranstaltungen* (siehe Kapitel 2.5) werden Lehramtsstudierende aller Lehramtsstudiengänge in bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen der Schulpädagogik an der Universität Rostock im Wintersemester 2019/20 befragt. In einem quasi-experimentellen Design werden in einer Fragebogenerhebung zu zwei Messzeitpunkten studentische Lernvoraussetzungen, Einwahlgründe in die Veranstaltungen und ihre Erwartungshaltung ermittelt. Ziel ist die Beantwortung der Leitfrage, inwiefern schulpraktische Anteile in bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen die Teilnahme- und Lernmotivation von Lehramtsstudierenden beeinflussen.

Die Befragung fand im Rahmen des Moduls *Theorien und Konzepte der Schulpädagogik, der allgemeinen Didaktik und der schul- und unterrichtsbezogenen Bildungsforschung für Lehramt* statt. Sechs Seminare wurden in drei Lehrveranstaltungsformate kategorisiert: theoretische Seminare, praxisorientierende und schulpraktische. In allen wurde zu Beginn und am Ende der Vorlesungszeit eine Fragebogenerhebung durchgeführt. An der Befragung zum Messzeitpunkt t_1 nahmen 134 Studierende in Präsenz teil, an der zum Messzeitpunkt t_2 59 Studierende. Grundlage für den Fragebogen bilden die Instrumente von Heckhausen und Heckhausen (2018) sowie Eccles und Wigfield (2002).

Schulpraktische Anteile in bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen beeinflussen die Teilnahme- und Lernmotivation von Lehramtsstudierenden dabei signifikant. Die schulpraktischen Seminarinhalte und deren Umsetzung an einer Partnerschule sind nicht nur der Hauptgrund für die Einwahl, sondern ihnen wird trotz erhöhter Kosten für das schulpraktische Engagement eine höhere Wichtigkeit und größerer Nutzen zugeschrieben und mit mehr Interesse begegnet. Dies gilt insbesondere für den

unmittelbaren Professionalisierungsprozess der Studierenden als auch für den Ausblick auf die Berufspraxis. Für das Studium hingegen als theoretisch wahrgenommene Ausbildungsphase werden im Vergleich zu anderen Formaten keine besonderen Auswirkungen oder Erfolge erwartet.

7.3 Kontextualisierung

Die motivationalen Voraussetzungen zählen zu den wichtigsten personenbezogenen Einflussfaktoren auf das Lernen. Welche Bedeutung sie für die Wahrnehmung und Nutzung von Lernangeboten haben, ist aber in der Lehrkräftebildung lange Zeit weitgehend unbetrachtet geblieben (vgl. Lipowsky 2014, 513). Insbesondere, wie sich die Voraussetzungen bei erwachsenen Lernenden im Verlauf einer Maßnahme entwickeln (vgl. ebd., 532).

Terhart lehnt die „fundamentalistische Frage“ (Terhart 2012, 14) ab, ob Lehrerbildung wirke, und fordert „viel kleinformatigere Fragen“: „*Wie wirkt welche Lehrerbildung, wie wirkt welches Element innerhalb welcher Lehrerbildung auf welche* [Hervorhebungen im Original] *Teile der Lehrerkompetenz und des Lehrerhandelns?*“ (ebd.). Vor diesem Hintergrund ist die vorliegende Studie als Teil einer jüngeren Entwicklung zu verstehen, die Anschluss an generische psychologische Motivationstheorien sucht, um Verhaltensunterschiede innerhalb der Gruppe von (angehenden) Lehrkräften durch motivationale Variablen zu erklären (vgl. Kunter 2014, 702). Auch deshalb, weil bis vor wenigen Jahren kaum zusammenhängende Erkenntnisse zur Wirksamkeit institutioneller Lehrbildungsstrukturen existierten (vgl. Czerwanka und Nölle 2014, 471).

Vor dem Hintergrund der anhaltenden studentischen Forderung nach mehr Schulpraxis im Studium, insbesondere semesterbegleitend (vgl. Cramer 2013, 77; Bergau et al. 2013,5; siehe Kapitel 3.3), schließt die vorliegende Arbeit die Lücke, inwiefern schulpraktische Elemente tatsächlich auch zu einer intensiveren Wahrnehmung und Nutzung von Lehrangeboten durch die Studierenden führen und damit die Chance zu einem größeren Lernerfolg bieten. Dabei spielt die Teilnahme- und Lernmotivation eine wesentliche Rolle, initiiert, steuert und erhält diese doch das zielgerichtete Handeln. Diese Studie verbindet dabei Angebots-Nutzungsmodelle der Lehrkräftebildung mit psychologischen Motivationstheorien. Mit dem *Erweiterten Angebots- und Nutzungsmodell zur Erklärung des Lernens von Lehramtsstudierenden in universitären Lehrveranstaltungen* wird diese Verknüpfung operationalisiert. Es schließt an die Modelle von Kunter et al. (2011), Cramer (2012), Lipowsky (2014) und Möller et al. (2023) an (siehe Kapitel 2.3) und bietet ein konkretes Instrument zur Messung motivationaler Variablen im Professionalisierungsprozess an.

Diese Arbeit gibt damit auch Impulse für die Diskussion zur Weiterentwicklung der Lehramtsstudiengänge (siehe Kapitel 7.4). Diese können nicht nur genutzt werden, um die Passung von Angebot und Bedarf bildungswissenschaftlicher Lehrveranstaltungen zu überprüfen, sondern auch um die anhaltende

Forderung nach mehr Praxis in ein überprüfbares Verhältnis zur tatsächlichen Nutzung der vorhandenen Lernangebote zu setzen. Diese Arbeit leistet damit einen Beitrag im Diskurs zur quantitativen und qualitativen Gestaltung zukünftiger Lehrveranstaltungen und Lehrveranstaltungsformate.

Die vorliegenden Ergebnisse beschränken sich auf die Ermittlung der Teilnahme- und Lernmotivation, ermittelt über die studentischen Lernvoraussetzungen, konkret die Erfolgserwartung und Aufgabenwertzuschreibung. Besonderheiten der jeweiligen Lerngruppe, vorherige Lernerfahrungen und die Qualität der Lehre in den drei Lehrveranstaltungsformaten wurden nicht explizit untersucht. Von daher erscheinen in der Folge der Untersuchungen folgende Fragen relevant: Wie erklärt sich die unterschiedlich hohe Abbruch- beziehungsweise Schwundquote in den drei Veranstaltungsformaten? Welchen Einfluss hat sie auf die Befragungsergebnisse? Inwiefern ist sie auf persönliche, studienorganisatorische, dozierenden- oder lehrangebotsbezogene Faktoren zurückzuführen? Sind es tatsächlich die schulpraktischen Bestandteile der Lehrveranstaltung, die dazu führen, dass die Schwundquote in diesem Format am geringsten ist? Zur Beantwortung wäre zuerst eine Befragung der Studierenden zu den Gründen ihres Abbruchs notwendig. Inwieweit diese die vorliegenden Ergebnisse beeinflussen würden, bleibt vorerst offen.

Mit der Teilnehmezahl von $n=134$ wurde dem Kriterium der Vergleichbarkeit der Vorzug vor einer hohen Fallzahl gegeben. Vor dem Hintergrund eines „homogene[n] Gesamtbild[s] extremer Heterogenität“ in den Bildungswissenschaften (Lohmann et al. 2011, 286), auch zwischen den Hochschulstandorten eines Bundeslandes und sogar bis auf die Ebene der individuellen Studierenden (vgl. Cramer 2012, 117; siehe Kapitel 2.2 und 3.5) wurde versucht, zumindest die Kontextbedingungen der zugrunde liegenden Angebots-Nutzungsmodelle vergleichbar zu halten: Kultur, Gesellschaft, Region, Hochschule, Fakultät, Institut, Rahmencurriculum, Modul. Die Analyse der empirischen Befundlage vorab lässt darauf schließen, dass sich Lehramtsstudierende in Rostock in ihren motivationspsychologischen Voraussetzungen und studienbezogenen Einstellungen jedoch nicht erheblich von anderen Lehramtsstudierenden in Deutschland unterscheiden, auch nicht in ihren studienreformbezogenen Forderungen (siehe Kapitel 3). Die genannten Kontextbedingungen unterscheiden sich aber in Deutschland mitunter erheblich (siehe Kapitel 4.2.1), sodass hier die Vergleichbarkeit zwischen den Vergleichsgruppen als höherwertiger als eine hohe Fallzahl angesehen wurde.

7.4 Ausblick

Es hat sich im Verlauf der Untersuchung gezeigt, dass die befragten Lehramtsstudierenden in ihren Erfolgserwartungen und der Aufgabenwertzuschreibung deutlich zwischen den historisch bedingten Phasen der Lehrkräftebildung unterscheiden (siehe *Exkurs* in Kapitel 2). Sie trennen damit theoretische und praktische Ausbildungsphasen voneinander. An jede werden eigene Anforderungen gestellt, die eine bestimmte studentische Wahrnehmung nahelegen: Was im und für das Studium wichtig ist, habe mit der

Berufspraxis wenig zu tun. Und was für die Berufspraxis wichtig ist, helfe für die Bewältigung des Studiums wenig.

Diese Wahrnehmung steht nicht im Einklang dem Grundgedanken der Lehrkräftebildung, wie sie heute in den Rahmencurricula für die Lehrkräftebildung verstanden wird. Es soll sowohl in den Bildungs- als auch den Fachwissenschaften und -didaktiken phasenübergreifend ein „systematischer, kumulativer Erfahrung- und Kompetenzaufbau der angehenden Lehrkräfte“ erreicht werden (KMK 2019a, 4). Es sei daher notwendig, „die Anforderungen an die Lehrerbildung im *Zusammenhang*, d. h. *über den gesamten Qualifikationszeitraum hinweg* [Hervorhebungen im Original] und bezogen auf die Erfordernisse der angestrebten kompetenten Berufsausübung, zu betrachten“ (KMK 2019b, 3). Auf Grundlage der vorgelegten Befragungsergebnisse scheint das nur teilweise zu gelingen.

Es gilt daher, Wege zu finden, insbesondere die ersten beiden Phasen der Lehrkräftebildung vor allem im Bewusstsein der Studierenden und Referendarinnen und Referendare stärker zu verschränken. Denn wie gezeigt wurde, kommt es vor allem auf die situative Wahrnehmung und Nutzung des Lernangebots durch die Lernenden an. Eine rückwirkende Lernmotivation, wenn Zusammenhänge erst spät im Professionalisierungsprozess, dem Berufseinstieg, erkannt werden, ist nicht möglich. Abgebrochene oder „abgessene“ bildungswissenschaftliche Seminare lassen sich in späteren Ausbildungsphasen nicht nachholen. Weder die Dozierenden noch der Lernort Universität oder die dafür notwendige Zeit stehen in der Regel dafür zur Verfügung. Viel eher geht es darum, schon während des Studiums die wechselseitige Bedingtheit von Theorie und Praxis sowie den systematischen und kumulativen Ausbildungsansatz in der Wahrnehmung der Studierenden zu verankern.

Eine streng nach Theorie (Studium) und Praxis (Vorbereitungsdienst, Fortbildung) getrennte Kompetenzentwicklung ist auch nicht möglich und nicht gewollt: „Beide Phasen enthalten sowohl Theorie- als auch Praxisanteile mit unterschiedlicher Gewichtung“ (KMK 2019a, 4). Zielgröße der bildungswissenschaftlichen Bildung in der Lehrkräftebildung ist die pädagogische Berufspraxis und damit die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen in Schule und Unterricht (vgl. KMK 2019b,3; Fraefel und Scheidig 2018, 346).

Der sogenannte *Core-Practices*-Ansatz in der Lehrkräftebildung verfolgt vor diesem Hintergrund neben dem Ziel der Entwicklung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus auch das Ziel, das Lehramtsstudium in Teilen stärker von der Berufswirklichkeit her zu denken und damit fachunabhängig diejenigen Kernpraktiken zum Gegenstand zu erheben, die mit Blick auf Schule und Unterricht lernwirksame Prozesse versprechen. Vorhandene theoretische Ausbildungsabschnitte werden enger mit den praktischen verknüpft, um „theoretische, empirische und konzeptionelle Studieninhalte um das Studienziel der professionellen Handlungsfähigkeit herum zu arrangieren“ (Fraefel und Scheidig 2018, 347). Core Practices als Kernpraktiken werden dabei verstanden als flexible Handlungsmuster in wiederkehrenden beruflichen Herausforderungen, die tiefgreifend verstanden und habitualisiert wurden (vgl. Fraefel 2021, 12) (siehe

Abb. 12). Sie sind bestimmt durch ein häufiges Vorkommen in der Schule, Anwendbarkeit in verschiedenen Fächern, Erlernbarkeit und einer forschungsbasierten Auseinandersetzung mit ihnen. Sie eignen sich daher besonders für die fachübergreifenden Bildungswissenschaften.

Dazu zählen beispielsweise das Gestalten von Lernumgebungen, der Aufbau von Lehrer-Schüler-Beziehungen, das Erfassen individueller Lebens- und Lernsituationen von Schülerinnen und Schülern, das lernförderliche Beurteilen und Bewerten oder Evaluieren von Unterricht (vgl. Teachingworks.org 2023). Die Kernpraktiken folgen im Rahmen der bildungswissenschaftlichen Standards der Lehrkräftebildung in der Konkretisierung einer stärkeren Bottom-up- und Praxis-Logik und unterliegen wie die Bildungsstandards einem situierten und dynamischen Prozess. Wie die Standards müssen sie regelmäßig überprüft und weiterentwickelt werden (vgl. KMK 2022, 2).

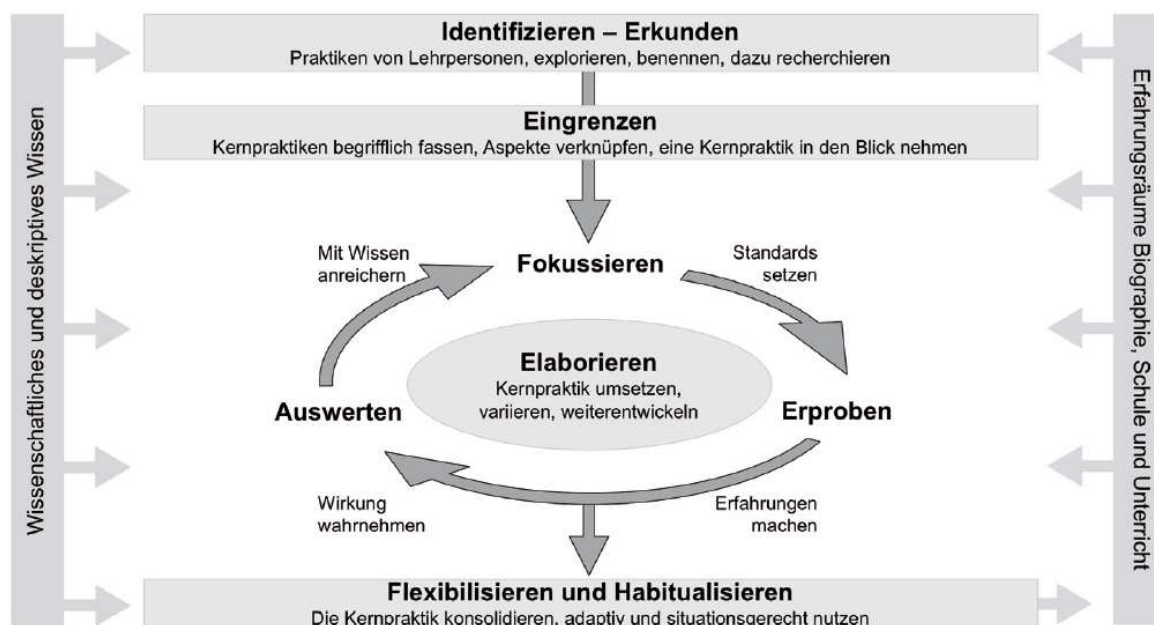


Abb. 12: Schematische Darstellung des individuellen Aufbaus von Kernpraktiken nach Fraefel und Scheidig (2018, 349)

Die Einbindung von Core Practices insbesondere in das bildungswissenschaftliche Lehramtsstudium käme dem Wunsch der Studierenden entgegen, stärker handlungsorientierte Berufsfeldbezüge im Studium wahrzunehmen (vgl. Bergau et al. 2013, 5), aber auch stärker aufeinander abgestimmte Ausbildungsanteile und eine stärkere Praxisorientierung (vgl. AStA Universität Rostock 2022). Im Zusammenhang mit dem Schwund an Studierenden und Absolvent:innen aus dem Lehramt gibt zuletzt das *Lehr- amtsstudierenden-Panel* (LAP) des Leibniz-Instituts für Bildungsverläufe (2023) Aufschluss über die

Gründe dieser anhaltenden Forderungen. Den Studierenden fehle es an einem „Dach“ in ihrer Ausbildung, einem roten Faden, der sich durch die Phasen der Lehrkräftebildung zieht und Theorie und Praxis wahrnehmbar und sinnstiftend miteinander verknüpft (vgl. Kuhn 2023).

Die Core Practices zielen auf diese Verknüpfung ab, ohne reines „Handwerk“ oder „Training“ zu sein und auf die Forschungsorientierung zu verzichten. Ziel ist nicht das Mehr an Schulpraxis, sondern eine wissenschaftlich fundierte Elaboration berufspraktischer Notwendigkeiten. Die Kernpraktiken bieten gerade im Hinblick auf die in dieser Arbeit vorgelegten Befunde eine Möglichkeit, der Wahrnehmungsbias von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium zu begegnen. Sie werden daher auch zunehmend an deutschen Universitäten diskutiert und erprobt (vgl. BMBF 2020).

7.5 Fazit

Es hat sich gezeigt: Schulpraktische Anteile in bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen beeinflussen die Teilnahme- und Lernmotivation von Lehramtsstudierenden positiv. Praxiskontakten wird eine höhere Erfolgserwartung und ein höherer Aufgabenwert zugeschrieben als in vergleichbaren theoretischen oder praxisorientierten Lehrveranstaltungen. Dadurch ist von einer intensiveren Wahrnehmung und Nutzung des schulpraktischen Lehrangebots und einem größeren Lernerfolg insbesondere im Hinblick auf professionelle Handlungskompetenz auszugehen.

Semesterbegleitende schulpraktische Lehrveranstaltungen bieten darüber hinaus die Möglichkeit, theoretische und praktische Ausbildungsabschnitte stärker zu verzahnen und deren wechselseitige Bedingtheit den Lehramtsstudierenden zu vermitteln und einen wissenschaftlich-reflexiven Habitus zu entwickeln. Dies käme einerseits dem studentischen Wunsch nach mehr schulpraktischen Erfahrungsräumen im Studium entgegen und würde andererseits der wahrgenommenen Trennung der Studierenden in entweder universitäre oder berufspraktische Notwendigkeiten und Nützlichkeiten entgegenwirken. Ziel der Lehrkräftebildung ist die Anbahnung und Ausbildung von professioneller Kompetenz. Das meint „Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen verfügen soll“ (KMK 2019a, 4). Diese auszubilden und entwickeln zu helfen, ist die Kernaufgabe der lehrkräftebildenden Institutionen in allen drei Phasen der Lehrkräftebildung. Schulpraktische Ausbildungsanteile in universitären Lehrveranstaltungen sind ein motivationaler Schlüssel dazu.

8. Anhang

8.1 Literatur- und Quellenverzeichnis

- Achtziger, Anja; Gollwitzer, Peter M. (2018): Motivation und Volition im Handlungsverlauf. In: Heckhausen, Jutta; Heckhausen, Heinz (Hrsg.): *Motivation und Handeln*. 5., überarb. und erw. Aufl. Berlin: Springer, S. 355–388.
- Aeppli, Jürg; Gasser, Luciano; Gutzwiller, Eveline; Tettenborn, Annette (2016): *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften*. 4., durchgesehene Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Allgemeiner Studierendenausschuss der Universität Rostock (2022): Pressemitteilung: Studierendenschaft Rostock fordert Offenlegung und Beteiligung am Prozess zur Novellierung des Lehrerbildungsgesetzes. Zugriff am 12.06.2023 auf www.asta-rostock.de/2022/11/18/studierendenschaft-rostock-fordert-offenlegung-und-beteiligung-am-prozess-zur-novellierung-des-lehrerbildungsgesetzes.
- Apel, Hans J. (1993): Was ist Schulpädagogik? Vorüberlegungen zum Selbstverständnis einer pädagogischen Bereichsdisziplin. In: *Pädagogische Rundschau*, 47 (4), S. 389–411.
- Arnold, Karl-Heinz; Hascher, Tina; Messner, Rudolf; Niggli, Alois; Patry, Jean-Luc; Rahm, Sybille (2011): *Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Atkinson, John W. (1964): *An Introduction to Motivation*. Princeton: Van Nostrand.
- Bach, Andreas; Besa, Kris-Stephen; Arnold, Karl-Heinz (2014): Bedingungen von Lernprozessen in Schulpraktika: Ergebnisse aus dem Projekt ESIS (Entwicklung Studierender in Schulpraktika). In: Arnold, Karl-Heinz; Gröschner, Alexander; Hascher, Tina (Hrsg.): *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann. S. 165–182.
- Bach, Andreas (2020): Schulpraktika: Tages- und Blockpraktika. In: Cramer, Colin et al. (Hrsg.) (2020): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 621–628.
- Bäuerlein, Kerstin; Reintjes, Christian; Fraefel, Urban; Jünger, Sebastian (2018): Selbstprofessionalisierung in der Schule? – Eine Bestandsaufnahme hinsichtlich der studienunabhängigen Lehrtätigkeit von Lehramtsstudierenden im Schulfeld. In: *Forschungsperspektiven*, 10, S. 27–46.
- Baker, Sarah R. (2004): Intrinsic, Extrinsic, and Amotivational Orientations: Their Role in University Adjustment, Stress, Well-Being, and Subsequent Academic Performance. In: *Current Psychology*, 23, S. 189–202.
- Bandura, Albert (1997): *Self-efficacy. The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bauer, Johannes; Diercks, Uta; Rösler, Lena; Möller, Jens; Prenzel, Manfred (2012): Lehramtsstudium in Deutschland: Wie groß ist die strukturelle Vielfalt. In: *Unterrichtswissenschaft*, 40 (2), S. 101–120.
- Bauer, Johannes; Diercks, Uta; Retelsdorf, Jan; Kauper, Tabea; Zimmermann, Friederike; Köller, Olaf; Möller, Jens; Prenzel, Manfred (2011): Spannungsfeld Polyvalenz in der Lehrerbildung. Wie polyvalent sind Lehramtsstudiengänge und was bedeutet dies für die Berufswahlsicherheit der Studierenden. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, S. 629–649.
- Bauer, Johannes; Drechsel, Barbara; Retelsdorf, Jan; Sporer, Tabea; Rösler, Lena; Prenzel, Manfred; Möller, Jens (2010): Panel zum Lehramtsstudium – PaLea: Entwicklungsverläufe zukünftiger Lehrkräfte im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, 32 (2). S. 34–55.
- Bauer, Johannes; Möller, Jens (2023): Lernumwelten Studierender. Zu Studienstrukturen und -inhalten in der PaLea-Stichprobe. In: Kauper, Tabea; Bernholt, Andrea; Möller, Jens; Köller, Olaf (Hrsg.): *PaLea: Professionelle Kompetenzen und Studienstrukturen im Lehramtsstudium*. Münster: Waxmann. S. 89–108.
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan; Neubrand, Michael (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann. S. 29–53.

- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan; Neubrand, Michael (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (COACTIV) – Ein Forschungsprogramm. In: Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan; Neubrand, Michael (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann. S. 7–25.
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2013): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Gogolin, Ingrid; Kuper, Harm; Krüger, Heinz-Hermann; Baumert, Jürgen (Hrsg.): Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer, S. 277–337.
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 (4). S. 469–520.
- Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hrsg.) (2014): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Bayerischer Lehrerinnen- und Lehrerverband (BLLV) (2019): Intensiverer Praxisbezug im Lehramtsstudium. Zugriff am 05.05.2022 auf www.studierende.blv.de/bildungspolitik/unsere-forderungen/intensiveren-praxisbezug.
- Beckmann, Vasilena (2016): Studien- und Berufswahlmotive am Anfang des Lehramtsstudiums. In: Boeger, Annette (Hrsg.): Eignung für den Lehrerberuf. Auswahl und Förderung. Wiesbaden: Springer VS. S. 115–136.
- Bergau, Maria; Herfter, Christian; Mischke, Marita (2013): Erwartungen von Studierenden an das Lehramtsstudium. Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie mit Lehramtsstudierenden an der Universität Leipzig. Projektbericht. Leipzig: Zentrum für Lehrer:innenbildung und Schulforschung.
- Bergmann, Christian; Eder, Ferdinand (2005): AIST-R. Allgemeiner Interessen-Struktur-Test. In: Sarges, Werner; Wottawa, Heinrich (Hrsg.): Handbuch wirtschaftspsychologischer Testverfahren. Bd. I Personalpsychologische Instrumente. 2., erw. und überarb. Aufl. Lengerich: Pabst Science Publishers. S. 53–57.
- Berndt, Constanze; Häcker, Thomas; Leonhard, Tobias (Hrsg.) (2017): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bernholt, Andrea; Sorge, Stefan; Rönnebeck, Silke; Parchmann, Ilka (2023): Forschungs- und Entwicklungsfelder der Lehrkräftebildung – Diskussion ausgewählter Erkenntnisse und weiterführender Bedarfe. In: Unterrichtswissenschaft, 51. S. 99–121.
- Blömeke, Sigrid (2007): Qualitativ – quantitativ, induktiv – deduktiv, Prozess – Produkt, national – international. In: Lüders, Manfred; Wissinger, Jochen (Hrsg.): Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation. Münster: Waxmann, S. 13–36.
- Blömeke, Sigrid; Suhl, Ute; Döhmann, Martina (2012): Zusammenfügen was zusammengehört. Kompetenzprofile am Ende der Lehrerausbildung im internationalen Vergleich. In: Zeitschrift für Pädagogik, 58 (4). S. 422–440.
- Blume, Brian D.; Ford, J. Kevin; Baldwin, Timothy; Huang, Jason L. (2010): Transfer of Training. A Meta-Analytic Review. In: Journal of Management, 36 (4), S. 1065–1105.
- Bodensohn, Rainer; Schneider, Christoph (2008): Was nützen Praktika? Evaluation der Block-Praktika im Lehramt – Erträge und offene Fragen nach sechs Jahren. In: Empirische Pädagogik, 22 (3). S. 274–304.
- Bodensohn, Rainer; Schneider, Christoph (2010): Entwicklung beruflicher Handlungskompetenzen in der ersten Phase der Lehrerbildung. In: Abel, Jürgen; Faust, Gabriele (Hrsg.): Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung. Münster: Waxmann. S. 227–234.
- Bolle, Rainer (Hrsg.) (2016): Professionalisierung des Lehrerberufs. Empirische Befunde und kritisch-konstruktive Kommentare. Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien, Bd. 11. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Bosse, Dorit; Dauber, Heinrich; Döring-Seipel, Elke; Nolle, Timo (Hrsg.) (2012): Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Braun, Gerhard F. (2020): Neun Aufgaben für die Bildungspolitik. Zugriff am 05.05.2022 auf www.jmwi-arda.de/2020/08/12/neun-aufgaben-f%C3%BCr-die-bildungspolitik/.
- Bröder, Arndt; Hilbig, Benjamin E. (2017): Urteilen und Entscheiden. In: Müsseler, Jochen; Rieger, Martina (Hrsg.): *Allgemeine Psychologie*. 3. Aufl. Berlin: Springer. S. 619–659.
- Bröder, Charlotte; Blüthmann, Irmela; Grimm, Anna-Lena; Watermann, Rainer (2022): Ergebnisse der berlinweiten Befragung der Bachelor-Lehramtsstudierenden zum Übergang in den Lehramtsmaster. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Brouwer, Niels; ten Brinke, Steven (1995): Der Einfluss integrativer Lehrerbildung auf die Unterrichtskompetenz (II). In: *Empirische Pädagogik*, 9 (3), S. 289–330.
- Buer, Jürgen van; Petzold-Rudolph, Kathrin (2015): Die ‚neue‘ Lehrerbildung in Deutschland. Vom Praxisschock zur aufgeklärten Aneignung professionellen Handelns? – Lehrerbildung als systemischer Teil der Bildungsreform. In: *International Journal for 21st Century Education* 2, S. 9–38.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2008): *Studiensituation und studentische Orientierungen*. 10. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Bonn 2008.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2017): *Studiensituation und studentische Orientierungen*. 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Berlin 2017.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019): *Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium*. Erkenntnisse aus Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2020): *Qualitätsoffensive Lehrerbildung*. Programm. Session 5: Core Practices als hochschuldidaktisches Strukturierungsprinzip zur Vernetzung von Theorie und Praxis? Zugriff am 17.05.2024 auf www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/programm/begleitung/session-5-core-practices-als-h-netzung-von-theorie-und-praxis.html.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2024): *Qualitätsoffensive Lehrerbildung*. Zugriff am 21.05.2024 auf www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/home/home_node.html.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (o. A. a): *Qualitätsoffensive Lehrerbildung*. Themen. Zugriff am 20.01.2023 auf www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/themen/themen_node.html.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (o. A. b): *Qualitätsoffensive Lehrerbildung*. Grundlagen. Zugriff am 26.04.2023 auf www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/programm/grundlagen/grundlagen_node.html.
- Burke, Lisa A.; Hutchins, Holly M. (2007): Training Transfer. In *Integrative Literature Review*. In: *Human Resource Development Review*, 6 (3). S. 263–296.
- Colquitt, Jason A.; LePine Jeffrey A; Noe, Raymon A. (2000): Toward an Integrative Theory of Training Motivation: A Meta-Analytic Path Analysis of 20 Years of Research. In: *Journal of Applied Psychology*, 85 (5). S. 678–707.
- Cramer, Colin; Horn, Klaus-Peter; Schweitzer, Friedrich (2009): Zur Bedeutsamkeit von Ausbildungskomponenten des Lehramtsstudiums im Urteil von Erstsemestern. Erste Ergebnisse der Studie „Entwicklung Lehramtsstudierender im Kontext institutioneller Rahmenbedingungen“ (ELKiR). In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (5). S. 761–780.
- Cramer, Collin (2012): *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung*. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Cramer, Collin (2013): Beurteilung des bildungswissenschaftlichen Studiums durch Lehramtsstudierende in der ersten Ausbildungsphase im Längsschnitt. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (1). S. 66–82.
- Cramer, Collin (2016a): Personale Merkmale Lehramtsstudierender als Ausgangslage der professionellen Entwicklung. Dimensionen, Befunde und deren Implikationen für die Lehrerbildung. In: Boeger, Annette (Hrsg.): *Eignung für den Lehrerberuf*. Auswahl und Förderung. Wiesbaden: Springer VS. S. 31–56.

- Cramer, Collin (2016b): Berufswahl Lehramt: Wer entscheidet sich warum? In: Rothland, Martin (Hrsg.): Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch. Münster: Waxmann. S. 261–276.
- Cramer, Colin et al. (Hrsg.) (2020): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Czerwenka, Kurt; Nölle, Karin (2014): Forschung zur ersten Phase der Lehrerbildung. In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2., überarb. und erw. Aufl. Münster: Waxmann. S. 468–488.
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39 (2). S. 223–238.
- Deutscher Bildungsserver (o. A.): Institut für Erziehungswissenschaft (Uni Marburg). Zugriff am 02.07.2024 auf www.bildungsserver.de/institution.html?institutionen_id=525.
- Dick, Andreas (1996): Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dilk, Anja (2020): Lehrkräfteausbildung: Mehr Praxis, weniger Prüfungen. Zugriff am 05.05.2022 auf www.gew.de/aktuelles/detailseite/mehr-praxis-weniger-pruefungen.
- DiNardo, John E. (2016): Natural Experiments and Quasi-Natural Experiments. In: The New Palgrave Dictionary of Economics. London: Palgrave Macmillan.
- Dreyfus, Stuart E.; Dreyfus, Hubert L. (1980): A Five-Stage Model of the Mental Activities Involved in Directed Skill Acquisition. Berkeley: University of California.
- Eccles, Jacquelynne S.; Wigfield, Allan (2002): Motivational Beliefs, Values and Goals. In: Annual Review of Psychology, 53. S. 109–132.
- Erikson, Erik H. (2003): Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel. 5. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fend, Helmut (1981): Theorie der Schule. 2. Aufl. München: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, Helmut (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fraefel, Urban; Scheidig, Falk (2018): Mit Pragmatik zu professioneller Praxis? Der Core-Practices-Ansatz in der Lehrpersonenbildung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 36 (3). S. 344–364.
- Fraefel, Urban (2021): Zentrale Praktiken des Lehrberufs: Ein zukunftsweisender Zugang zum Aufbau professioneller Handlungsfähigkeit. (Vortrag, 07.09.2021) Bergische Universität Wuppertal.
- Frey, Andreas (2006): Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften. Eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten. In: Allemann-Ghionda, Cristina; Terhart, Ewald (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51. Weinheim: Beltz. S. 30–46.
- Fries, Stefan (2006): Zu Defiziten und möglichen Weiterentwicklungen aktueller Theorien der Lernmotivation. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 20 Jg., Nr. 1. 73–83.
- Fuchs-Heinritz, Werner, Lautmann, Rüdiger, Rammstedt, Otthein; Wienold, Hanns (Hrsg.) (1994): Lexikon zur Soziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH. S. 311.
- Grassinger, Robert; Dickhäuser, Oliver; Dresel, Markus (2019): Motivation. In: Urahn, Detlef; Dresel, Markus; Fischer, Frank (Hrsg.): Psychologie für den Lehrberuf. Berlin: Springer. S. 208–227.
- Graudenz, Ines; Plath, Ingrid; Kodron, Christoph (1995): Lehrerfortbildung auf dem Prüfstand. Erfahrungen, Wirkungen, Erwartungen. Baden-Baden: Nomos.
- Gröschner, Alexander; Hascher, Tina (2018): Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Harring, Marius; Rohlf, Carsten; Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster: Waxmann. S. 652–664.
- Gröschner, Alexander; Klaß, Susi (2020): Praxissemester und Langzeitpraktikum. In: Cramer, Colin; König, Johannes; Rothland, Martin; Blömeke, Sigrid (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 629–635.

- Güldener, Torben; Schümann, Nils; Driesner, Ivonne; Arndt, Mona (2020): Schwund im Lehramtsstudium. In: *Die Deutsche Schule*, 112 (4). S. 381–398.
- Hascher, Tina (2006): Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 51. S. 130–148.
- Hascher, Tina (2007): Reformen der Lehrerbildung – Zwischen Allmachtsphantasien und gesellschaftlicher Aufgabe. In: Brumlik, Micha; Mertens, Hans (Hrsg.): *Bildung – macht – Gesellschaft*. Opladen: Barbara Budrich. S. 129–147.
- Hascher, Tina (2014): Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2., überarb. und erw. Aufl. Münster: Waxmann. S. 542–571.
- Hascher, Tina; Kittinger, Cornelia (2014): Learning processes in student teaching. Analyses from a study using learning diaries. In: Arnold, Karl-Heinz; Gröschner, Alexander; Hascher, Tina (Hrsg.): *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann. S. 221–235.
- Hattie, John A. C. (2009): *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London und New York: Routledge und Taylor & Francis.
- Heckhausen, Heinz; Rheinberg, Falko (1980): Lernmotivation im Unterricht, erneut betrachtet. In: *Unterrichtswissenschaft*, 1. S. 7–47.
- Heckhausen, Jutta; Heckhausen, Heinz (2018): Motivation und Handeln: Einführung und Überblick. In: Heckhausen, Jutta; Heckhausen, Heinz (Hrsg.): *Motivation und Handeln*. 5., überarb. und erw. Aufl. Berlin: Springer. S. 1–12.
- Heinze, Daniela (2018): Die Bedeutung der Volition für den Studienerfolg. Zum Einfluss volitionaler Strategien der Handlungskontrolle auf den Erfolg von Bachelorstudierenden. Wiesbaden: Springer.
- Helmke, Andreas; Schrader, Friedrich-Wilhelm (1996): Kognitive und motivationale Bedingungen des Studierhaltens: Zur Rolle der Lernzeit. In: Lompscher, Joachim; Mandl, Heinz (Hrsg.): *Lehr- und Lernprobleme im Studium. Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten*. Bern: Verlag Hans Huber. S. 39–53.
- Helmke, Andreas; Weinert, Franz E. (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): *Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie, Pädagogische Psychologie (Bd. 3)*. Göttingen: Hogrefe. S. 71–176.
- Helmke, Andreas (2007): Was wissen wir über guten Unterricht? Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Unterrichtsforschung und Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung. Zugriff am 03.05.2022 von www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=1035112.
- Hericks, Uwe; Kunze, Ingrid (2002): Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Berufseinsteigern. Ein Beitrag zur Professionalisierungsforschung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3. S. 401–416.
- Hohenstein, Friederike; Zimmermann, Friederike; Kleickmann, Thilo; Köller, Olaf; Möller, Jens (2014): Sind die bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehramtsausbildung in den Curricula der Hochschulen angekommen? In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(3). S. 497–507.
- Holland, John L. (1997). *Making Vocational Choices. A Theory of Vocational Personalities and Work Environments*. 3. Aufl. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Hoppe-Graff, Siegfried; Flagmeyer, Doris; Herfter, Christian; Westphal, Kira; Port, Andreas (2009): Mitten im BA-Studium: Studienmotive, Orientierungen, Erfahrungen und Überzeugungen von Studierenden im neuen Lehramtsstudiengang. In: Hoppe-Graff, Siegfried; Schroeter, Romy; Wilhelm, Christian (Hrsg.): *Das Lehramtsstudium an der Universität Leipzig. Voraussetzungen, Erfahrungen und Probleme aus Sicht von Studierenden und Referendaren*. Leipzig: Universitätsverlag. S. 33–68.

- Hoy, Anita W.; Spero, Rhonda B. (2005): Changes in Teacher Efficacy During the Early Years of Teaching: A Comparison of Four Measures. In: *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343–356.
- Illeris, Knud (2006): Das Lerndreieck. Rahmenkonzept für ein übergreifendes Verständnis vom menschlichen Lernen. In: Nuisl, Ekkehard (Hrsg.): *Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung*. Bielefeld: WBV, S. 29–41.
- Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (Hrsg.) (2023): *Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung (BilWiss)*. Zugriff am 10.01.2023 auf www.iqb.hu-berlin.de/fdz/studies/BilWiss/?doi=10.5159/IQB_BilWiss_v5
- Jäger, Reinhold S.; Bodensohn, Rainer (2007): *Die Situation der Lehrerfortbildung im Fach Mathematik aus Sicht der Lehrkräfte*. Bonn: Deutsche Telekom Stiftung.
- Kahlert, Joachim; Zierer, Klaus (2010): Was bedeutet Berufsfeldbezug in der Lehrerbildung? In: *Pädagogische Rundschau*, 64. Jg., Nr. 5, S. 525–535.
- Kallus, K. Wolfgang (2016): *Erstellung von Fragebogen*. 2., aktualisierte und überarb. Auflage. Wien: Facultas.
- Kauper, Tabea; Bernholt, Andrea; Bauer, Johannes (2018): Zur Entwicklung professioneller Haltungen bei Studierenden des Grundschullehramts im Kontext heterogener Studienstrukturen. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11, S. 231–251.
- Kauper, Tabea (2023): Ist eins besser als das andere? Zur Bedeutung verschiedener Praktikumsmodelle für die Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden. In: Kauper, Tabea; Bernholt, Andrea; Möller, Jens; Köller, Olaf (Hrsg.): *PaLea: Professionelle Kompetenzen und Studienstrukturen im Lehramtsstudium*. Münster: Waxmann. S. 109–148.
- Kauper, Tabea; Bernholt, Andrea; Möller, Jens; Köller, Olaf (Hrsg.) (2023): *PaLea: Professionelle Kompetenzen und Studienstrukturen im Lehramtsstudium*. Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, Manuela; Albisser, Stefan (2012): Grenzen des Lernbaren? Ergebnisse einer explorativen Studie zum Erwerb adaptiver Unterrichtskompetenz im Studium. In: Hascher, Tina; Neuweg & Georg H. (Hrsg.): *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung (Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung, Bd. 8)*. Wien: Lit. S. 85–103.
- Kiesel, Andrea; Spada, Hans (Hrsg.) (2018): *Lehrbuch Allgemeine Psychologie*. 4., vollständig überarb. u. erw. Aufl. Bern: Hogrefe.
- Kiper, Hanna (2009): Bildungswissenschaften – Begriff – Profile – Perspektiven. In: *PÄD Forum: unterrichten erziehen*. 37 (3). S. 127–131.
- Klusmann, Uta; Trautwein, Ulrich; Lüdtke, Oliver; Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen (2009): Eingangsvoraussetzungen beim Studienbeginn. Werden die Lehramtskandidaten unterschätzt? In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23 (3-4), S. 265–278.
- Koch, Iring; Stahl, Christoph (2017): Lernen – Assoziationsbildung, Konditionierung und implizites Lernen. In: Müseler, Jochen; Rieger, Martina (Hrsg.): *Allgemeine Psychologie*. 3. Aufl. Berlin: Springer. S. 319–355.
- Köck, Peter (2012): *Handbuch der Schulpädagogik für Studium – Praxis – Prüfung*. Donauwörth: Auer.
- König, Johannes; Seifert, Andreas (Hrsg.) (2012): *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrausbildung*. Münster: Waxmann.
- König, Johannes; Rothland, Martin (2013a): Motivationale Bedingungen der Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung. In: Gehrmann, Axel; Kranz, Barbara; Pelzmann, Sascha; Reinartz, Andrea (Hrsg.): *Formation und Transformation der Lehrerbildung. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 88-103.

- König, Johannes; Rothland, Martin (2013b): Pädagogisches Wissen und berufsspezifische Motivation am Anfang der Lehrerausbildung. Zum Verhältnis von kognitiven und nicht-kognitiven Eingangsmerkmalen von Lehramtsstudierenden. In: Zeitschrift für Pädagogik, 59 (1). S. 43–65.
- König, Johannes; Rothland, Martin; Darge, Kerstin; Lünemann, Melanie; Tachtsoglou, Sarantis (2013): Erfassung und Struktur berufswahlrelevanter Faktoren für die Lehrerausbildung und den Lehrerberuf in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16 (3). S. 553–577.
- König, Johannes; Rothland, Martin (2017): Motivations That Affect Professional Knowledge in Germany and Austria. In: Watt, Helen M. G.; Richardson, Paul W.; Smith, Kari (Hrsg.): Global Perspectives on Teacher Motivation. Cambridge: University Press. S. 162–188.
- König, Johannes; Rothland, Martin; Schaper, Niclas (Hrsg.) (2018): Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Krapp, Andreas (1993): Die Psychologie der Lernmotivation. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39 (2), S. 187–206.
- Krapp, Andreas (1997): Interesse und Studium. In: Gruber, Hans; Renkl, Alexander (Hrsg.): Wege zum Können. Determinanten des Kompetenzerwerbs. Bern: Hans Huber. S. 45–58.
- Kuhl, Julius; Hartmann, Klaus (2004): Der Wille in der Verhaltenstherapie. In: Petzold, Hilarion; Sieper, Johanna (Hrsg.): Systemische, verhaltenstherapeutische und integrative Verfahren. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 7–44.
- Kuhn, Annette (2023): Wie sich das Wohlbefinden in Studium und Referendariat steigern lässt. Zugriff am 06.06.2023 auf www.deutsches-schulportal.de/bildungswesen/zufriedenheit-im-lehrerberuf-lehramtsstudierendenpanel.
- Kultusministerkonferenz (2004a): Standards für die Lehrerbildung: Bericht der Arbeitsgruppe. Berlin.
- Kultusministerkonferenz (2004b): Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Berlin.
- Kultusministerkonferenz (2019a): Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019. Berlin.
- Kultusministerkonferenz (2019b): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019. Berlin.
- Kultusministerkonferenz (2020): Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2020. Berlin.
- Kunina-Habenicht, Olga; Lohse-Bossenz, Hendrik; Kunter, Mareike; Dicke, Theresa; Förster, Doris; Gößling, Jill; Schulze-Stocker, Franziska; Schmeck, Annett; Baumert, Jürgen; Leutner, Detlev; Terhart, Ewald (2012): Welche bildungswissenschaftlichen Inhalte sind wichtig in der Lehrerbildung? Ergebnisse einer Delphi-Studie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15. S. 649–682.
- Kunina-Habenicht, Olga; Schulze-Stocker, Franziska; Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Leutner, Detlev, Förster Doris; Lohse-Bossenz, Hendrik; Terhart, Ewald (2013): Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik, 59 (1). S. 1–23.
- Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan; Neubrand, Michael (Hrsg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann.
- Kunter, Mareike; Kleickmann, Thilo; Klusmann, Uta; Richter, Dirk (2011): Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In: Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan;

- Neubrand, Michael (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann. S. 55–68.
- Kunter, Mareike (2014): Forschung zur Lehrermotivation. In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2., überarb. und erw. Aufl. Münster: Waxmann. S. 698–711.
- Kunter, Mareike; Kunina-Habenicht, Olga; Baumert, Jürgen, Dicke, Therese; Holzberger, Doris; Lohse-Bossenz, Hendrik; Leutner, Detlev; Schulze-Stocker, Franziska; Terhart, Ewald (2017): Bildungswissenschaftliches Wissen und professionelle Kompetenz in der Lehramtsausbildung. Ergebnisse des Projekts BilWiss. In: Gräsel, Cornelia; Trempler, Kati (Hrsg.): Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 37–54.
- Kuschel, Jenny; Richter, Dirk; Lazarides, Rebecca (2020): Wie relevant ist die gesetzliche Fortbildungsverpflichtung für Lehrkräfte? Eine empirische Untersuchung zur Fortbildungsteilnahme in verschiedenen deutschen Bundesländern. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 10. S. 211–229.
- Langens, Thomas A. (2009): Methoden der Motiv-, Motivations- und Volitionsdiagnostik. In: Brandstätter, Veronika; Otto, Jürgen H.; Bengel, Jürgen (Hrsg.): Handbuch der allgemeinen Psychologie (Motivation und Emotion, Bd. 11). Göttingen: Hogrefe. S. 94–106.
- Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (2024): Lehramtsstudierenden-Panel. Bamberg. Zugriff am 17.05.2024 auf www.lifbi.de/de-de/Start/Forschung/Projekte/LAP.
- Lersch, Rainer (2006): Lehrerbildung im Urteil der Auszubildenden. Eine empirische Studie zu beiden Phasen der Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51, Beiheft. S. 164–181.
- Lipowsky, Frank (2014): Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2., überarb. und erw. Aufl. Münster: Waxmann. S. 511–541.
- Lohbeck, Annette; Hagenauer, Gerda; Mühlig, Andrea; Moschner, Barbara; Gläser-Zikunda, Michaela (2017): Prokrastination bei Studierenden des Lehramts und der Erziehungswissenschaften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 20. S. 521–536.
- Lohmann, Volker; Seidel, Verena; Terhart, Ewald (2011): Bildungswissenschaften in der universitären Lehrerbildung: Curriculare Strukturen und Verbindlichkeiten. Eine Analyse aktueller Studienordnungen an nordrhein-westfälischen Universitäten. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 4 (2). S. 271–302.
- Lüders, Manfred; Eisenacher, Sabine; Pleßmann, Steffen (2006): Der Umgang mit Studienzeit. Eine empirische Untersuchung bei Studierenden der Lehramter und im Diplom-Studiengang Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft. S. 116–129.
- Makrinus, Livia (2013): Der Wunsch nach mehr Praxis. Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium. Wiesbaden: Springer VS.
- Markus, Hazel; Wurf, Elissa (1987): The Dynamic Self-Concept: A Social Psychological Perspective. In: Annual Review of Psychology, 38. S. 299–337.
- Mayr, Johannes; Neuweg, Georg H. (2006): Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrer/innen/bildung. In: Heinrich, Martin; Greiner, Ulrike (Hrsg.): Schauen, was rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen. Wien: Lit. S. 183–206.
- Mayr, Johannes (2006): Theorie + Übung + Praxis = Kompetenz? Empirisch begründete Rückfragen zu den „Standards in der Lehrerbildung“. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft. S. 149–163.
- Mayr, Johannes (2009): LehrerIn werden in Österreich. Empirische Befunde zum Lehramtsstudium. In: Erziehung und Unterricht. 159 (2). S. 14–33.

- Mayr, Johannes (2014): Der Persönlichkeitsansatz in der Forschung zum Lehrerberuf. Konzepte, Befunde und Folgerungen. In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2., überarb. und erw. Aufl. Münster: Waxmann. S. 189–215.
- Mayr, Johannes (2016): Lehrerpersönlichkeit. In: Rothland, Martin (Hrsg.): Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch. Münster: Waxmann. S. 87–102.
- McCrae, Robert R.; Costa, Paul T. jr. (2008): The Five-Factor Theory of Personality. In: John, Oliver P.; Robins, Richard W.; Pervin, Lawrence A. (Hrsg.): Handbook of Personality. New York: Guilford Press. S. 159–181.
- Mecklenburg-Vorpommern (2014) (Hrsg.): Gesetz über die Lehrerbildung in Mecklenburg-Vorpommern. Schwerin.
- Merzyn, Gottfried (2002): Stimmen zur Lehrerausbildung. Ein Überblick über die Diskussion. Hohengehren: Schneider.
- Mohr, Gisela; Rigotti, Thomas; Müller, Andreas (2005): Irritation – ein Instrument zur Erfassung psychischer Beanspruchung im Arbeitskontext. Skalen- und Itemparameter aus 15 Studien. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 49. S. 44–48.
- Möller, Jens; Trautwein, Ulrich (2020): Selbstkonzept. In: Wild, Elke; Möller, Jens (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. 3., vollständig überarb. und aktualisierte Auflage. Berlin: Springer. S. 187-210.
- Möller, Jens; Bauer, Johannes; Zimmermann, Friederike (2023): Das Lehramtsstudium. Angebot, Nutzung, Lernergebnisse. In: Kauper, Tabea; Bernholt, Andrea; Möller, Jens; Köller, Olaf (Hrsg.): PaLea: Professionelle Kompetenzen und Studienstrukturen im Lehramtsstudium. Münster: Waxmann. S. 7–34.
- Müller, Christiane; Felbrich, Anja; Blömeke, Sigrid (2008): Schul- und professionstheoretische Überzeugungen. In: Blömeke, Sigrid; Kaiser, Gabriele; Lehmann, Rainer (Hrsg.): Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Münster: Waxmann. S. 277–302.
- Müsseler, Jochen; Rieger, Martina (Hrsg.) (2017): Allgemeine Psychologie. 3. Aufl. Berlin: Springer.
- National Board for Professional Teaching Standards (2002): What Teachers Should Know and Be Able To Do. Arlington.
- Niesmak, Liza M.; Schriever Sophie (2016): Seid ihr da? Ein Pro & Contra zum Thema Anwesenheitspflicht in Vorlesungen. München. Zugriff am 13.07.2023 auf www.jetzt.de/universitaet/pro-contra-anwesenheitspflicht
- Nitsche, Sebastian; Dickhäuser, Oliver; Fasching, Michaela S.; Dresel, Markus (2011): Rethinking teachers' goal orientations: Conceptual and methodological enhancements. In: Learning and Instruction, 21. S. 574–586.
- Nölle, Karin (2002): Probleme der Form und des Erwerbs unterrichtsrelevanten pädagogischen Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48 (1). S. 48–67.
- Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2014): Hochschulzukunftsgesetz (HZG NRW). Düsseldorf.
- Oser, Fritz (1997): Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 15 (1). S. 26–37.
- Oser, Fritz; Blömeke, Sigrid (2012): Überzeugungen von Lehrpersonen. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik, 58 (4). S. 415–421.
- Peter, Tobias (2021): So will die FDP die Lehrerausbildung reformieren. Zugriff am 05.05.2022 auf www.rnd.de/politik/so-will-die-fdp-die-lehrerausbildung-reformieren-VEV2PKBLIJFGBKH33BO7KXVQKE.html
- Petry, Martin; Ode, Marc; Schümann, Nils (2024, im Erscheinen): Wechsel im Lehramtsstudium – Ein verzögerter Abbruch? In: Fuchs, Thorsten; Schmid-Kühn, Svenja: Abbrüche, Ausstiege und andere Wege aus Lehramtsausbildung und Lehrerberuf. Erkenntnisse aus Wissenschaft und Praxis. Weinheim: Beltz.
- Pfähler, Wilhelm; Wagschal, Uwe (2013): Braucht man an der Uni eine Anwesenheitspflicht? In: ZEIT Campus, 3. Hamburg. Zugriff am 13.07.2023 auf www.zeit.de/campus/2013/03/studium-anwesenheitspflicht-pro-contra
- Pintrich, Paul R. (2003): A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. In: Journal of Educational Psychology, 95 (4). S. 667–686.

- Pohlmann, Britta; Möller, Jens (2010): Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl eines Lehramtsstudiums (FEMOLA). In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 24 (1). S. 73–84.
- Porsch, Raphaela (2019): Berufswahlüberprüfung in Praxisphasen im Lehramtsstudium: unvermeidbar und ergebnisoffen. Befunde einer Längsschnittuntersuchung. In: Die Deutsche Schule, 111 (2), S. 132–148.
- Porst, Rolf (2009): Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prenzel, Manfred (1996): Bedingungen für selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen im Studium. In: Lompscher, Joachim; Mandl, Heinz (Hrsg.): Lehr- und Lernprobleme im Studium. Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten. Bern: Verlag Hans Huber. S. 11–22.
- Radisch, Falk; Driesner, Ivonne; Arndt, Mona; Güldener, Torben; Czapowski, Janek; Petry, Martin; Seeber, Anne-Marie (2018): Abschlussbericht. Studienerfolg und -misserfolg im Lehramtsstudium.
- Radtke, Frank-Olaf (1999): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Zusammenfassung des Abschlussberichts der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. In: Erziehungswissenschaft, 10 (20), S. 39–46.
- Reh, Sabine; Drope, Tillmann (2012): Schulpädagogik. In: Horn, Klaus-Peter; Kemnitz, Heidemarie; Marotzki, Winfried; Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Klinghardt-Lexikon Erziehungswissenschaft (Bd. 3). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 154–156.
- Reinders, Heinz; Ditton, Hartmut; Gräsel, Cornelia; Gniewosz, Burkhard (Hrsg.) (2011): Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Reusser, Kurt; Pauli, Christine (2011): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann. S. 478–495.
- Rheinberg, Falko (2004): Motivation. 5., überarb. und erw. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rheinberg, Falko; Engeser, Stefan (2018): Intrinsische Motivation und Flow-Erleben. In: Heckhausen, Jutta; Heckhausen, Heinz (Hrsg.): Motivation und Handeln. 5., überarb. und erw. Aufl. Berlin: Springer. S. 423–450.
- Richardson, Paul W.; Watt, Helen M. G. (2006): Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. In: Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 34 (1). S. 27–56.
- Richter, Dirk; Kunter, Mareike; Anders, Yvonne; Klusmann, Uta; Lüdtke, Oliver; Baumert, Jürgen (2010): Inhalte und Prädiktoren beruflicher Fortbildung von Mathematiklehrkräften. In: Empirische Pädagogik, 24 (2), S. 151–168.
- Richter, Dirk; Engelbert, Maria; Weirich, Sebastian; Pant, Hans Anand (2013): Differentielle Teilnahme an Lehrerfortbildungen und deren Zusammenhang mit professionsbezogenen Merkmalen von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 27 (3), S. 193–207.
- Robert Bosch Stiftung (2023): Das Deutsche Schulbarometer: Aktuelle Herausforderungen aus Sicht von Schulleitungen. Ergebnisse einer Befragung von Schulleitungen allgemein und berufsbildender Schulen. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.
- Rochnia, Michael; Radisch, Falk; Kastens, Claudia (2023): Theory Application in School and Meaning-Oriented Learning Opportunities at University – Resources for Teaching Quality. In: Educations Sciences, 13 (4). S. 381–399.
- Rösler, Lena; Retelsdorf, Jan (2023): Entwicklung und Determinanten von Interesse und Selbstkonzept im Studienverlauf. In: Kauper, Tabea; Bernholt, Andrea; Möller, Jens; Köller, Olaf (Hrsg.): PaLea: Professionelle Kompetenzen und Studienstrukturen im Lehramtsstudium. Münster: Waxmann. S. 205–226.
- Ronfeldt, Matthew; Reiningger, Michelle (2012): More or better student teaching? In: Teaching and Teacher Education, 28, 1091–1106.

- Rothland, Martin (2014): Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? Herkunfts-, Persönlichkeits- und Leistungsmerkmale von Lehramtsstudierenden. In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2., überarb. und erw. Aufl. Münster: Waxmann. S. 319–348.
- Rothland, Martin (2019): Was ist Schulpädagogik? Oder: Neue Antworten auf eine alte Frage? In: Erziehungswissenschaft. 30 (58). S. 81–94.
- Schaarschmidt, Uwe; Kieschke, Ulf (2013): Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In: Rothland, Martin (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS. S. 81–98.
- Schellenbach-Zell, Judith (2009): Motivation und Volition von Lehrkräften in Schulinnovationsprojekten. Wuppertal: Bergische Universität. Zugriff am 16.05.2022 von elpub.bib.uni-wuppertal.de/edocs/dokumente/fbg/paedagogik/diss2009/schellenbach-zell.
- Schiefele, Ulrich (2008): Lernmotivation und Interesse. In: Schneider, Wolfgang; Hasselhorn, Marcus (Hrsg.): Handbuch der Pädagogischen Psychologie. Göttingen: Hogrefe. S. 38-49.
- Schiefele, Ulrich (2009): Situational an Individual Interest. In: Wentzel, Kathryn R.; Wigfield, Allan (Hrsg.): Handbook of Motivation in School. New York: Taylor Francis. S. 197-223.
- Schiefele, Ulrich; Schaffner, Ellen (2020): Motivation. In Wild, Elke; Möller, Jens (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Heidelberg: Springer. S. 163-185.
- Schmalt, Heinz-Dieter; Langens, Thomas A. (2009): Motivation. 4., vollständig bearb. und erw. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schneider, Christoph; Bodensohn, Rainer (2008): Berufliche Handlungskompetenzen in der ersten Phase der Lehrerausbildung. Ergebnisse zur Entwicklung im Längsschnitt. In: Rotermund, Manfred; Dörr, Günter; Bodensohn, Rainer: Bologna verändert die Lehrerbildung. Auswirkungen der Hochschulreform. Leipzig: Universitäts-Verlag. S. 32–63.
- Schneider-Ermer, Julia (2023): Bedeutung. In: Psychologielexikon. Zugriff am 12.10.2023 auf www.psychology48.com/deu/d/bedeutung/bedeutung.htm.
- Schubarth, Wilfried; Speck, Karsten; Gladasch, Ulrike, Seidel; Andreas; Chudoba, Charlotte (2006): Die zweite Phase der Lehrerausbildung aus Sicht der Brandenburger Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten. Potsdam: Universität Potsdam.
- Schubarth, Wilfried; Pohlenz, Philipp (Hrsg.) (2006): Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: Das Referendariat. Potsdamer Beiträge zur Lehrevaluation, Bd. 2. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Schubarth, Wilfried; Speck, Karsten; Seidel, Andreas; Gottmann, Corinna; Kamm, Caroline; Krohn, Maud (Hrsg.) (2012): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Wiesbaden: Springer VS.
- Schüle, Christoph; Besa, Kris-Stephen; Schriek, Josina; Arnold, Karl-Heinz (2016): Die Veränderung der Lehrerselbstwirksamkeitsüberzeugung in Schulpraktika. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 7 (1), S. 1–20.
- Schüssler, Renate; Schwier, Volker; Klewin, Gabriele; Schicht, Saskia; Schöning, Anke; Weyland, Ulrike (Hrsg.) (2017): Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren. 2., überarb. und erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schulze-Stocker, Franziska; Holzberger, Doris; Kunina-Habenicht, Olga; Terhart, Ewald; Kunter, Mareike (2016): Spielen Studienschwerpunkte wirklich eine Rolle? Zum Zusammenhang von bildungswissenschaftlichen Studienschwerpunkten, selbst eingeschätzten Kenntnissen und gemessenem Wissen am Ende des Lehramtsstudiums. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3. S. 599–623.
- Schwarz, Andreas (2015): Pro & Kontra: Allgemeine Anwesenheitspflicht bei Lehrveranstaltungen. In: blickfeld. die CampusZeitung für Wuppertal. Wuppertal. Zugriff am 13.07.2023 auf www.blickfeld-wuppertal.de/oncampus/pro-kontra-allgemeine-anwesenheitspflicht-bei-lehrveranstaltungen

- Schwarzer, Ralf; Warner, Lisa M. (2014): Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2., überarb. und erw. Aufl. Münster: Waxmann. S. 662–676.
- Shulman, Lee S. (1987): Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. In: Harvard Educational Review, 57 (1). S. 1–22.
- Solzbacher, Claudia (2002): Systematische Schulpädagogik und ihre möglichen Konsequenzen für die Lehrerbildung. In: Macha, Hildegard; Solzbacher, Claudia (Hrsg.): Welches Wissen brauchen Lehrer? Lehrerbildung aus dem Blickwinkel der Pädagogik? Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 66–79.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (2023): Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). Bonn: SWK.
- Stiensmeier-Pelster, Joachim; Otterpohl, Nantje (2018): Motivation in Schule und Hochschule. In: Heckhausen, Jutta; Heckhausen, Heinz (Hrsg.): Motivation und Handeln. 5., überarb. und erw. Aufl. Berlin: Springer. S. 569–592.
- Suchanek, Andreas; Lin-Hi, Nick; Piekenbrock, Dirk (2021): Nutzen. In: Gabler Wirtschaftslexikon. Zugriff am 12.10.2023 von www.wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/nutzen-41854/version-384756.
- Teachingworks.org (2023): High-Leverage Practices. Zugriff am 16.05.2023 auf www.teachingworks.org/high-leverage-practices.
- Terhart, Ewald (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz.
- Terhart, Ewald (2008): Die Lehrerbildung. In: Cortina; Kai S.; Baumert, Jürgen; Leschinsky, Achim; Mayer, Karl U.; Trommer, Luitgard (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. 3. vollständig überarb. und erw. Aufl. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. S. 745–772.
- Terhart, Ewald (2009): Erste Phase. Lehrerbildung an der Universität. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga; Beck, Klaus; Sembill, Detlef; Nikolaus Reinhold; Mulder, Regina (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim: Beltz. S. 425–437.
- Terhart, Ewald (2012): „Bildungswissenschaften“: Verlegenheitslösung, Sammelkategorie, Kampfbegriff? In: Zeitschrift für Pädagogik. 58 (1). S. 22–39.
- Terhart, Ewald (2012): Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 2 (1). S. 3–21.
- Terhart, Ewald (2014): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften – nach zehn Jahren. In: Die Deutsche Schule, 4. S. 300–323.
- Terhart, Ewald (2017): Governance in der Lehrerinnen-/Lehrerbildung: Grundlagen, Begriffe, Modelle. Eröffnungsvortrag auf dem D-A-CH-Seminar zu „Governance in der Lehrerinnen-/Lehrerbildung“ am 13.02.2017. Zürich: Pädagogische Hochschule.
- Terhart, Ewald (2018): Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung: Kontext und einige Ergebnisse des BilWiss-Projekts. In: Böhme, Jeanette; Cramer, Colin; Bressler, Christoph (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 119–130.
- Tschannen-Moran, Megan; Hoy, Anita W.; Hoy, Wayne K. (1998): Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. In: Review of Educational Research, 68(2). S. 202–248.
- Ulrich, Immanuel; Klingebiel, Franz; Bartels, Antonia; Staab, René; Scherer, Sonja; Gröschner, Alexander (2020): Wie wirkt das Praxissemester im Lehramtsstudium auf Studierende? Ein systematischer Review. In: Ulrich, Immanuel; Gröschner, Alexander (Hrsg.): Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland. Wirkungen auf Studierende. Wiesbaden: Springer. S. 2–66.

- Universität Marburg (o. A.): Lehramt an Gymnasien – Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften (Erste Staatsprüfung). Zugriff am 02.07.2024 auf www.uni-marburg.de/de/studium/vor-dem-studium/studienangebot/lehramt/la-egl.
- Universität Rostock (Hrsg.) (2017a): Zweite Satzung zur Änderung der Studiengangsspezifischen Prüfungs- und Studienordnung für den Studiengang Lehramt an Regionalen Schulen. Fachanhang Bildungswissenschaften. Rostock.
- Universität Rostock (Hrsg.) (2017b): Zweite Satzung zur Änderung der Studiengangsspezifischen Prüfungs- und Studienordnung für den Studiengang Lehramt an Gymnasien. Fachanhang Bildungswissenschaften. Rostock.
- Universität Rostock (2017c): Modulbeschreibung: Theorien und Konzepte der Schulpädagogik, der allgemeinen Didaktik und der schul- und unterrichtsbezogenen Bildungsforschung für Lehramt an Grundschulen, Regionalen Schulen und für Sonderpädagogik vom WS 2017/18. Rostock. Zugriff am 29.06.2023 auf www.pruefung.uni-rostock.de/qisserver/rds?state=verpublish&publishContainer=modulDetail&_form=publish&modulversion.versionid=4069&menuid=&topitem=locallinks&subitem=.
- Universität Rostock (Hrsg.) (2019): Rahmenprüfungsordnung für die Lehramtsstudiengänge der Universität Rostock (RPO-LA). Rostock.
- Universität Rostock (Hrsg.) (2022): Studierendenbefragung der Universität Rostock. Gesamtbericht Wintersemester 2022/23. Rostock.
- Van der Veen, Ineke; de Jong, Uulkje, van Leeuwen, Marko; Korteweg, Jaap A. (2006): The Development of Higher Education Students' Interest in Their Subject. The Case of Higher Professional Education in the Netherlands. In: *Studies in Higher Education*, 30 (3). S. 275–289.
- Vogt, Michaela; Scholz, Joachim (2020): Entwicklung und Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland. In: Cramer, Colin et al. (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 217–226.
- Voss, Thamar; Kunina-Habenicht, Olga; Hoehne, Verena; Kunter, Mareike (2015): Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18. S. 187–223.
- Walm, Maik; Wittek, Doris (2014): *Lehrer_innenbildung in Deutschland im Jahr 2014. Eine phasenübergreifende Dokumentation der Regelungen in den Bundesländern. 2., überarb. Aufl.* Frankfurt am Main: GEW.
- Walm, Maik; Wittek, Doris (2024): *Lehrer:innenbildung in Deutschland im Jahr 2024. Status quo und Entwicklungen der letzten Dekade.* Frankfurt am Main: GEW.
- Watt, Helen M. G.; Richardson, Paul W. (2008): Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. In: *Learning and Instruction*, 18. S. 408–428.
- Weinert, Franz Emanuel (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Emanuel (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz. S. 17–31.
- Wenzl, Thomas; Wernet, Andreas; Kollmer, Imke (2018): *Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden. Rekonstruktive Bildungsforschung (Bd. 15)*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wernet, Andreas; Kreuter, Vera (2007): Endlich Praxis? Eine kritische Fallkonstruktion zum Praxiswunsch in der Lehrerbildung. In: Schubarth, Wilfried; Speck, Karsten; Seidel, Andreas (Hrsg.): *Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung. Potsdamer Studien zum Referendariat*. Frankfurt am Main: Lang. S. 183–196.
- Wiese, Bettina S.; Schmitz, Bernhard (2002): Studienbezogenes Handeln im Kontext eines entwicklungspsychologischen Meta-Modells. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 34 (2). S. 80–94.
- Winter, Isabelle; Reintjes, Christian; Nonte, Sonja (2023): Unterrichten neben dem Studium. Eine Bestandsaufnahme hinsichtlich der studienunabhängigen Vertretungslehrkrafttätigkeit von Lehramtsstudierenden in Niedersachsen. In: Behrens, Dorthe; Forell, Matthias; Idel, Till-Sebastian; Pauling, Sven [Hrsg.]: *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 133-155.

Wissenschaftsrat (2001): Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Berlin.

Wolf, Willi; Göbel-Lehnert, Ute, Chroust, Peter (1997): Lehrerfortbildung in Hessen. Marburg: Institut für Lehrerbildung.

Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung Mecklenburg-Vorpommern (2015 intern): Projektantrag LEHREN in M-V. Rostock 2015.

8.2 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

8.2.1 Abbildungsverzeichnis

Abbildung	Titel	Seite
Abbildung 1:	Modell professioneller Handlungskompetenz für Lehrkräfte – Professionswissen von Baumert und Kunter (2013)	17
Abbildung 2:	Angebots-Nutzungsmodell der Unterrichtswirksamkeit von Helmke (2007)	24
Abbildung 3:	Angebots-Nutzungs-Modell für die Lehrerbildung (vereinfacht) von Cramer (2012)	24
Abbildung 4:	Modell der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften von Kunter et al. 2011	26
Abbildung 5:	Angebots-Nutzungsmodell des Lehramtsstudiums von Möller, Bauer und Zimmermann (2023)	27
Abbildung 6:	Erweitertes Angebots- und Nutzungsmodell zur Erklärung des beruflichen Lernens von Lehrpersonen im Rahmen von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen von Lipowsky (2014)	27
Abbildung 7:	Modell motivationaler Bedingungen der Kompetenzentwicklung in der ersten Phase der Lehrerbildung von König und Rothland (2013b)	29
Abbildung 8:	Erwartungs-Wert-Modell leistungsbezogenen Verhaltens von Eccles und Wigfield (2002)	31
Abbildung 9:	Determinanten motivierten Handelns: Überblicksmodell mit ergebnis- und folgebezogenen Erwartungen nach Heckhausen und Heckhausen (2018, 1980)	33
Abbildung 10:	Erweitertes Angebots- und Nutzungsmodell zur Erklärung des Lernens von Lehramtsstudierenden in universitären Lehrveranstaltungen (2023), eigene Darstellung	35
Abbildung 11:	Modell der Determinanten der Lernzeit nach Helmke und Schrader (1996)	60
Abbildung 12:	Schematische Darstellung des individuellen Aufbaus von Kernpraktiken nach Fraefel und Scheidig (2018)	148

8.2.2 Tabellenverzeichnis

Tabelle	Titel	Seite
Tabelle 1:	Verteilung der ECTS-Punkte nach Lehrbildungsgesetz M-V 2014	72
Tabelle 2:	Stichprobe nach Messzeitpunkt, Veranstaltungstyp und Dozierenden	89
Tabelle 3:	Kategorien zur Lehrveranstaltungseinwahl	91
Tabelle 4:	Aus welchen Gründen haben Sie sich für diese Lehrveranstaltung entschieden? (t ₁)	92

Tabelle 5:	Ranking der Kategorien (Gründe der Einwahl in eine der Lehrveranstaltungen) nach Lehrveranstaltungsform (TH, PO, SP)	92
Tabelle 6:	Ranking der Einzelitems (Gründe der Einwahl in eine der Lehrveranstaltungen) nach Lehrveranstaltungsform (TH, PO, SP)	96
Tabelle 7:	Mit meinem jetzigen Entwicklungsstand erreiche ich ... (t_1)	97
Tabelle 8:	Mein Handeln in dieser Lehrveranstaltung beeinflusst das Erreichen ... (t_1)	100
Tabelle 9:	Die Ergebnisse dieser Lehrveranstaltung wirken sich ... (t_1)	102
Tabelle 10:	Anreize (t_1)	103
Tabelle 11:	Veränderung der Stichprobe	106
Tabelle 12:	Mit meinem jetzigen Entwicklungsstand erreiche ich ... (t_2)	109
Tabelle 13:	Mein Handeln in dieser Lehrveranstaltung beeinflusst das Erreichen ... (t_2)	110
Tabelle 14:	Die Ergebnisse dieser Lehrveranstaltung wirken sich ... (t_2)	111
Tabelle 15:	Anreize (t_2)	112

8.3 Abkürzungsverzeichnis

α	Cronbachs Alpha
Abb.	Abbildung
Abs.	Absatz
Anm. C.T.	Anmerkung Christian Taszarek
ANOVA	Analysis of Variance
AStA	Allgemeiner Studierendenausschuss
BilWiss	Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung (BilWiss)
BLLV	Berufsverband für Lehrer/innen, Erzieher/innen und Mitarbeiter/innen in der Verwaltung von Schulen und Schulämtern
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
bzw.	beziehungsweise
CCT	Career Counselling for Teachers
COACTIV	Cognitive Activation in the Classroom: The Orchestration of Learning Opportunities for the Enhancement of Insightful Learning in Mathematics
d. h.	das heißt
DO	die Dozierende, die Dozierenden
ebd.	ebenda
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
E-F	Ergebnis-Folge(-Erwartung)
ELKiR	Entwicklung Lehramtsstudierender im Kontext institutioneller Rahmenbedingungen
ESIS	Entwicklung Studierender im Schulpraktikum
FS	Fachsemester
H-E	Handlungs-Ergebnis(-Erwartung)
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
IQB	Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen
KMK	Kultusministerkonferenz
LEK	Längsschnittliche Erhebung pädagogischer Kompetenzen von Lehramtsstudierenden
LV	Lehrveranstaltung
M	Mittelwert
M-V	Mecklenburg-Vorpommern
n	Größe der Stichprobe
PaLea	Panel zum Lehramtsstudium
PISA	Programme for International Student Assessment
PO	praxisorientierende Lehrveranstaltung
ρ	Rangkorrelationskoeffizient
S.	Seite
S-E	Situations-Ergebnis(-Erwartung)
SeiL	Studienerfolg im Lehramt
SP	schulpraktische Lehrveranstaltung

SPEE	Standards, Profile, Entwicklung, Evaluation
SPÜ	schulpraktische Übung
SWK	Ständige wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz
$t_1 t_2$	Messzeitpunkt 1 bzw. 2
Tab.	Tabelle
TH	theoretische Lehrveranstaltung
TEDS-M	Teacher Education and Development Studies in Mathematics
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
TPL	Theorie-Praxis-bezogene Lehr-Lern-Arrangements
u. a.	unter anderem
vgl.	vergleichlich
z. B.	zum Beispiel

8.4 Itemübersicht und Signifikanztest-Statistiken

Die tabellarischen Übersichten zeigen alle Items zum Messzeitpunkt t1 und t2 und die Signifikanztest-Statistiken der einfaktoriellen Varianzanalyse ANOVA.

8.4.1 Messzeitpunkt t₁

Item	Beschreibung	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	
3.	Gründe für die Einwahl in die Lehrveranstaltung (t₁)						
3.1	Inhalte der Lehrveranstaltung	Zwischen den Gruppen	47,250	2	23,625	10,647	<,001
		Innerhalb der Gruppen	284,033	128	2,219		
		Gesamt	331,282	130			
3.2	Gestaltung der Lehrveranstaltung	Zwischen den Gruppen	85,825	2	42,913	19,426	<,001
		Innerhalb der Gruppen	280,552	127	2,209		
		Gesamt	366,377	129			
3.3	Persönliches Interesse	Zwischen den Gruppen	40,823	2	20,411	10,294	<,001
		Innerhalb der Gruppen	253,803	128	1,983		
		Gesamt	294,626	130			
3.4	Persönlicher Nutzen	Zwischen den Gruppen	5,061	2	2,531	1,430	,243
		Innerhalb der Gruppen	226,450	128	1,769		
		Gesamt	231,511	130			
3.5	Persönliche Wichtigkeit	Zwischen den Gruppen	14,087	2	7,044	3,045	,051
		Innerhalb der Gruppen	291,417	126	2,313		
		Gesamt	305,504	128			
3.6	Modulprüfung	Zwischen den Gruppen	10,120	2	5,060	1,772	,174
		Innerhalb der Gruppen	365,529	128	2,856		
		Gesamt	375,649	130			
3.7	Empfehlung Dritter	Zwischen den Gruppen	32,327	2	16,163	2,958	,055
		Innerhalb der Gruppen	699,414	128	5,464		
		Gesamt	731,740	130			
3.8	Gemeinsame Belegung mit KommilitonInnen	Zwischen den Gruppen	7,504	2	3,752	,835	,436
		Innerhalb der Gruppen	575,092	128	4,493		
		Gesamt	582,595	130			
3.9	DozentIn	Zwischen den Gruppen	65,532	2	32,766	8,450	<,001
		Innerhalb der Gruppen	492,437	127	3,877		
		Gesamt	557,969	129			
3.10	Zuweisung nach Losverfahren	Zwischen den Gruppen	62,018	2	31,009	5,085	,007
		Innerhalb der Gruppen	780,486	128	6,098		
		Gesamt	842,504	130			
3.11	Termin der Lehrveranstaltung	Zwischen den Gruppen	46,626	2	23,313	7,649	<,001
		Innerhalb der Gruppen	390,123	128	3,048		
		Gesamt	436,748	130			
3.12	Ohne besonderen Grund	Zwischen den Gruppen	34,814	2	17,407	5,203	,007
		Innerhalb der Gruppen	424,909	127	3,346		
		Gesamt	459,723	129			
3.13	Andere	Zwischen den Gruppen	21,650	2	10,825	3,962	,022
		Innerhalb der Gruppen	316,905	116	2,732		
		Gesamt	338,555	118			
3.14	Werden Sie die Lehrveranstaltung weiterhin besuchen?	Zwischen den Gruppen	,762	2	,381	2,423	,093
		Innerhalb der Gruppen	20,138	128	,157		
		Gesamt	20,901	130			

Item	Beschreibung		Quadrat- summe	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
4.	Situations-Ergebnis-Erwartung (S-E-Erwartung) (t₁)						
4.1	Mit meinem jetzigen Entwicklungs- stand erreiche ich meine Ziele in dieser Lehrveranstaltung.	Zwischen den Gruppen	4,769	2	2,384	1,971	,144
		Innerhalb der Gruppen	154,865	128	1,210		
		Gesamt	159,634	130			
4.2	Mit meinem jetzigen Entwicklungs- stand erreiche ich meine Ziele in diesem Modul.	Zwischen den Gruppen	12,473	2	6,237	4,844	,009
		Innerhalb der Gruppen	164,809	128	1,288		
		Gesamt	177,282	130			
4.3	Mit meinem jetzigen Entwicklungs- stand erreiche ich meine Ziele im bildungswissenschaftlichen Stu- dium.	Zwischen den Gruppen	7,018	2	3,509	2,212	,114
		Innerhalb der Gruppen	203,089	128	1,587		
		Gesamt	210,107	130			
4.4	Mit meinem jetzigen Entwicklungs- stand erreiche ich meine Ziele im Studium insgesamt.	Zwischen den Gruppen	6,564	2	3,282	1,657	,195
		Innerhalb der Gruppen	253,574	128	1,981		
		Gesamt	260,137	130			
4.5	Mit meinem jetzigen Entwicklungs- stand erreiche ich meine berufli- chen Ziele.	Zwischen den Gruppen	16,248	2	8,124	3,384	,037
		Innerhalb der Gruppen	307,294	128	2,401		
		Gesamt	323,542	130			

Item	Beschreibung		Quadrat- summe	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
5.	Handlungs-Ergebnis-Erwartung (H-E-Erwartung) (t₁)						
5.1	Mein Handeln in dieser Lehrveran- staltung beeinflusst das Erreichen meiner Ziele unmittelbar.	Zwischen den Gruppen	21,807	2	10,904	6,829	,002
		Innerhalb der Gruppen	204,376	128	1,597		
		Gesamt	226,183	130			
5.2	Mein Handeln in dieser Lehrveran- staltung beeinflusst das Erreichen meiner Ziele in diesem Modul.	Zwischen den Gruppen	3,348	2	1,674	1,116	,331
		Innerhalb der Gruppen	192,041	128	1,500		
		Gesamt	195,389	130			
5.3	Mein Handeln in dieser Lehrveran- staltung beeinflusst das Erreichen meiner Ziele im bildungswissen- schaftlichen Studium.	Zwischen den Gruppen	5,311	2	2,656	2,101	,127
		Innerhalb der Gruppen	161,819	128	1,264		
		Gesamt	167,130	130			
5.4	Mein Handeln in dieser Lehrveran- staltung beeinflusst das Erreichen meiner Ziele im Studium insge- samt.	Zwischen den Gruppen	8,097	2	4,048	2,281	,106
		Innerhalb der Gruppen	227,140	128	1,775		
		Gesamt	235,237	130			
5.5	Mein Handeln in dieser Lehrveran- staltung beeinflusst das Erreichen meiner beruflichen Ziele.	Zwischen den Gruppen	10,511	2	5,256	2,627	,076
		Innerhalb der Gruppen	256,069	128	2,001		
		Gesamt	266,580	130			

Item	Beschreibung		Quadrat- summe	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
6.	Ergebnis-Folge-Erwartung (t₁)						
6.1	Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich unmittelbar auf mich aus.	Zwischen den Gruppen	17,124	2	8,562	6,107	,003
		Innerhalb der Gruppen	179,456	128	1,402		
		Gesamt	196,580	130			
6.2	Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich auf den weiteren Verlauf meines Studiums in diesem Modul aus.	Zwischen den Gruppen	3,401	2	1,701	1,031	,360
		Innerhalb der Gruppen	211,225	128	1,650		
		Gesamt	214,626	130			
6.3	Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich auf den weiteren Verlauf meines bildungswissenschaftlichen Studiums aus.	Zwischen den Gruppen	,782	2	,391	,204	,816
		Innerhalb der Gruppen	245,462	128	1,918		
		Gesamt	246,244	130			
6.4	Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich auf den weiteren Verlauf meines Studiums insgesamt aus.	Zwischen den Gruppen	1,417	2	,708	,378	,686
		Innerhalb der Gruppen	240,110	128	1,876		
		Gesamt	241,527	130			
6.5	Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich auf meine Berufsausübung aus.	Zwischen den Gruppen	22,031	2	11,015	5,314	,006
		Innerhalb der Gruppen	265,328	128	2,073		
		Gesamt	287,359	130			

Item	Beschreibung		Quadrat- summe	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
7.	Anreize (t₁)						
7.1	Die Inhalte dieser Lehrveranstaltung interessieren mich.	Zwischen den Gruppen	27,512	2	13,756	10,744	<,001
		Innerhalb der Gruppen	163,878	128	1,280		
		Gesamt	191,389	130			
7.2	Die Gestaltung dieser Lehrveranstaltung interessiert mich.	Zwischen den Gruppen	80,817	2	40,409	22,828	<,001
		Innerhalb der Gruppen	226,572	128	1,770		
		Gesamt	307,389	130			
7.3	Die Inhalte dieser Lehrveranstaltung nutzen mir beim Erreichen meiner Ziele.	Zwischen den Gruppen	9,571	2	4,785	3,690	,028
		Innerhalb der Gruppen	165,971	128	1,297		
		Gesamt	175,542	130			
7.4	Die Gestaltung dieser Lehrveranstaltung nutzt mir beim Erreichen meiner Ziele.	Zwischen den Gruppen	46,913	2	23,456	13,643	<,001
		Innerhalb der Gruppen	218,356	127	1,719		
		Gesamt	265,269	129			
7.5	Die Inhalte dieser Lehrveranstaltung sind wichtig für mich.	Zwischen den Gruppen	4,600	2	2,300	1,387	,254
		Innerhalb der Gruppen	212,285	128	1,658		
		Gesamt	216,885	130			
7.6	Die Gestaltung dieser Lehrveranstaltung ist wichtig für mich.	Zwischen den Gruppen	42,297	2	21,149	10,960	<,001
		Innerhalb der Gruppen	246,985	128	1,930		
		Gesamt	289,282	130			
7.7	Die Inhalte dieser Lehrveranstaltung verlangen mir einiges ab.	Zwischen den Gruppen	39,592	2	19,796	9,473	<,001
		Innerhalb der Gruppen	265,400	127	2,090		
		Gesamt	304,992	129			
7.8	Die Gestaltung dieser Lehrveranstaltung verlangt mir einiges ab.	Zwischen den Gruppen	52,472	2	26,236	11,273	<,001
		Innerhalb der Gruppen	295,559	127	2,327		
		Gesamt	348,031	129			

8.4.2 Messzeitpunkt t₂

Item	Beschreibung		Quadrat- summe	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
4.	Situations-Ergebnis-Erwartung (S-E-Erwartung) (t₂)						
4.1	Mit meinem jetzigen Entwicklungs- stand erreiche ich meine Ziele in dieser Lehrveranstaltung.	Zwischen den Gruppen	5,638	2	2,819	1,221	,303
		Innerhalb der Gruppen	129,244	56	2,308		
		Gesamt	134,881	58			
4.2	Mit meinem jetzigen Entwicklungs- stand erreiche ich meine Ziele in diesem Modul.	Zwischen den Gruppen	14,240	2	7,120	4,301	,018
		Innerhalb der Gruppen	92,709	56	1,656		
		Gesamt	106,949	58			
4.3	Mit meinem jetzigen Entwicklungs- stand erreiche ich meine Ziele im bildungswissenschaftlichen Stu- dium.	Zwischen den Gruppen	14,638	2	7,319	4,167	,021
		Innerhalb der Gruppen	98,345	56	1,756		
		Gesamt	112,983	58			
4.4	Mit meinem jetzigen Entwicklungs- stand erreiche ich meine Ziele im Studium insgesamt.	Zwischen den Gruppen	8,786	2	4,393	2,239	,116
		Innerhalb der Gruppen	109,892	56	1,962		
		Gesamt	118,678	58			
4.5	Mit meinem jetzigen Entwicklungs- stand erreiche ich meine berufli- chen Ziele.	Zwischen den Gruppen	8,460	2	4,230	1,825	,171
		Innerhalb der Gruppen	129,777	56	2,317		
		Gesamt	138,237	58			

Item	Beschreibung		Quadrat- summe	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
5.	Handlungs-Ergebnis-Erwartung (H-E-Erwartung) (t₂)						
5.1	Mein Handeln in dieser Lehrveran- staltung beeinflusst das Erreichen meiner Ziele unmittelbar.	Zwischen den Gruppen	38,702	2	19,351	9,738	,000
		Innerhalb der Gruppen	109,298	55	1,987		
		Gesamt	148,000	57			
5.2	Mein Handeln in dieser Lehrveran- staltung beeinflusst das Erreichen meiner Ziele in diesem Modul.	Zwischen den Gruppen	18,531	2	9,266	5,200	,008
		Innerhalb der Gruppen	99,774	56	1,782		
		Gesamt	118,305	58			
5.3	Mein Handeln in dieser Lehrveran- staltung beeinflusst das Erreichen meiner Ziele im bildungswissen- schaftlichen Studium.	Zwischen den Gruppen	27,054	2	13,527	9,546	,000
		Innerhalb der Gruppen	79,353	56	1,417		
		Gesamt	106,407	58			
5.4	Mein Handeln in dieser Lehrveran- staltung beeinflusst das Erreichen meiner Ziele im Studium insge- samt.	Zwischen den Gruppen	24,530	2	12,265	5,677	,006
		Innerhalb der Gruppen	120,995	56	2,161		
		Gesamt	145,525	58			
5.5	Mein Handeln in dieser Lehrveran- staltung beeinflusst das Erreichen meiner beruflichen Ziele.	Zwischen den Gruppen	37,475	2	18,738	11,324	,000
		Innerhalb der Gruppen	92,660	56	1,655		
		Gesamt	130,136	58			

Item	Beschreibung		Quadrat- summe	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
6.	Ergebnis-Folge-Erwartung (t₂)						
6.1	Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich unmittelbar auf mich aus.	Zwischen den Gruppen	13,564	2	6,782	2,862	,066
		Innerhalb der Gruppen	130,315	55	2,369		
		Gesamt	143,879	57			
6.2	Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich auf den weiteren Verlauf meines Studiums in diesem Modul aus.	Zwischen den Gruppen	3,373	2	1,687	,589	,558
		Innerhalb der Gruppen	157,403	55	2,862		
		Gesamt	160,776	57			
6.3	Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich auf den weiteren Verlauf meines bildungswissenschaftlichen Studiums aus.	Zwischen den Gruppen	2,386	2	1,193	,503	,607
		Innerhalb der Gruppen	130,390	55	2,371		
		Gesamt	132,776	57			
6.4	Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich auf den weiteren Verlauf meines Studiums insgesamt aus.	Zwischen den Gruppen	12,077	2	6,038	2,339	,106
		Innerhalb der Gruppen	141,992	55	2,582		
		Gesamt	154,069	57			
6.5	Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich auf meine Berufsausübung aus.	Zwischen den Gruppen	8,689	2	4,345	2,713	,075
		Innerhalb der Gruppen	88,087	55	1,602		
		Gesamt	96,776	57			

Item	Beschreibung		Quadrat- summe	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
7.	Anreize (t₂)						
7.1	Die Inhalte dieser Lehrveranstaltung interessieren mich.	Zwischen den Gruppen	27,385	2	13,693	6,368	,003
		Innerhalb der Gruppen	118,270	55	2,150		
		Gesamt	145,655	57			
7.2	Die Gestaltung dieser Lehrveranstaltung interessiert mich.	Zwischen den Gruppen	79,359	2	39,679	24,388	,000
		Innerhalb der Gruppen	89,486	55	1,627		
		Gesamt	168,845	57			
7.3	Die Inhalte dieser Lehrveranstaltung nutzen mir beim Erreichen meiner Ziele.	Zwischen den Gruppen	7,893	2	3,947	1,848	,167
		Innerhalb der Gruppen	117,486	55	2,136		
		Gesamt	125,379	57			
7.4	Die Gestaltung dieser Lehrveranstaltung nutzt mir beim Erreichen meiner Ziele.	Zwischen den Gruppen	25,458	2	12,729	6,504	,003
		Innerhalb der Gruppen	107,646	55	1,957		
		Gesamt	133,103	57			
7.5	Die Inhalte dieser Lehrveranstaltung sind wichtig für mich.	Zwischen den Gruppen	6,476	2	3,238	1,710	,190
		Innerhalb der Gruppen	104,144	55	1,894		
		Gesamt	110,621	57			
7.6	Die Gestaltung dieser Lehrveranstaltung ist wichtig für mich.	Zwischen den Gruppen	34,661	2	17,330	7,766	,001
		Innerhalb der Gruppen	122,736	55	2,232		
		Gesamt	157,397	57			
7.7	Die Inhalte dieser Lehrveranstaltung verlangen mir einiges ab.	Zwischen den Gruppen	28,978	2	14,489	8,224	,001
		Innerhalb der Gruppen	96,901	55	1,762		
		Gesamt	125,879	57			
7.8	Die Gestaltung dieser Lehrveranstaltung verlangt mir einiges ab.	Zwischen den Gruppen	35,364	2	17,682	7,645	,001
		Innerhalb der Gruppen	127,205	55	2,313		
		Gesamt	162,569	57			

8.5 Veranstaltungs- und Modulbeschreibungen

8.5.1 Veranstaltungsbeschreibungen (laut zentralem Vorlesungsverzeichnis, Stand: 23.10.2019)

Format	TH1
Titel	Unterrichtsqualität zwischen allgemeiner und fachbezogener Perspektive
Dozierende	DO1
Termin	donnerstags, 09:15-10:45 Uhr
Beschreibung	ohne

Format	TH2
Titel	Schulqualität und Schuleffektivität
Dozierende	DO1
Termin	donnerstags, 11:15-12:45 Uhr
Beschreibung	ohne

Format	PO1
Titel	Ausgewählte Aspekte schulischer Arbeit in Vorbereitung auf das Orientierungspraktikum
Dozierende	DO2
Termin	mittwochs, 09:15-10:45 Uhr
Beschreibung	<p>Das Seminar dient der Vorbereitung auf das Orientierungspraktikum. Thematisiert werden zunächst die Ziele, Inhalte und Aufgaben des Praktikums. Schwerpunkte liegen auf dem Beobachten als wissenschaftliche Methode und der Frage, wie Beobachtungsschwerpunkte entwickelt und für das Praktikum aufgearbeitet werden können. Ausgewählte Inhalte beschäftigen sich in diesem Kontext mit der Schulstruktur in der BRD, den Qualitätsmerkmalen von Unterricht und den von den Schülerinnen und Schülern zu erwerbenden Kompetenzen.</p> <p>Nach der LPVO 2017 ist das Seminar folgenden Themenfeldern zuzuordnen:</p> <ul style="list-style-type: none">• Schulstruktur und Schultheorie• Professionalität im Lehrerberuf• Theorie und Qualität von Unterricht.

Format	PO2
Titel	Schulpädagogisches Grundwissen in Vorbereitung auf das Orientierungspraktikum
Dozierende	DO2
Termin	donnerstags, 09:15-10:45 Uhr
Beschreibung	<p>Das Seminar dient der Vorbereitung auf das Orientierungspraktikum. Thematisiert werden zunächst die Ziele, Inhalte und Aufgaben des Praktikums. Schwerpunkte liegen auf dem Beobachten als wissenschaftliche Methode und der Frage, wie Beobachtungsschwerpunkte entwickelt und für das Praktikum aufgearbeitet werden können. Ausgewählte Inhalte beschäftigen sich in diesem Kontext mit der Schulstruktur in der BRD, den Qualitätsmerkmalen von Unterricht und den von den Schülerinnen und Schülern zu erwerbenden Kompetenzen.</p> <p>Nach der LPVO 2017 ist das Seminar folgenden Themenfeldern zuzuordnen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Schulstruktur und Schultheorie • Professionalität im Lehrerberuf • Theorie und Qualität von Unterricht.

Format	SP1
Titel	Planung, Gestaltung und Evaluation individuelle Förderung und Lernbegleitung – ein theorie- und praxisbezogenes Lehr-Lern-Arrangement
Dozierende	DO3
Termin	freitags, 09:15-10:45 Uhr
Beschreibung	<p>Das theorie- und praxisbezogene Lehr-Lern-Arrangement mit dem Schwerpunkt individuelle Förderung und Lernbegleitung zielt auf eine enge zeitliche, inhaltliche und reflexive Verzahnung von Theorie und Praxis in der ersten Phase der Lehrerbildung ab und richtet sich vorrangig an Studierende der Lehramtsstudiengänge für Regionale Schulen und Gymnasien.</p> <p>Beginnend mit einem theoretischen Seminarteil zur individuellen Förderung und Lernbegleitung, folgt anschließend die semesterbegleitende Hospitation und Beratung zur individuellen Förderung sowie die Planung und Durchführung einer mehrtägigen Schulung von Schülernachhilfelehrern am 27.-28.01.2020 an einer weiterführenden Partnerschule (voraussichtlich Sekundarstufe I und II Klasse 8-10 an der CJD Christophorusschule in Rostock), die in Kooperation mit der Schule konzeptionell weiterentwickelt und evaluiert wird.</p> <p>Voraussetzung für die Teilnahme an diesem theorie- und praxisbezogenen Lehr-Lern-Arrangement ist die Bereitschaft zur verpflichtenden Teilnahme an den begleitenden Praxisphasen an der Partnerschule, die außerhalb der regulären Seminarzeiten liegen (individuelle Terminabsprachen sind dabei grundsätzlich möglich), und zur Durchführung der mehrtägigen Schulung von Schülernachhilfelehrern am 27.-28.01.2020.</p>

Format	SP2
Titel	Planung, Gestaltung und Evaluation außerunterrichtlicher Lernzeiten und fachbezogener Lernangebote – ein theorie- und praxisbezogenes Lehr-Lern-Arrangement
Dozierende	DO3
Termin	freitags, 11:15-12:45 Uhr
Beschreibung	<p>Das theorie- und praxisbezogene Lehr-Lern-Arrangement mit dem Schwerpunkt Planung, Gestaltung und Evaluation außerunterrichtlicher Lernzeiten und fachbezogener Lernangebote zielt auf eine enge zeitliche, inhaltliche und reflexive Verzahnung von Theorie und Praxis in der ersten Phase der Lehrerbildung ab und richtet sich an Studierende aller Lehramtsstudiengänge.</p> <p>Beginnend mit einem theoretischen Seminarteil zu außerunterrichtlichen Lernzeiten und fachbezogener Lernangebote im Kontext der Ganztagschule (Theoriephase), folgt anschließend die semesterbegleitende Hospitation und eigene Gestaltung von außerunterrichtlichen Lern- und Hausaufgabenzeiten an einer ausgewählten Partnerschule (vorrangig schulartunabhängige Orientierungsstufe Klasse 5 und 6 an der Borwinschule Rostock), die in Kooperation mit der Schule weiterentwickelt, begleitet und evaluiert werden soll (Praxisphase). In dieser Phase ist auch die Planung und Durchführung eines Projekttages im Rahmen der „Woche des Lernens“ der fünften Klassen am 05.02.2020 enthalten. Sowohl begleitend als auch abschließend wird im Rahmen der Reflexionsphase eine theoriegeleitete Beurteilung der gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse vorgenommen.</p> <p>Voraussetzung für die Teilnahme an diesem theorie- und praxisbezogenen Lehr-Lern-Arrangement ist die verpflichtende Bereitschaft zur Teilnahme an den Theorie- und Reflexionsseminaren, die selbstständige und kontinuierliche Übernahme der außerunterrichtlichen Hausaufgabenbetreuung auch außerhalb der regulären Vorlesungs- und Seminarzeiten (individuelle Terminabsprachen sind dabei grundsätzlich möglich) sowie die ganztägige Durchführung des Projekttages am 05.02.2020.</p>

8.5.2 Modulbeschreibungen (laut Studiengangsspezifischer Prüfungs- und Studienordnung vom 25.07.2017)

Modulbezeichnung	Theorien und Konzepte der Schulpädagogik, der allgemeinen Didaktik und der schul- und unterrichtsbezogenen Bildungsforschung für Lehramt an Grundschulen, Regionalen Schulen und für Sonderpädagogik
Leistungspunkte	12
Modulverantwortlich	Philosophische Fakultät Institut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (ISB)
Zulassungsbeschränkung	keine
Modulniveau	Staatsexamen - weiterführend
Zwingende Teilnahmevoraussetzung	keine
Empfohlene Teilnahmevoraussetzung	keine
Zuordnung zu Curricula	Lehramt an Grundschulen, Lehramt an Regionalen Schulen, Lehramt für Sonderpädagogik
Dauer des Moduls	2 Semester
Beginn/ Angebotsturnus	jedes Semester
Lern- und Qualifikationsziele	Die Studierenden

	<ul style="list-style-type: none"> • verfügen über Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten in drei der folgenden Themengebiete: <ul style="list-style-type: none"> ○ Professionalität im Lehrerinnenberuf. ○ Schulstruktur und Schultheorie, ○ Schulentwicklung, ○ heterogenitätssensible / inklusive Schule, ○ Theorie und Qualität von Unterricht, ○ didaktische Perspektiven auf Unterricht ○ Schule und Leistung; • kennen die KMK-Bildungsstandards und können sich darin verorten; • entwickeln Vorstellungen darüber, wie sie die im Studium erworbene Berufsfähigkeit im Verlauf der anderen Phasen zu einer Berufsfertigkeit ausbauen können.
Lehrinhalte	<ul style="list-style-type: none"> • Professionalität im Lehrerinnenberuf • Schulstruktur und Schultheorie • Schulentwicklung • heterogenitätssensible / inklusive Schule • Theorie und Qualität von Unterricht • didaktische Perspektiven auf Unterricht • Schule und Leistung
Lehrveranstaltungen	<p>Vorlesung 2.0 SWS</p> <p>Seminar (Anwesenheitspflicht) 6.0 SWS</p> <p>Gesamt 8.0 SWS</p>
Arbeitsaufwand für Studierende	<p>Präsenzzeit 120 Std</p> <p>Vor- und Nachbereitung der Präsenzzeit 120 Std</p> <p>Prüfungsvorbereitung/ Prüfungsvorleistung/ Prüfung 120 Std</p> <p>Gesamtarbeitsaufwand 360 Std</p>
Prüfungsvorleistungen	Anwesenheitspflicht in den Veranstaltungsarten: Seminar
Prüfungsleistungen Voraussetzungen für einen erfolgreichen Modulabschluss	<p>Mündliche Prüfung (40 Minuten) oder Klausur (90 Minuten) oder Hausarbeit - 20 Seiten</p> <p>Prüfungsleistung: Bekanntgabe der Prüfungsform spätestens in der zweiten Vorlesungswoche</p>
Regelprüfungstermin	Regelprüfungstermin gemäß jeweils gültiger Studiengangsspezifischer Prüfungs- und Studienordnung.
Bewertung	Bewertung gemäß jeweils gültiger Studiengangsspezifischer Prüfungs- und Studienordnung.
Modulnummer	5180960

Modulbezeichnung	Theorien und Konzepte der Schulpädagogik, der allgemeinen Didaktik und der schul- und unterrichtsbezogenen Bildungsforschung für Lehramt an Gymnasien	
Leistungspunkte	9	
Modulverantwortlich	Philosophische Fakultät Institut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (ISB)	
Zulassungsbeschränkung	keine	
Modulniveau	Staatsexamen - weiterführend	
Zwingende Teilnahmevoraussetzung	keine	
Empfohlene Teilnahmevoraussetzung	keine	
Zuordnung zu Curricula	Lehramt an Gymnasien	
Dauer des Moduls	2 Semester	
Beginn/ Angebotsturnus	jedes Semester	
Lern- und Qualifikationsziele	<p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> • verfügen über Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten in drei der folgenden Themengebiete: <ul style="list-style-type: none"> ○ Professionalität im Lehramtberuf. ○ Schulstruktur und Schultheorie, ○ Schulentwicklung, ○ heterogenitätssensible / inklusive Schule, ○ Theorie und Qualität von Unterricht, ○ didaktische Perspektiven auf Unterricht ○ Schule und Leistung; • kennen die KMK-Bildungsstandards und können sich darin verorten; • entwickeln Vorstellungen darüber, wie sie die im Studium erworbene Berufsfähigkeit im Verlauf der anderen Phasen zu einer Berufsfertigkeit ausbauen können. 	
Lehrinhalte	<ul style="list-style-type: none"> • Professionalität im Lehramtberuf • Schulstruktur und Schultheorie • Schulentwicklung • heterogenitätssensible / inklusive Schule • Theorie und Qualität von Unterricht • didaktische Perspektiven auf Unterricht • Schule und Leistung 	
Lehrveranstaltungen	<p>Vorlesung 2.0 SWS</p> <p>Seminar (Anwesenheitspflicht) 4.0 SWS</p> <p>Gesamt 6.0 SWS</p>	
Arbeitsaufwand für Studierende	<p>Präsenzzeit 90 Std</p> <p>Vor- und Nachbereitung der Präsenzzeit 90 Std</p> <p>Prüfungsvorbereitung/ Prüfungsvorleistung/ Prüfung 90 Std</p> <p>Gesamtarbeitsaufwand 270 Std</p>	

Prüfungsvorleistungen	Anwesenheitspflicht in den Veranstaltungsarten: Seminar
Prüfungsleistungen Voraussetzungen für einen erfolgreichen Modulab- schluss	<p>Mündliche Prüfung (40 Minuten) oder Klausur (90 Minuten) oder Hausarbeit - 20 Seiten Bekanntgabe der Prüfungsform spätestens in der zweiten Vor- lesungswoche</p>
Regelprüfungstermin	Regelprüfungstermin gemäß jeweils gültiger Studiengangsspezifischer Prüfungs- und Studienordnung.
Bewertung	Bewertung gemäß jeweils gültiger Studiengangsspezifischer Prüfungs- und Stu- dienordnung.
Modulnummer	5181470

8.6 Musterfragebogen und Auswertungsteil

Der Musterfragebogen und die EvaSys-Datenauswertung der Befragungen zum Messzeitpunkt t_1 und t_2 befinden sich auf den folgenden Seiten:

Anhang

8.6.1 Muster Fragebogen EvaSys

8.6.2.1 Auswertung EvaSys MZP t_1 alle

8.6.2.2 Auswertung EvaSys MZP t_1 TH1+2

8.6.2.3 Auswertung EvaSys MZP t_1 PO1+2

8.6.2.4 Auswertung EvaSys MZP t_1 SP1+2

8.6.3.1 Auswertung EvaSys MZP t_2 alle

8.6.3.2 Auswertung EvaSys MZP t_2 TH1+2

8.6.3.3 Auswertung EvaSys MZP t_2 PO1+2

8.6.3.4 Auswertung EvaSys MZP t_2 SP1+2

Inhalt

Muster des verwendeten Fragebogens (t_1, t_2)

Gesamtauswertung der Stichprobe (t_1)

Auswertung der TH-Seminare (t_1)

Auswertung der PO-Seminare (t_1)

Auswertung der SP-Seminare (t_1)

Gesamtauswertung der Stichprobe (t_2)

Auswertung der TH-Seminare (t_2)

Auswertung der PO-Seminare (t_2)

Auswertung der SP-Seminare (t_2)



Bitte so markieren: Bitte verwenden Sie einen Kugelschreiber oder nicht zu starken Filzstift. Dieser Fragebogen wird maschinell erfasst.
Korrektur: Bitte beachten Sie im Interesse einer optimalen Datenerfassung die links angegebenen Hinweise beim Ausfüllen.

Sehr geehrte Studierende,

in dieser Studie geht es um die Teilnahme- und Lernmotivation innerhalb der bildungswissenschaftlichen Lehramtsausbildung. Ziel ist es, die berufsfeldbezogene universitäre Lehre zu verbessern. Dabei benötigen wir Ihre Unterstützung und bitten Sie daher, die folgenden Fragen zu beantworten.

Die Teilnahme an der Befragung ist freiwillig und die Zustimmung zur Teilnahme kann jederzeit widerrufen werden. Die Befragung ist anonym und Ihre Antworten werden streng vertraulich behandelt. Bitte lesen Sie sich die Fragen aufmerksam durch und benutzen Sie für die Beantwortung einen gut lesbaren Stift (bitte keinen Bleistift).

Wir danken Ihnen für Ihre Teilnahme!

1. Entwerfen Sie zunächst Ihren persönlichen und anonymen Code und tragen Sie ihn in die unten vorgesehenen Kästchen ein.

1. Erster Buchstabe des Vornamens Ihrer Mutter oder der Person, die ihr am nächsten kommt (z. B. Petra - P) 2. Erster Buchstabe Ihres Geburtsortes (z. B. Rostock - R) 3. Erster Buchstabe des Vornamens Ihres Vaters oder der Person, die ihm am nächsten kommt (z. B. Andreas - A) 4. Tag Ihres Geburtstages, zweistellig (z. B. 09.12.1995 - 09) 5. Erster Buchstabe Ihrer Heimatbundeslandes (z. B. Mecklenburg-Vorpommern - M)

1.1

2. Fragen zu Ihrem Studium

2.1 Bitte geben Sie Ihr Geschlecht an.

männlich

weiblich

divers

2.2 Bitte geben Sie Ihr Alter an.

2.3 Welchen Lehramtsstudiengang studieren Sie?

Lehramt an Grundschulen

Lehramt an Regionalen Schulen

Lehramt an Gymnasium

Lehramt für Sonderpädagogik

2.4 In welchem Fachsemester studieren Sie (bitte höchstes angeben, z. B. 7. Fachsemester - 07)?

2. Fragen zu Ihrem Studium [Fortsetzung]

2.5 Welche Praktika haben Sie bereits absolviert?

- | | | |
|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> Sozialpraktikum | <input type="checkbox"/> Orientierungspraktikum I
(Lehramt an Grundschulen) | <input type="checkbox"/> Orientierungspraktikum II
(Lehramt an Grundschulen) |
| <input type="checkbox"/> Orientierungspraktikum (außer
Lehramt an Grundschulen) | <input type="checkbox"/> Hauptpraktikum I (Lehramt für
Sonderpädagogik) | <input type="checkbox"/> Hauptpraktikum II (Lehramt für
Sonderpädagogik) |
| <input type="checkbox"/> Hauptpraktikum (außer
Lehramt für Sonderpädagogik) | | |

2.6 Haben Sie bereits mindestens eine schulpraktische Übung absolviert? ja nein

2.7 Waren Sie bereits im Rahmen anderer Lehrveranstaltungen in einer Schule praktisch tätig? ja nein

2.8 Haben Sie bereits während der Schulzeit oder im Studium Lehrtätigkeiten ausgeübt (z. B. als Vertretungslehrkraft, in der Nachhilfe)? ja nein

2.9 Haben Sie bereits pädagogische Erfahrungen ohne Lehrtätigkeit gesammelt (z. B. in Sportvereinen, in kirchlichen Organisationen, als Pfadfinder, als Erzieher, in vorangegangener Ausbildung)? ja nein

2.10 Wollen Sie den Lehrerberuf nach Ihrer Ausbildung ausüben? ja nein weiß nicht

3. Fragen zur Lehrveranstaltung

Aus welchen Gründen haben Sie sich für diese Lehrveranstaltung entschieden?

- | | trifft überhaupt nicht zu | | | | trifft voll und ganz zu | | | |
|---|---------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 3.1 Inhalte der Lehrveranstaltung | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.2 Gestaltung der Lehrveranstaltung | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.3 Persönliches Interesse | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.4 Persönlicher Nutzen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.5 Persönliche Wichtigkeit | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.6 Modulprüfung | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.7 Empfehlung Dritter | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.8 Gemeinsame Belegung mit KommilitonInnen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.9 DozentIn | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.10 Zuweisung nach Losverfahren | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.11 Termin der Lehrveranstaltung | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

3. Fragen zur Lehrveranstaltung [Fortsetzung]

trifft überhaupt nicht zu

trifft voll und ganz zu

3.12 Ohne besonderen Grund

3.13 Andere

3.14 Werden Sie die Lehrveranstaltung weiterhin besuchen? ja nein weiß nicht

4. Bitte kreuzen Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

trifft überhaupt nicht zu

trifft voll und ganz zu

4.1 Mit meinem jetzigen Entwicklungsstand erreiche ich meine Ziele in dieser Lehrveranstaltung.

4.2 Mit meinem jetzigen Entwicklungsstand erreiche ich meine Ziele in diesem Modul.

4.3 Mit meinem jetzigen Entwicklungsstand erreiche ich meine Ziele im bildungswissenschaftlichen Studium.

4.4 Mit meinem jetzigen Entwicklungsstand erreiche ich meine Ziele im Studium insgesamt.

4.5 Mit meinem jetzigen Entwicklungsstand erreiche ich meine beruflichen Ziele.

5. Bitte kreuzen Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

trifft überhaupt nicht zu

trifft voll und ganz zu

5.1 Mein Handeln in dieser Lehrveranstaltung beeinflusst das Erreichen meiner Ziele unmittelbar.

5.2 Mein Handeln in dieser Lehrveranstaltung beeinflusst das Erreichen meiner Ziele in diesem Modul.

5.3 Mein Handeln in dieser Lehrveranstaltung beeinflusst das Erreichen meiner Ziele im bildungswissenschaftlichen Studium.

5.4 Mein Handeln in dieser Lehrveranstaltung beeinflusst das Erreichen meiner Ziele im Studium insgesamt.

5.5 Mein Handeln in dieser Lehrveranstaltung beeinflusst das Erreichen meiner beruflichen Ziele.

6. Bitte kreuzen Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

- | | trifft überhaupt nicht zu | trifft voll und ganz zu |
|---|--|-------------------------|
| 6.1 Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich unmittelbar auf mich aus. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | |
| 6.2 Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich auf den weiteren Verlauf meines Studiums in diesem Modul aus. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | |
| 6.3 Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich auf den weiteren Verlauf meines bildungswissenschaftlichen Studiums aus. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | |
| 6.4 Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich auf den weiteren Verlauf meines Studiums insgesamt aus. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | |
| 6.5 Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich auf meine Berufsausübung aus. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | |

7. Bitte kreuzen Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

- | | trifft überhaupt nicht zu | trifft voll und ganz zu |
|--|--|-------------------------|
| 7.1 Die Inhalte dieser Lehrveranstaltung interessieren mich. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | |
| 7.2 Die Gestaltung dieser Lehrveranstaltung interessiert mich. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | |
| 7.3 Die Inhalte dieser Lehrveranstaltung nutzen mir beim Erreichen meiner Ziele. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | |
| 7.4 Die Gestaltung dieser Lehrveranstaltung nutzt mir beim Erreichen meiner Ziele. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | |
| 7.5 Die Inhalte dieser Lehrveranstaltung sind wichtig für mich. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | |
| 7.6 Die Gestaltung dieser Lehrveranstaltung ist wichtig für mich. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | |
| 7.7 Die Inhalte dieser Lehrveranstaltung verlangen mir einiges ab. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | |
| 7.8 Die Gestaltung dieser Lehrveranstaltung verlangt mir einiges ab. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | |

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Christian Taszarek

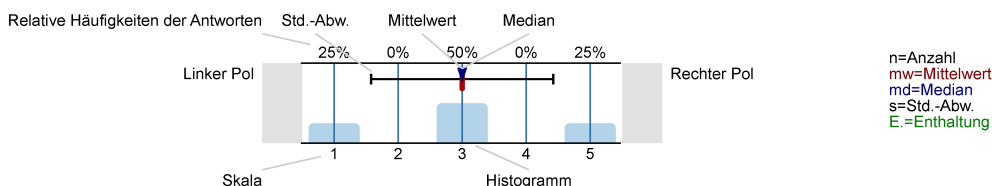
TLM MZP1 alle
Erfasste Fragebögen = 131



Auswertungsteil der geschlossenen Fragen

Legende

Frage**text**



1. Entwerfen Sie zunächst Ihren persönlichen und anonymen Code und tragen Sie ihn in die unten vorgesehenen Kästchen ein.
1. Erster Buchstabe des Vornamens Ihrer Mutter oder der Person, die ihr am nächsten kommt (z. B. Petra - P)
 2. Erster Buchstabe Ihres Geburtsortes (z. B. Rostock - R)
 3. Erster Buchstabe des Vornamens Ihres Vaters oder der Person, die ihm am nächsten kommt (z. B. Andreas - A)
 4. Tag Ihres Geburtstages, zweistellig (z. B. 09.12.1995 - 09)
 5. Erster Buchstabe Ihrer Heimatbundeslandes (z. B. Mecklenburg-Vorpommern - M)

1.1)

MZP1 <input type="text"/>	9.2%	n=131
MZP1 <input type="text"/>	11.5%	
MZP1 <input type="text"/>	11.5%	
MZP1 <input type="text"/>	26%	
MZP1 <input type="text"/>	23.7%	
MZP1 <input type="text"/>	18.3%	

2. Fragen zu Ihrem Studium

2.1) Bitte geben Sie Ihr Geschlecht an.

männlich <input type="text"/>	29.8%	n=131
weiblich <input type="text"/>	70.2%	
divers <input type="text"/>	0%	

2.3) Welchen Lehramtsstudiengang studieren Sie?

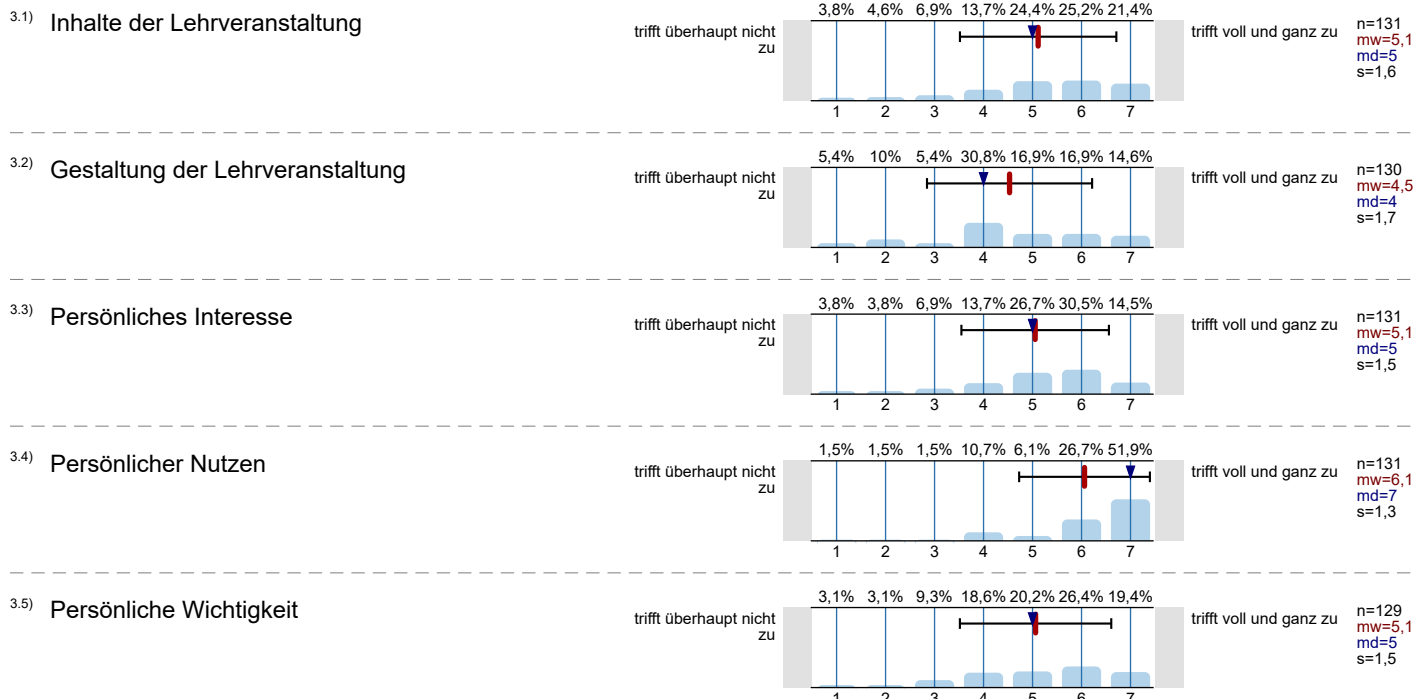
Lehramt an Grundschulen <input type="text"/>	22.1%	n=131
Lehramt an Regionalen Schulen <input type="text"/>	36.6%	
Lehramt an Gymnasium <input type="text"/>	23.7%	
Lehramt für Sonderpädagogik <input type="text"/>	17.6%	

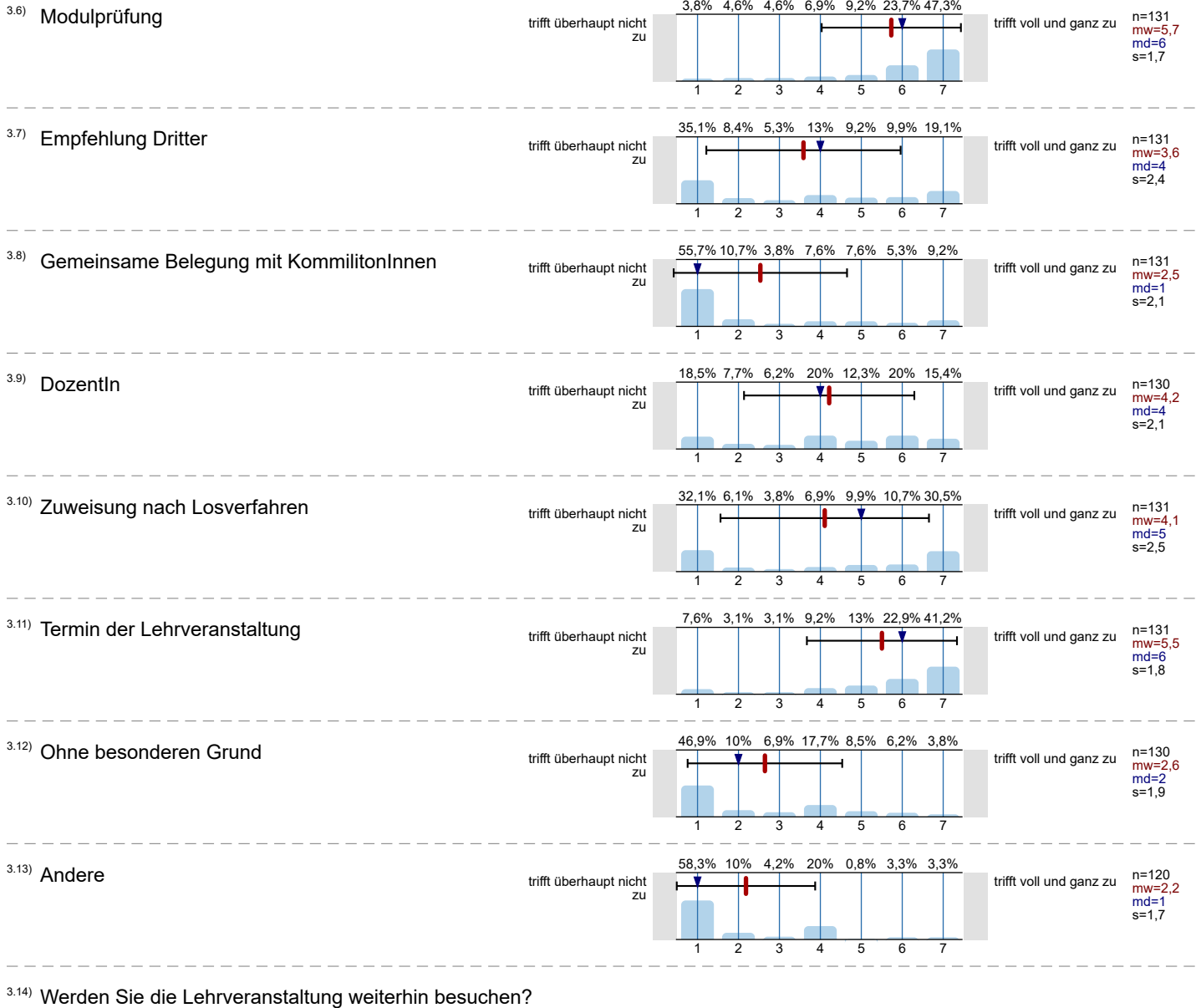
2.5) Welche Praktika haben Sie bereits absolviert?

Sozialpraktikum <input type="text"/>	90.1%	n=131
Orientierungspraktikum I (Lehramt an Grundschulen) <input type="text"/>	16.8%	
Orientierungspraktikum II (Lehramt an Grundschulen) <input type="text"/>	9.2%	
Orientierungspraktikum (außer Lehramt an Grundschulen) <input type="text"/>	20.6%	
Hauptpraktikum I (Lehramt für Sonderpädagogik) <input type="text"/>	3.1%	
Hauptpraktikum II (Lehramt für Sonderpädagogik) <input type="text"/>	1.5%	
Hauptpraktikum (außer Lehramt für Sonderpädagogik) <input type="text"/>	9.9%	

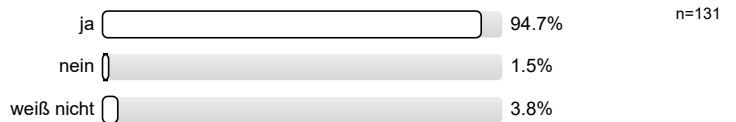
- 2.6) Haben Sie bereits mindestens eine schulpraktische Übung absolviert?
- | | | | |
|------|--------------------------|-------|-------|
| ja | <input type="checkbox"/> | 41.2% | n=131 |
| nein | <input type="checkbox"/> | 58.8% | |
-
- 2.7) Waren Sie bereits im Rahmen anderer Lehrveranstaltungen in einer Schule praktisch tätig?
- | | | | |
|------|--------------------------|-------|-------|
| ja | <input type="checkbox"/> | 36.2% | n=130 |
| nein | <input type="checkbox"/> | 63.8% | |
-
- 2.8) Haben Sie bereits während der Schulzeit oder im Studium Lehrtätigkeiten ausgeübt (z. B. als Vertretungslehrkraft, in der Nachhilfe)?
- | | | | |
|------|--------------------------|-------|-------|
| ja | <input type="checkbox"/> | 61.1% | n=131 |
| nein | <input type="checkbox"/> | 38.9% | |
-
- 2.9) Haben Sie bereits pädagogische Erfahrungen ohne Lehrtätigkeit gesammelt (z. B. in Sportvereinen, in kirchlichen Organisationen, als Pfadfinder, als Erzieher, in vorangegangener Ausbildung)?
- | | | | |
|------|--------------------------|-------|-------|
| ja | <input type="checkbox"/> | 72.5% | n=131 |
| nein | <input type="checkbox"/> | 27.5% | |
-
- 2.10) Wollen Sie den Lehrerberuf nach Ihrer Ausbildung ausüben?
- | | | | |
|------------|--------------------------|-------|-------|
| ja | <input type="checkbox"/> | 93.1% | n=131 |
| nein | <input type="checkbox"/> | 0% | |
| weiß nicht | <input type="checkbox"/> | 6.9% | |

3. Fragen zur Lehrveranstaltung

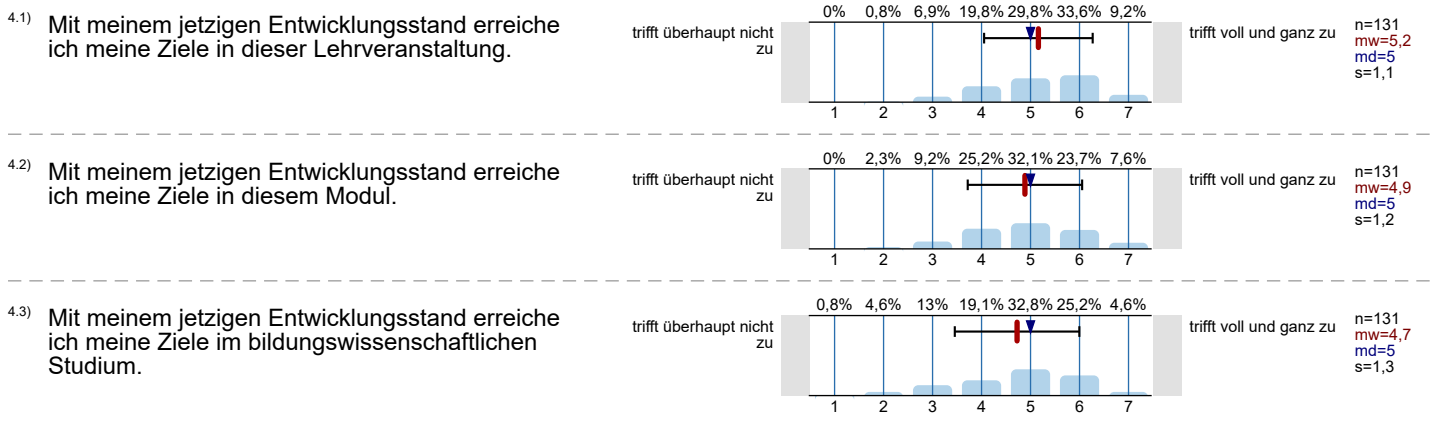




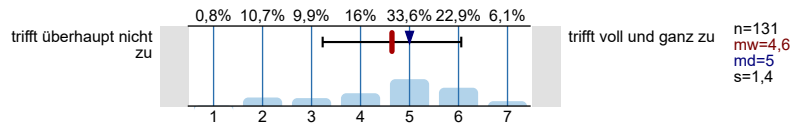
3.14) Werden Sie die Lehrveranstaltung weiterhin besuchen?



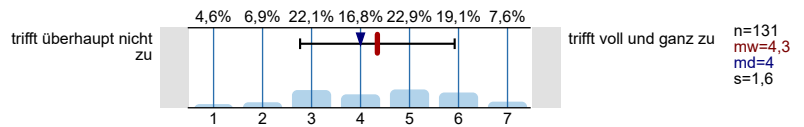
4. Bitte kreuzen Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.



4.4) Mit meinem jetzigen Entwicklungsstand erreiche ich meine Ziele im Studium insgesamt.

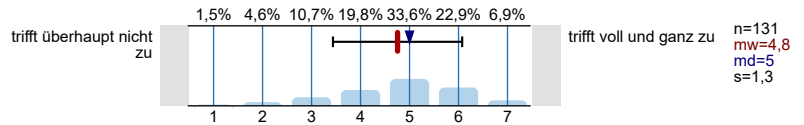


4.5) Mit meinem jetzigen Entwicklungsstand erreiche ich meine beruflichen Ziele.

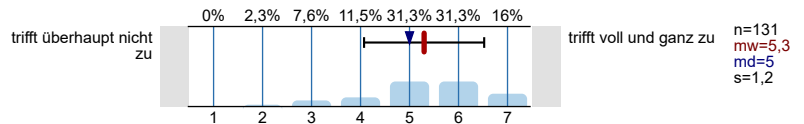


5. Bitte kreuzen Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

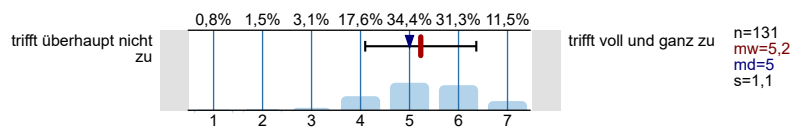
5.1) Mein Handeln in dieser Lehrveranstaltung beeinflusst das Erreichen meiner Ziele unmittelbar.



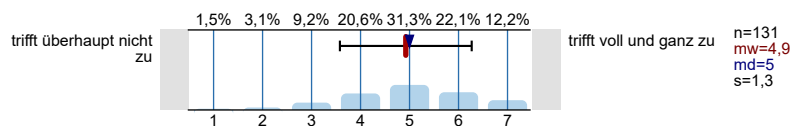
5.2) Mein Handeln in dieser Lehrveranstaltung beeinflusst das Erreichen meiner Ziele in diesem Modul.



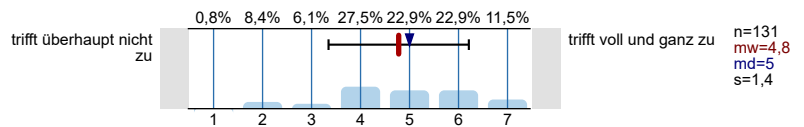
5.3) Mein Handeln in dieser Lehrveranstaltung beeinflusst das Erreichen meiner Ziele im bildungswissenschaftlichen Studium.



5.4) Mein Handeln in dieser Lehrveranstaltung beeinflusst das Erreichen meiner Ziele im Studium insgesamt.

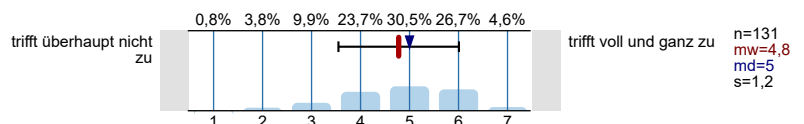


5.5) Mein Handeln in dieser Lehrveranstaltung beeinflusst das Erreichen meiner beruflichen Ziele.

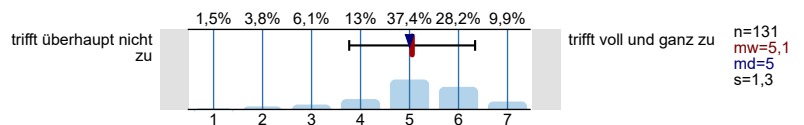


6. Bitte kreuzen Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

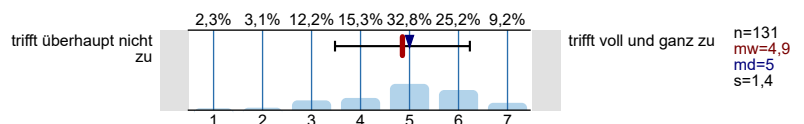
6.1) Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich unmittelbar auf mich aus.



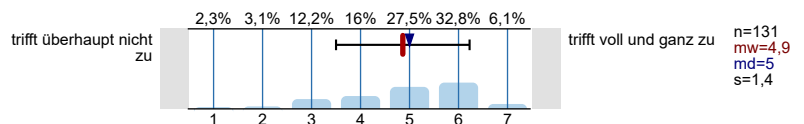
6.2) Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich auf den weiteren Verlauf meines Studiums in diesem Modul aus.



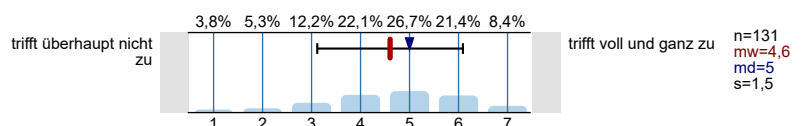
6.3) Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich auf den weiteren Verlauf meines bildungswissenschaftlichen Studiums aus.



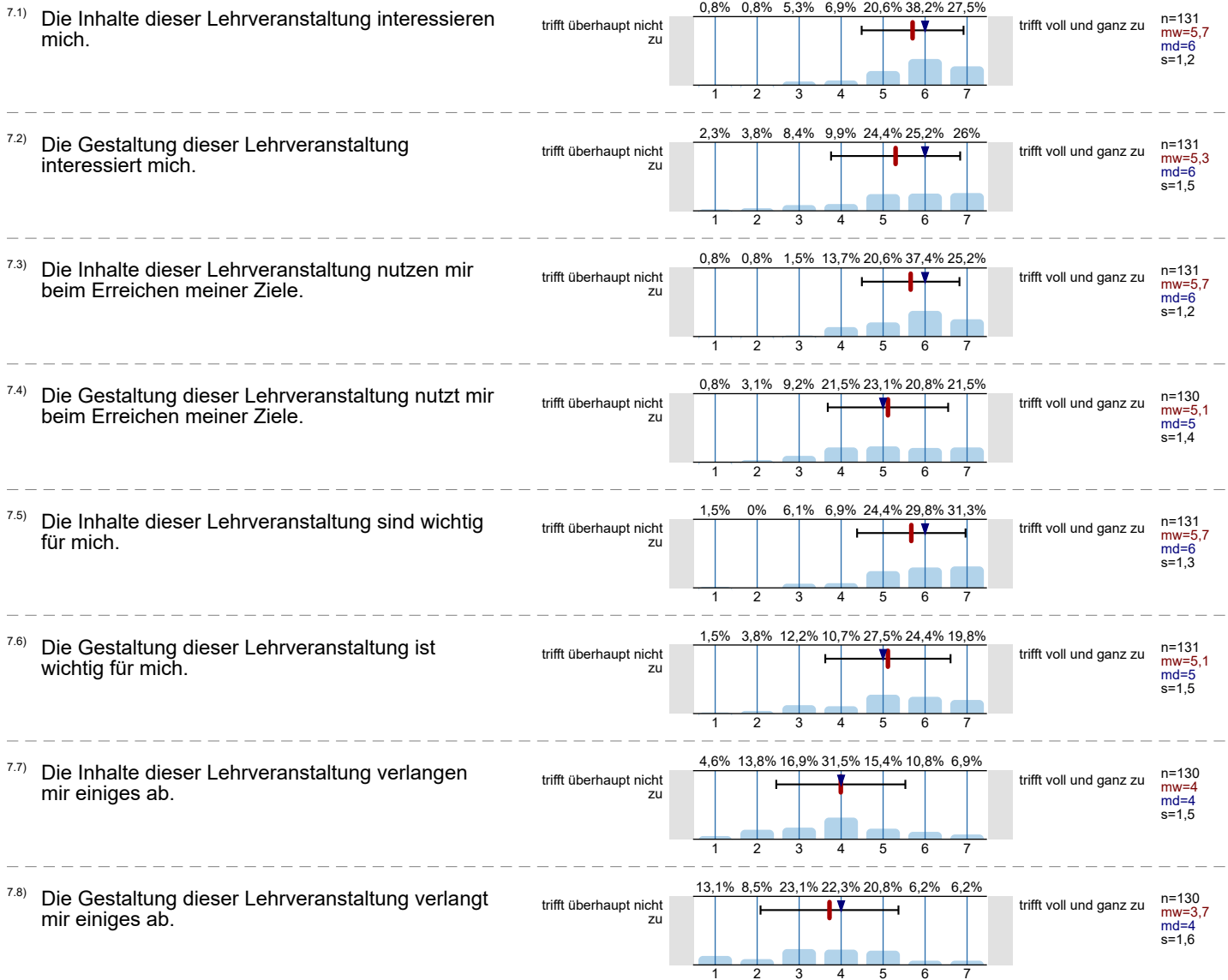
6.4) Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich auf den weiteren Verlauf meines Studiums insgesamt aus.



6.5) Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich auf meine Berufsausübung aus.



7. Bitte kreuzen Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.



Profillinie

Teilbereich:

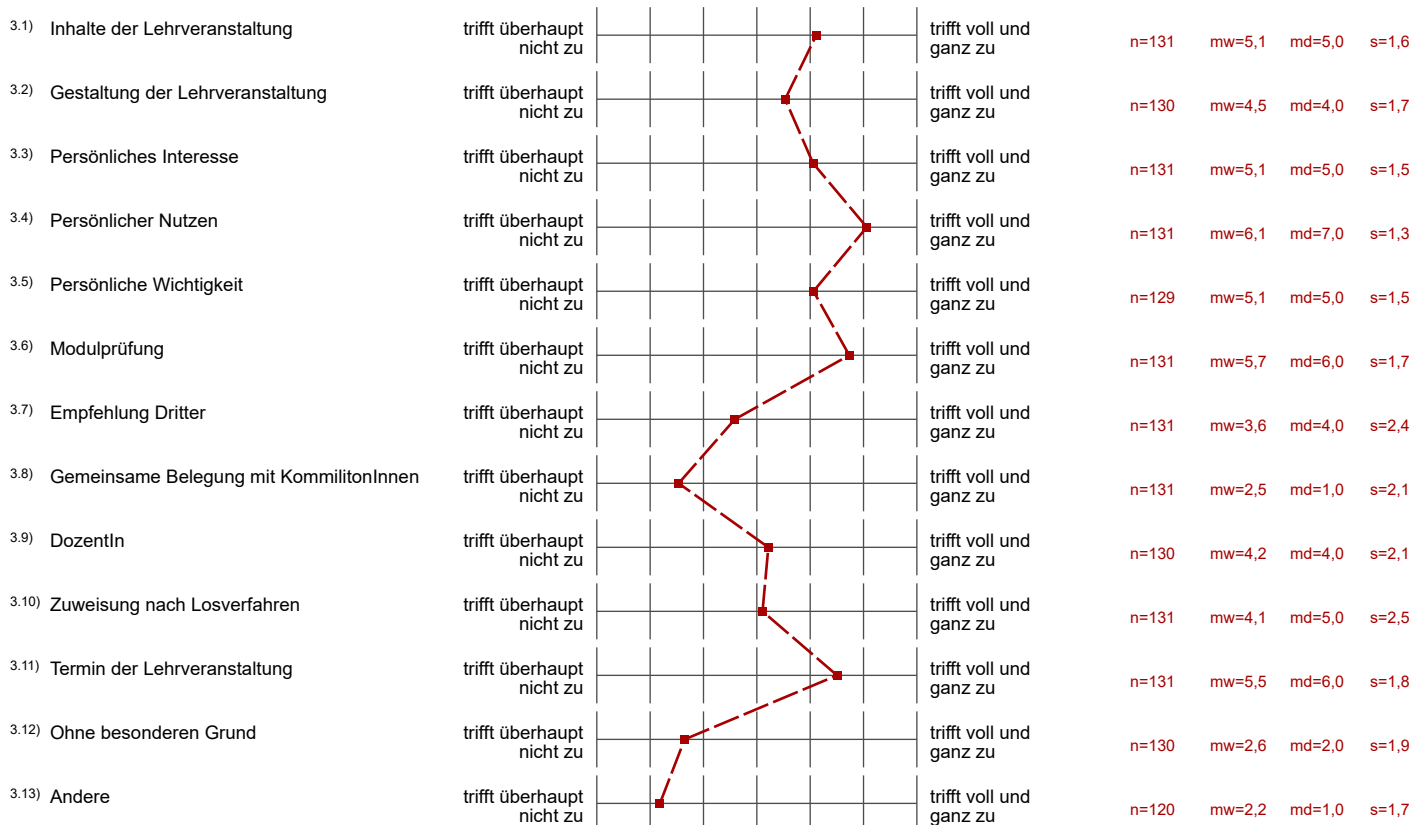
Befragungen

Name der/des Lehrenden: Christian Taszarek

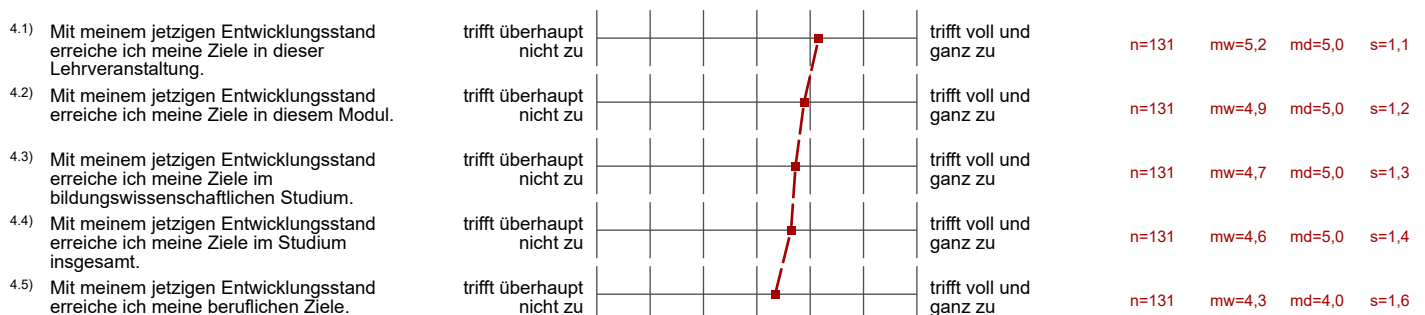
Titel der Lehrveranstaltung: TLM MZP1 alle
(Name der Umfrage)

Verwendete Werte in der Profillinie: Mittelwert

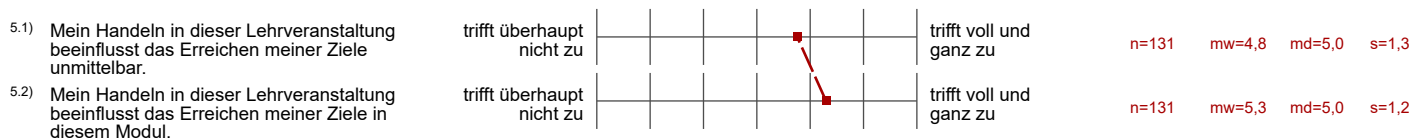
3. Fragen zur Lehrveranstaltung



4. Bitte kreuzen Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.



5. Bitte kreuzen Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.



5.3) Mein Handeln in dieser Lehrveranstaltung beeinflusst das Erreichen meiner Ziele im bildungswissenschaftlichen Studium.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=131	mw=5,2	md=5,0	s=1,1
5.4) Mein Handeln in dieser Lehrveranstaltung beeinflusst das Erreichen meiner Ziele im Studium insgesamt.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=131	mw=4,9	md=5,0	s=1,3
5.5) Mein Handeln in dieser Lehrveranstaltung beeinflusst das Erreichen meiner beruflichen Ziele.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=131	mw=4,8	md=5,0	s=1,4

6. Bitte kreuzen Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

6.1) Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich unmittelbar auf mich aus.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=131	mw=4,8	md=5,0	s=1,2
6.2) Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich auf den weiteren Verlauf meines Studiums in diesem Modul aus.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=131	mw=5,1	md=5,0	s=1,3
6.3) Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich auf den weiteren Verlauf meines bildungswissenschaftlichen Studiums aus.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=131	mw=4,9	md=5,0	s=1,4
6.4) Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich auf den weiteren Verlauf meines Studiums insgesamt aus.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=131	mw=4,9	md=5,0	s=1,4
6.5) Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich auf meine Berufsausübung aus.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=131	mw=4,6	md=5,0	s=1,5

7. Bitte kreuzen Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

7.1) Die Inhalte dieser Lehrveranstaltung interessieren mich.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=131	mw=5,7	md=6,0	s=1,2
7.2) Die Gestaltung dieser Lehrveranstaltung interessiert mich.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=131	mw=5,3	md=6,0	s=1,5
7.3) Die Inhalte dieser Lehrveranstaltung nutzen mir beim Erreichen meiner Ziele.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=131	mw=5,7	md=6,0	s=1,2
7.4) Die Gestaltung dieser Lehrveranstaltung nutzt mir beim Erreichen meiner Ziele.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=130	mw=5,1	md=5,0	s=1,4
7.5) Die Inhalte dieser Lehrveranstaltung sind wichtig für mich.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=131	mw=5,7	md=6,0	s=1,3
7.6) Die Gestaltung dieser Lehrveranstaltung ist wichtig für mich.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=131	mw=5,1	md=5,0	s=1,5
7.7) Die Inhalte dieser Lehrveranstaltung verlangen mir einiges ab.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=130	mw=4,0	md=4,0	s=1,5
7.8) Die Gestaltung dieser Lehrveranstaltung verlangt mir einiges ab.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=130	mw=3,7	md=4,0	s=1,6

2. Fragen zu Ihrem Studium

^{2.2)} Bitte geben Sie Ihr Alter an.

- 19 (5 Nennungen)
- 20 (24 Nennungen)
- 21 (37 Nennungen)
- 22 (28 Nennungen)
- 23 (12 Nennungen)
- 24 (4 Nennungen)
- 25 (4 Nennungen)
- 26
- 27 (4 Nennungen)
- 28 (2 Nennungen)
- 29 (3 Nennungen)
- 30 (3 Nennungen)
- 32
- 37
- 40 (2 Nennungen)

^{2.4)} In welchem Fachsemester studieren Sie (bitte höchstes angeben, z. B. 7. Fachsemester - 07)?

- 03 (22 Nennungen)
- 05 (64 Nennungen)
- 07 (37 Nennungen)
- 08 (2 Nennungen)
- 09 (5 Nennungen)
- 10

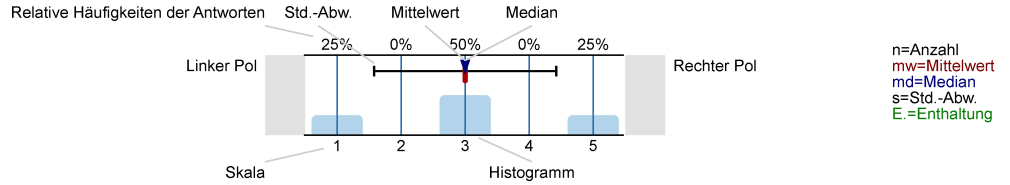
Christian Taszarek
 TLM MZP1 TH1+2
 Erfasste Fragebögen = 49



Auswertungsteil der geschlossenen Fragen

Legende

Frage**text**



1. Entwerfen Sie zunächst Ihren persönlichen und anonymen Code und tragen Sie ihn in die unten vorgesehenen Kästchen ein.

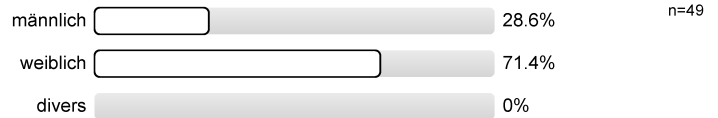
- 1. Erster Buchstabe des Vornamens Ihrer Mutter oder der Person, die ihr am nächsten kommt (z. B. Petra - P)
- 2. Erster Buchstabe Ihres Geburtsortes (z. B. Rostock - R)
- 3. Erster Buchstabe des Vornamens Ihres Vaters oder der Person, die ihm am nächsten kommt (z. B. Andreas - A)
- 4. Tag Ihres Geburtstages, zweistellig (z. B. 09.12.1995 - 09)
- 5. Erster Buchstabe Ihrer Heimatbundeslandes (z. B. Mecklenburg-Vorpommern - M)

1.1)

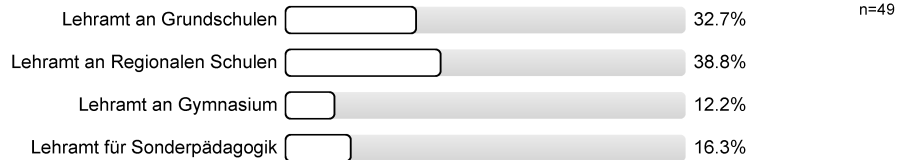
n=49

2. Fragen zu Ihrem Studium

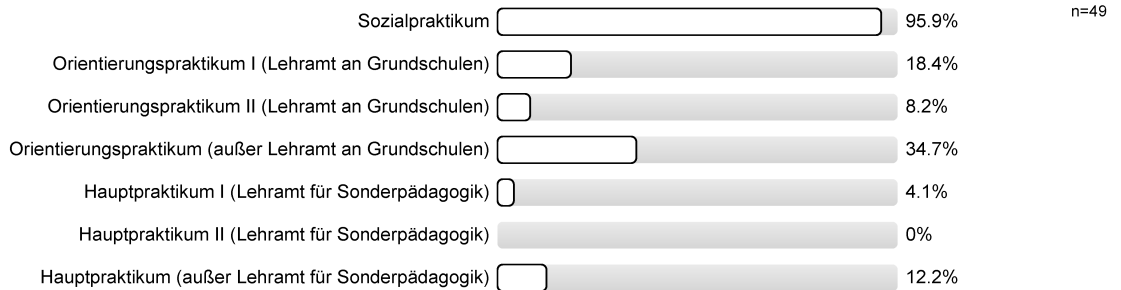
2.1) Bitte geben Sie Ihr Geschlecht an.



2.3) Welchen Lehramtsstudiengang studieren Sie?



2.5) Welche Praktika haben Sie bereits absolviert?



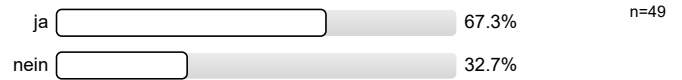
2.6) Haben Sie bereits mindestens eine schulpraktische Übung absolviert?



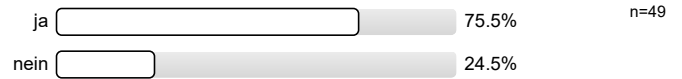
2.7) Waren Sie bereits im Rahmen anderer Lehrveranstaltungen in einer Schule praktisch tätig?



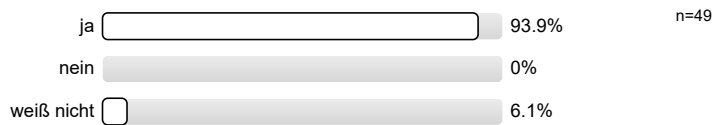
2.8) Haben Sie bereits während der Schulzeit oder im Studium Lehrtätigkeiten ausgeübt (z. B. als Vertretungslehrkraft, in der Nachhilfe)?



2.9) Haben Sie bereits pädagogische Erfahrungen ohne Lehrtätigkeit gesammelt (z. B. in Sportvereinen, in kirchlichen Organisationen, als Pfadfinder, als Erzieher, in vorangegangener Ausbildung)?

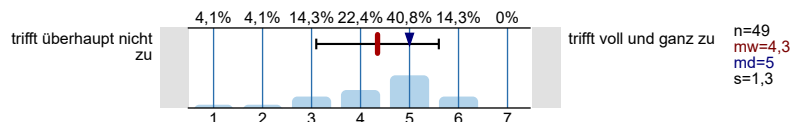


2.10) Wollen Sie den Lehrerberuf nach Ihrer Ausbildung ausüben?

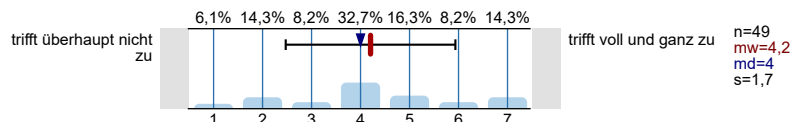


3. Fragen zur Lehrveranstaltung

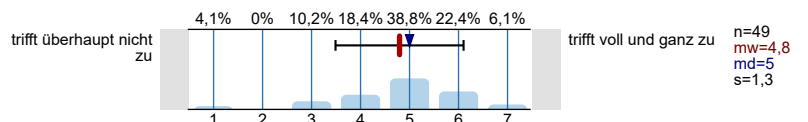
3.1) Inhalte der Lehrveranstaltung



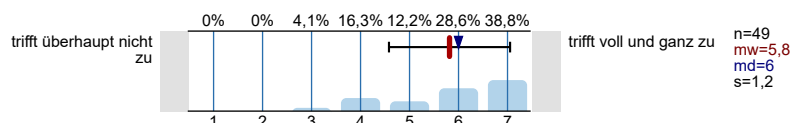
3.2) Gestaltung der Lehrveranstaltung



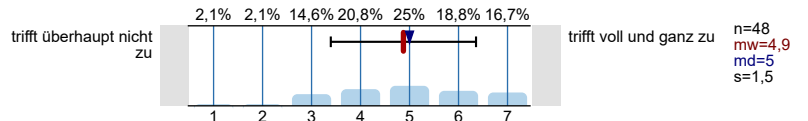
3.3) Persönliches Interesse



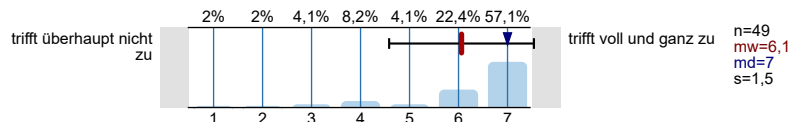
3.4) Persönlicher Nutzen



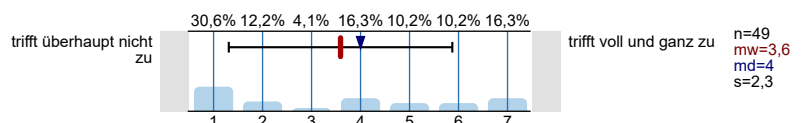
3.5) Persönliche Wichtigkeit



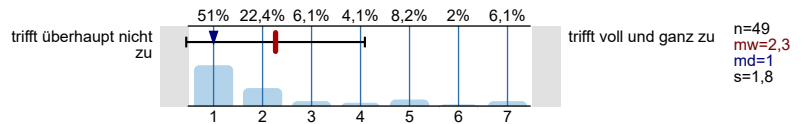
3.6) Modulprüfung



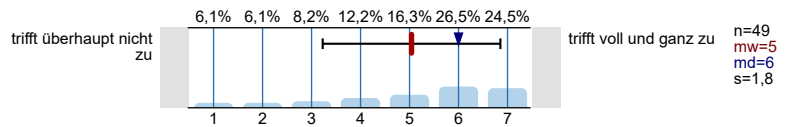
3.7) Empfehlung Dritter



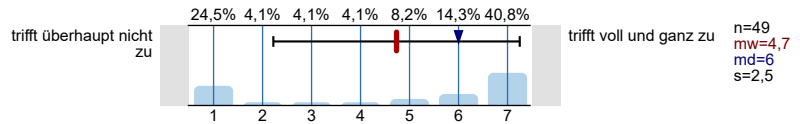
3.8) Gemeinsame Belegung mit KommilitonInnen



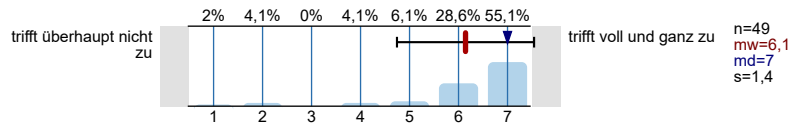
3.9) DozentIn



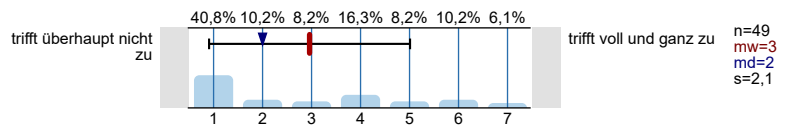
3.10) Zuweisung nach Losverfahren



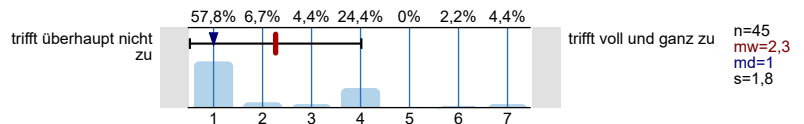
3.11) Termin der Lehrveranstaltung



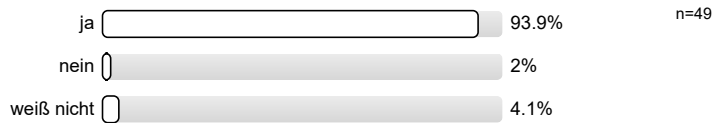
3.12) Ohne besonderen Grund



3.13) Andere

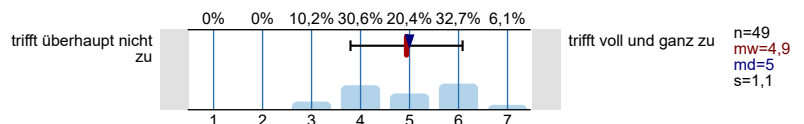


3.14) Werden Sie die Lehrveranstaltung weiterhin besuchen?

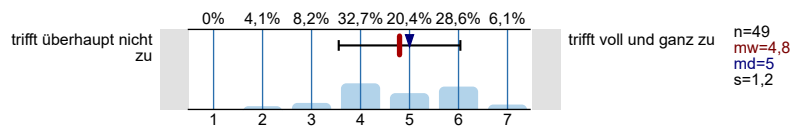


4. Bitte kreuzen Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

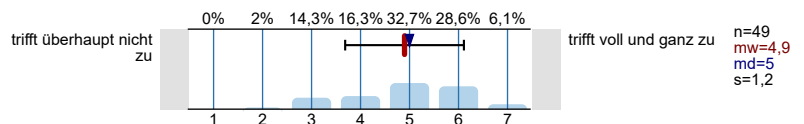
4.1) Mit meinem jetzigen Entwicklungsstand erreiche ich meine Ziele in dieser Lehrveranstaltung.



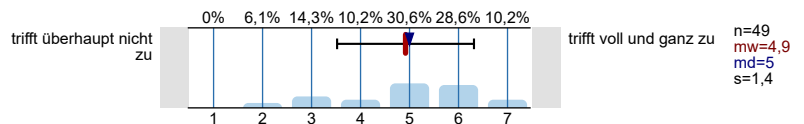
4.2) Mit meinem jetzigen Entwicklungsstand erreiche ich meine Ziele in diesem Modul.



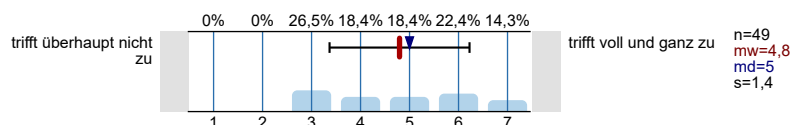
4.3) Mit meinem jetzigen Entwicklungsstand erreiche ich meine Ziele im bildungswissenschaftlichen Studium.



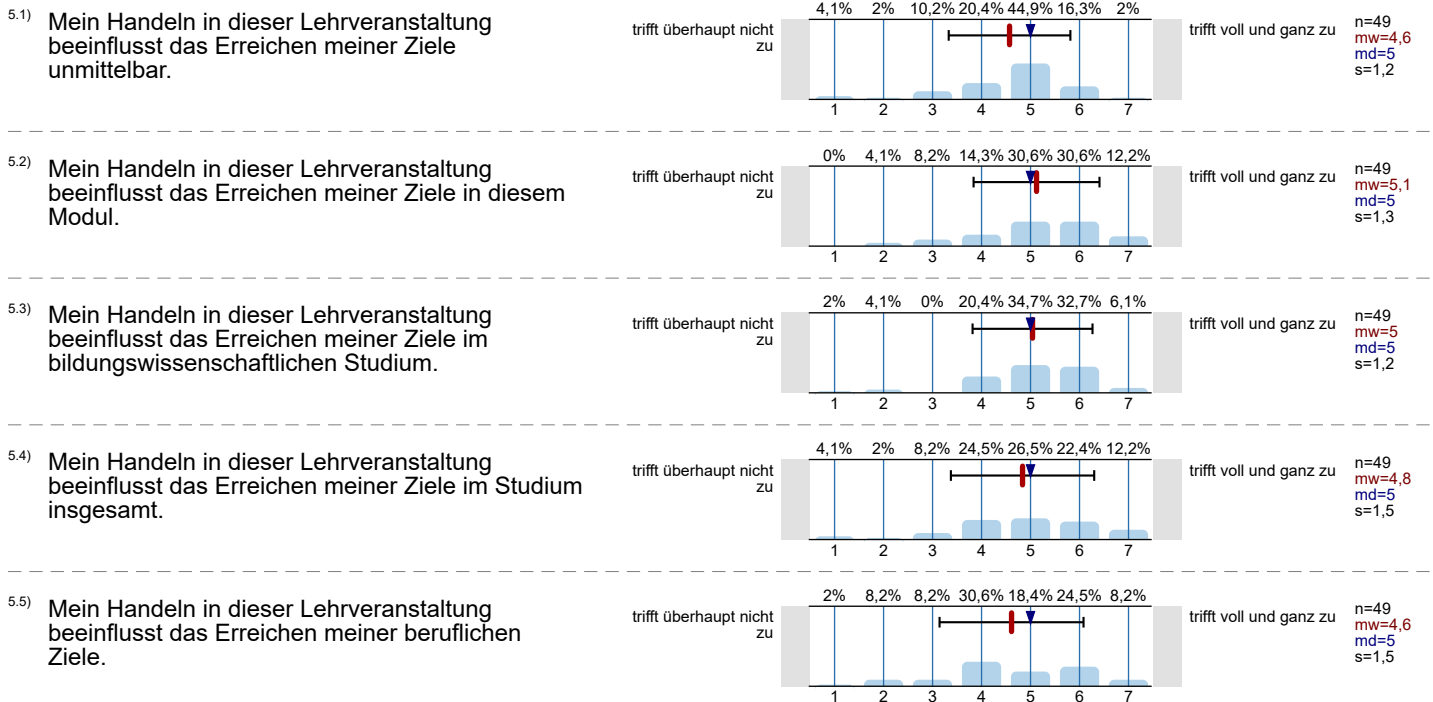
4.4) Mit meinem jetzigen Entwicklungsstand erreiche ich meine Ziele im Studium insgesamt.



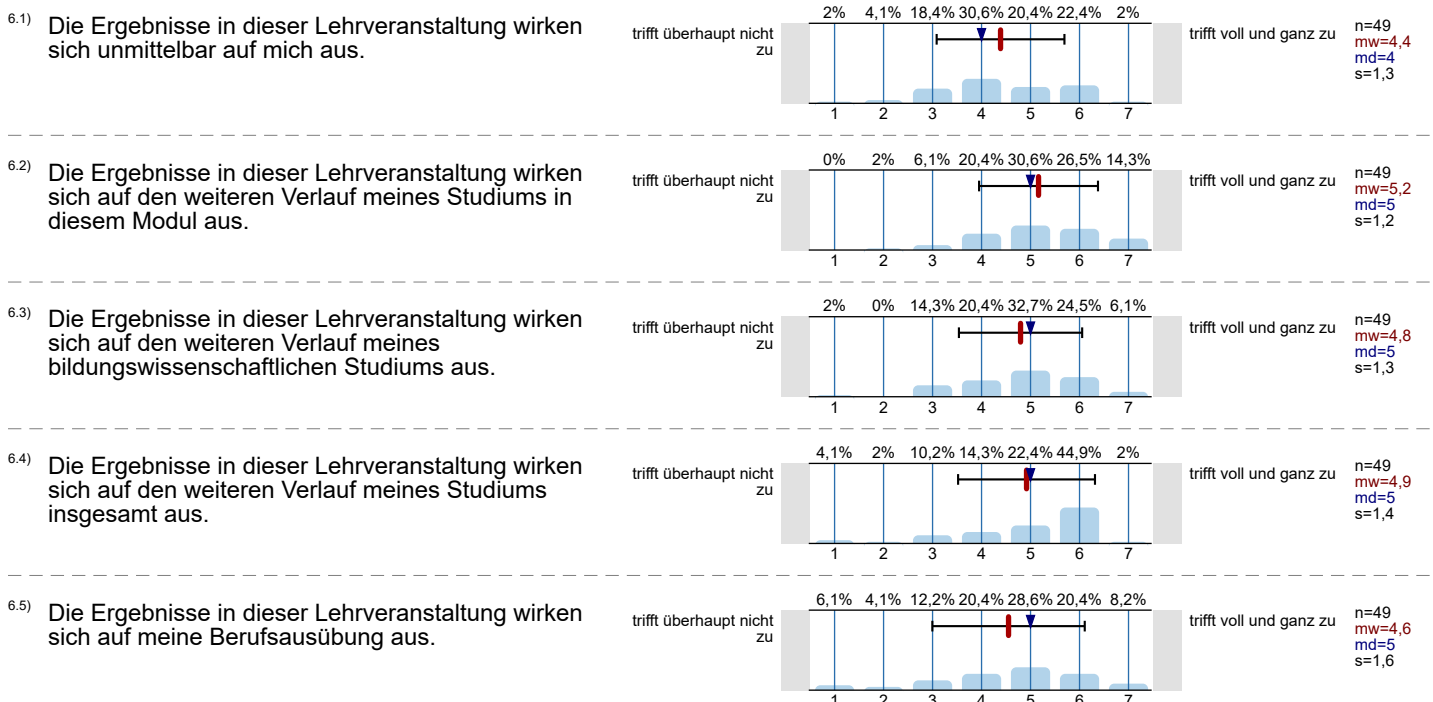
4.5) Mit meinem jetzigen Entwicklungsstand erreiche ich meine beruflichen Ziele.



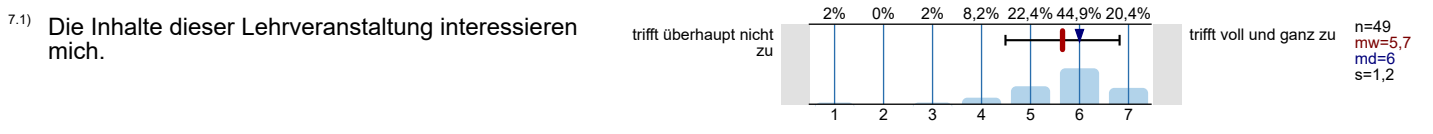
5. Bitte kreuzen Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

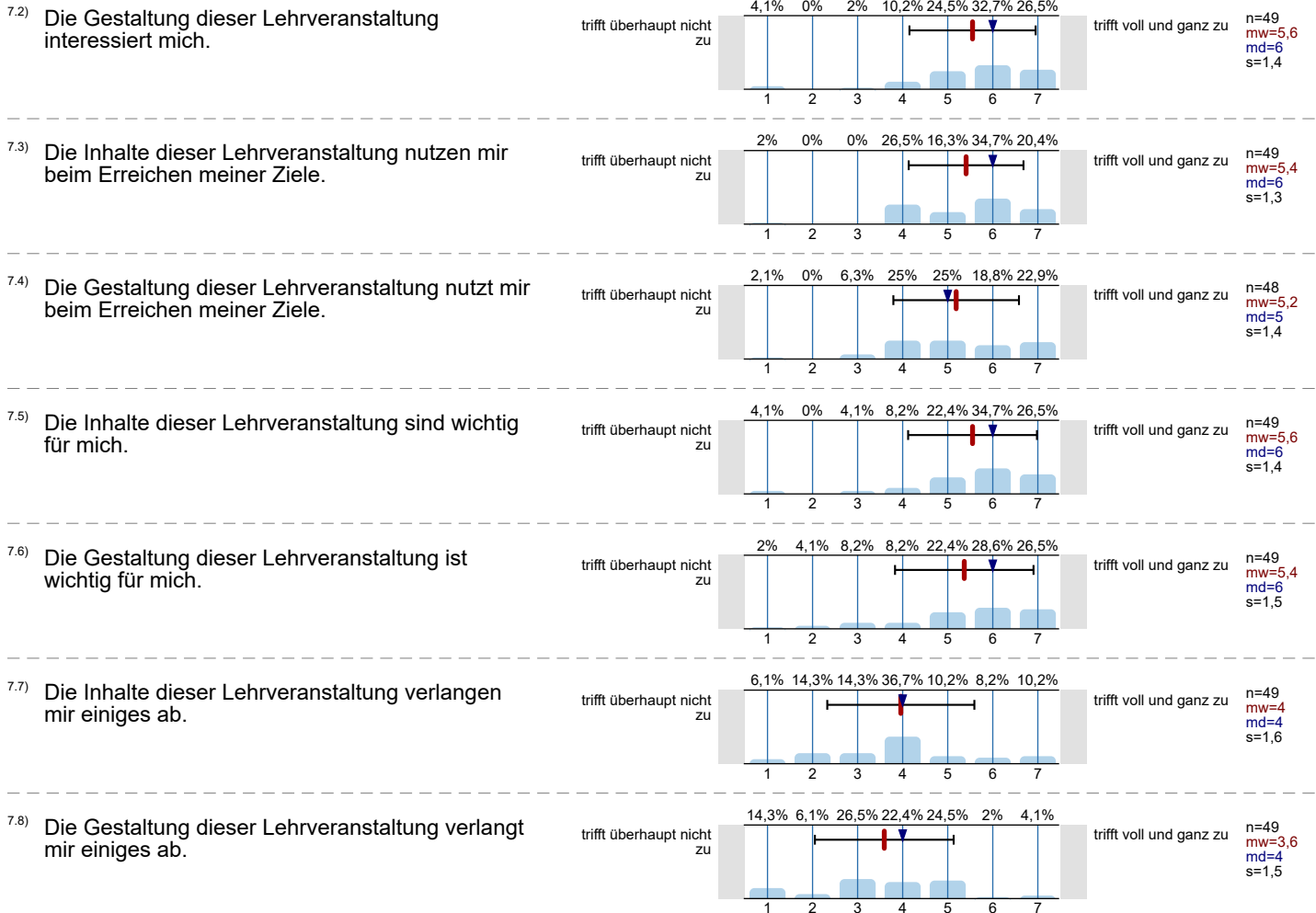


6. Bitte kreuzen Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.



7. Bitte kreuzen Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.





5.3) Mein Handeln in dieser Lehrveranstaltung beeinflusst das Erreichen meiner Ziele im bildungswissenschaftlichen Studium.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=49	mw=5,0	md=5,0	s=1,2
5.4) Mein Handeln in dieser Lehrveranstaltung beeinflusst das Erreichen meiner Ziele im Studium insgesamt.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=49	mw=4,8	md=5,0	s=1,5
5.5) Mein Handeln in dieser Lehrveranstaltung beeinflusst das Erreichen meiner beruflichen Ziele.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=49	mw=4,6	md=5,0	s=1,5

6. Bitte kreuzen Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

6.1) Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich unmittelbar auf mich aus.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=49	mw=4,4	md=4,0	s=1,3
6.2) Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich auf den weiteren Verlauf meines Studiums in diesem Modul aus.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=49	mw=5,2	md=5,0	s=1,2
6.3) Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich auf den weiteren Verlauf meines bildungswissenschaftlichen Studiums aus.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=49	mw=4,8	md=5,0	s=1,3
6.4) Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich auf den weiteren Verlauf meines Studiums insgesamt aus.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=49	mw=4,9	md=5,0	s=1,4
6.5) Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich auf meine Berufsausübung aus.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=49	mw=4,6	md=5,0	s=1,6

7. Bitte kreuzen Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

7.1) Die Inhalte dieser Lehrveranstaltung interessieren mich.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=49	mw=5,7	md=6,0	s=1,2
7.2) Die Gestaltung dieser Lehrveranstaltung interessiert mich.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=49	mw=5,6	md=6,0	s=1,4
7.3) Die Inhalte dieser Lehrveranstaltung nutzen mir beim Erreichen meiner Ziele.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=49	mw=5,4	md=6,0	s=1,3
7.4) Die Gestaltung dieser Lehrveranstaltung nutzt mir beim Erreichen meiner Ziele.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=48	mw=5,2	md=5,0	s=1,4
7.5) Die Inhalte dieser Lehrveranstaltung sind wichtig für mich.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=49	mw=5,6	md=6,0	s=1,4
7.6) Die Gestaltung dieser Lehrveranstaltung ist wichtig für mich.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=49	mw=5,4	md=6,0	s=1,5
7.7) Die Inhalte dieser Lehrveranstaltung verlangen mir einiges ab.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=49	mw=4,0	md=4,0	s=1,6
7.8) Die Gestaltung dieser Lehrveranstaltung verlangt mir einiges ab.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=49	mw=3,6	md=4,0	s=1,5

2. Fragen zu Ihrem Studium

^{2.2)} Bitte geben Sie Ihr Alter an.

- 20 (8 Nennungen)
- 21 (17 Nennungen)
- 22 (12 Nennungen)
- 23 (5 Nennungen)
- 24
- 25
- 26
- 27
- 30 (2 Nennungen)
- 40

^{2.4)} In welchem Fachsemester studieren Sie (bitte höchstes angeben, z. B. 7. Fachsemester - 07)?

- 05 (28 Nennungen)
- 07 (19 Nennungen)
- 09 (2 Nennungen)

Christian Taszarek

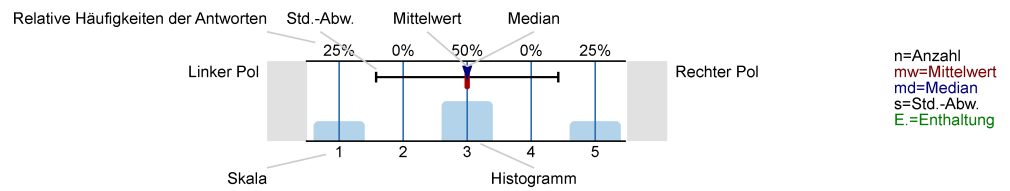
TLM MZP1 PO1+2
Erfasste Fragebögen = 55



Auswertungsteil der geschlossenen Fragen

Legende

Fragestext



1. Entwerfen Sie zunächst Ihren persönlichen und anonymen Code und tragen Sie ihn in die unten vorgesehenen Kästchen ein.

1. Erster Buchstabe des Vornamens Ihrer Mutter oder der Person, die ihr am nächsten kommt (z. B. Petra - P)
2. Erster Buchstabe Ihres Geburtsortes (z. B. Rostock - R)
3. Erster Buchstabe des Vornamens Ihres Vaters oder der Person, die ihm am nächsten kommt (z. B. Andreas - A)
4. Tag Ihres Geburtstages, zweistellig (z. B. 09.12.1995 - 09)
5. Erster Buchstabe Ihrer Heimatbundeslandes (z. B. Mecklenburg-Vorpommern - M)

1.1)

n=55

2. Fragen zu Ihrem Studium

2.1) Bitte geben Sie Ihr Geschlecht an.

männlich	<input type="text"/>	38.2%	n=55
weiblich	<input type="text"/>	61.8%	
divers		0%	

2.3) Welchen Lehramtsstudiengang studieren Sie?

Lehramt an Grundschulen	<input type="text"/>	0%	n=55
Lehramt an Regionalen Schulen	<input type="text"/>	41.8%	
Lehramt an Gymnasium	<input type="text"/>	40%	
Lehramt für Sonderpädagogik	<input type="text"/>	18.2%	

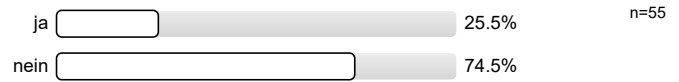
2.5) Welche Praktika haben Sie bereits absolviert?

Sozialpraktikum	<input type="text"/>	83.6%	n=55
Orientierungspraktikum I (Lehramt an Grundschulen)		0%	
Orientierungspraktikum II (Lehramt an Grundschulen)		0%	
Orientierungspraktikum (außer Lehramt an Grundschulen)	<input type="text"/>	1.8%	
Hauptpraktikum I (Lehramt für Sonderpädagogik)		0%	
Hauptpraktikum II (Lehramt für Sonderpädagogik)		0%	
Hauptpraktikum (außer Lehramt für Sonderpädagogik)		0%	

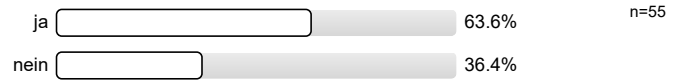
2.6) Haben Sie bereits mindestens eine schulpraktische Übung absolviert?

ja	<input type="text"/>	21.8%	n=55
nein	<input type="text"/>	78.2%	

2.7) Waren Sie bereits im Rahmen anderer Lehrveranstaltungen in einer Schule praktisch tätig?



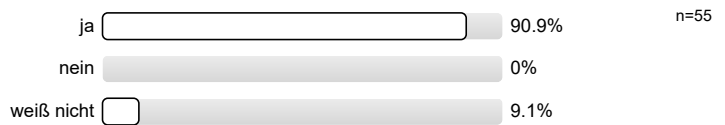
2.8) Haben Sie bereits während der Schulzeit oder im Studium Lehrtätigkeiten ausgeübt (z. B. als Vertretungslehrkraft, in der Nachhilfe)?



2.9) Haben Sie bereits pädagogische Erfahrungen ohne Lehrtätigkeit gesammelt (z. B. in Sportvereinen, in kirchlichen Organisationen, als Pfadfinder, als Erzieher, in vorangegangener Ausbildung)?

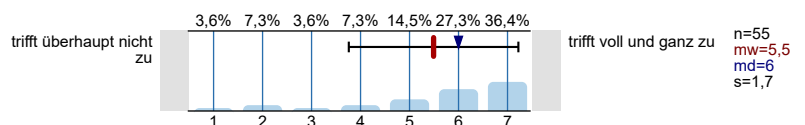


2.10) Wollen Sie den Lehrerberuf nach Ihrer Ausbildung ausüben?

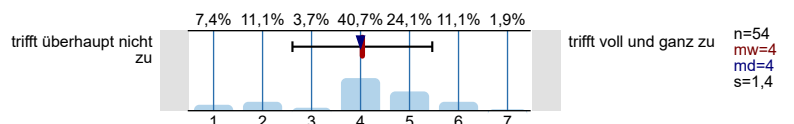


3. Fragen zur Lehrveranstaltung

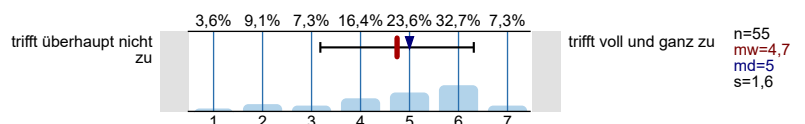
3.1) Inhalte der Lehrveranstaltung



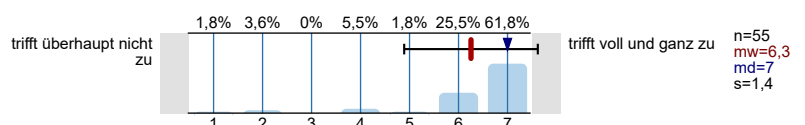
3.2) Gestaltung der Lehrveranstaltung



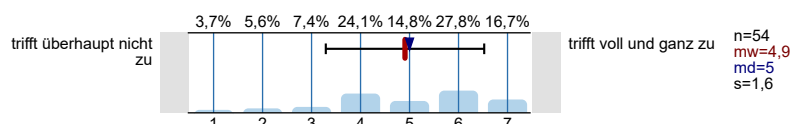
3.3) Persönliches Interesse



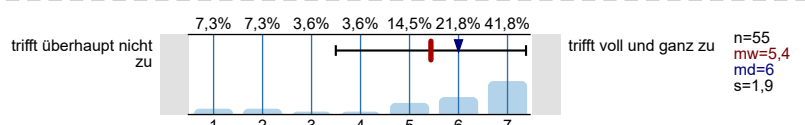
3.4) Persönlicher Nutzen



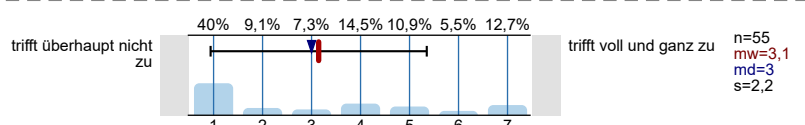
3.5) Persönliche Wichtigkeit



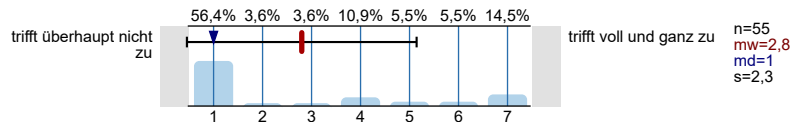
3.6) Modulprüfung



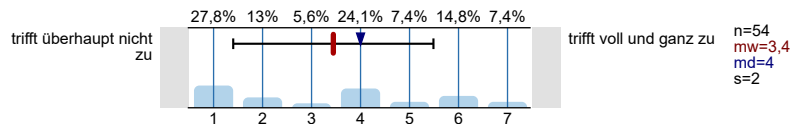
3.7) Empfehlung Dritter



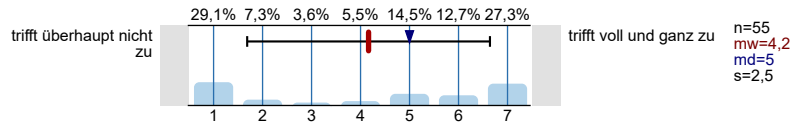
3.8) Gemeinsame Belegung mit KommilitonInnen



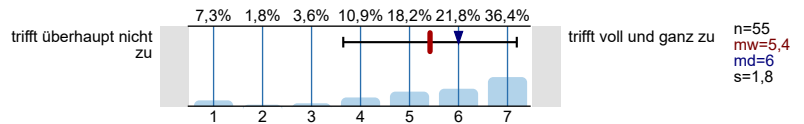
3.9) DozentIn



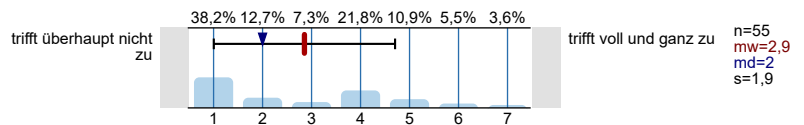
3.10) Zuweisung nach Losverfahren



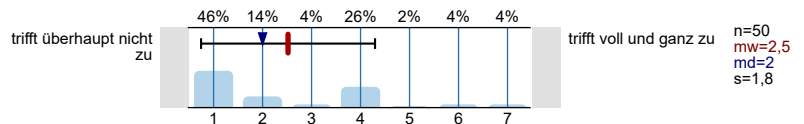
3.11) Termin der Lehrveranstaltung



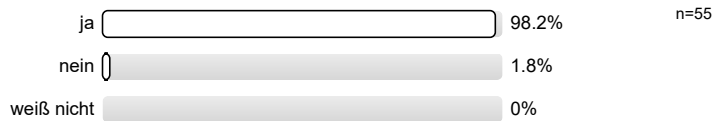
3.12) Ohne besonderen Grund



3.13) Andere

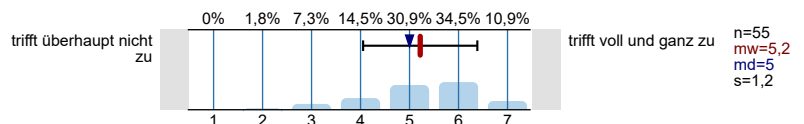


3.14) Werden Sie die Lehrveranstaltung weiterhin besuchen?

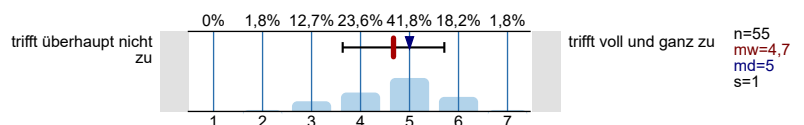


4. Bitte kreuzen Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

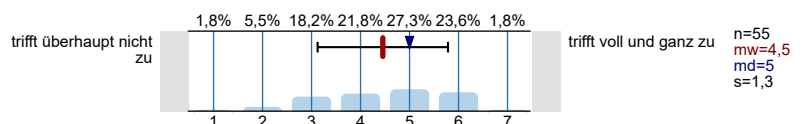
4.1) Mit meinem jetzigen Entwicklungsstand erreiche ich meine Ziele in dieser Lehrveranstaltung.



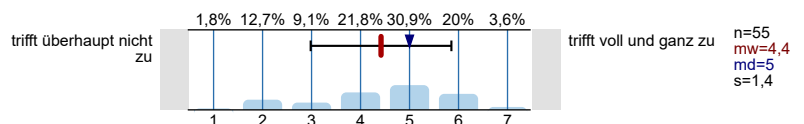
4.2) Mit meinem jetzigen Entwicklungsstand erreiche ich meine Ziele in diesem Modul.



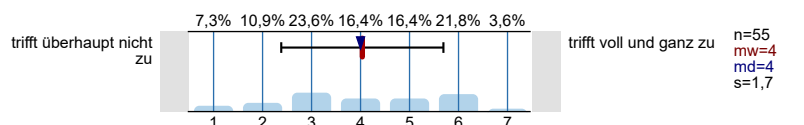
4.3) Mit meinem jetzigen Entwicklungsstand erreiche ich meine Ziele im bildungswissenschaftlichen Studium.



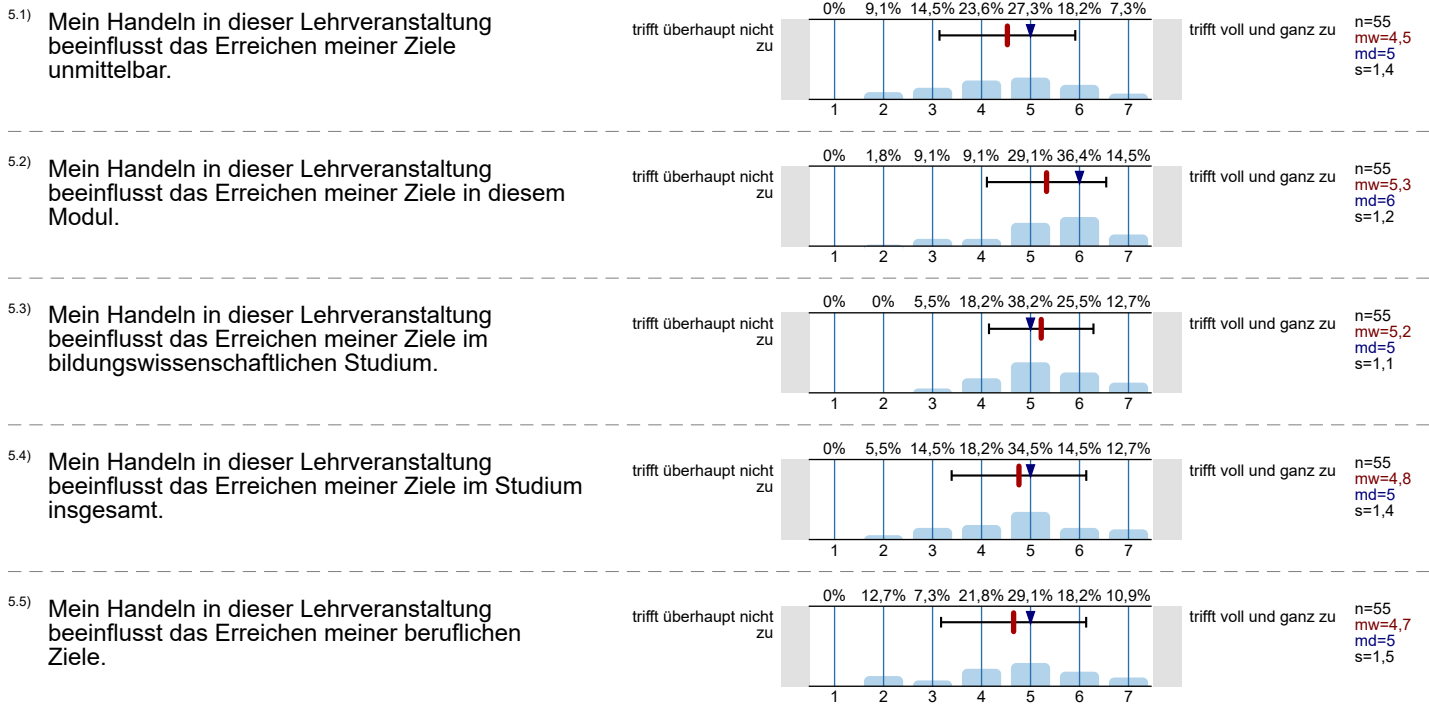
4.4) Mit meinem jetzigen Entwicklungsstand erreiche ich meine Ziele im Studium insgesamt.



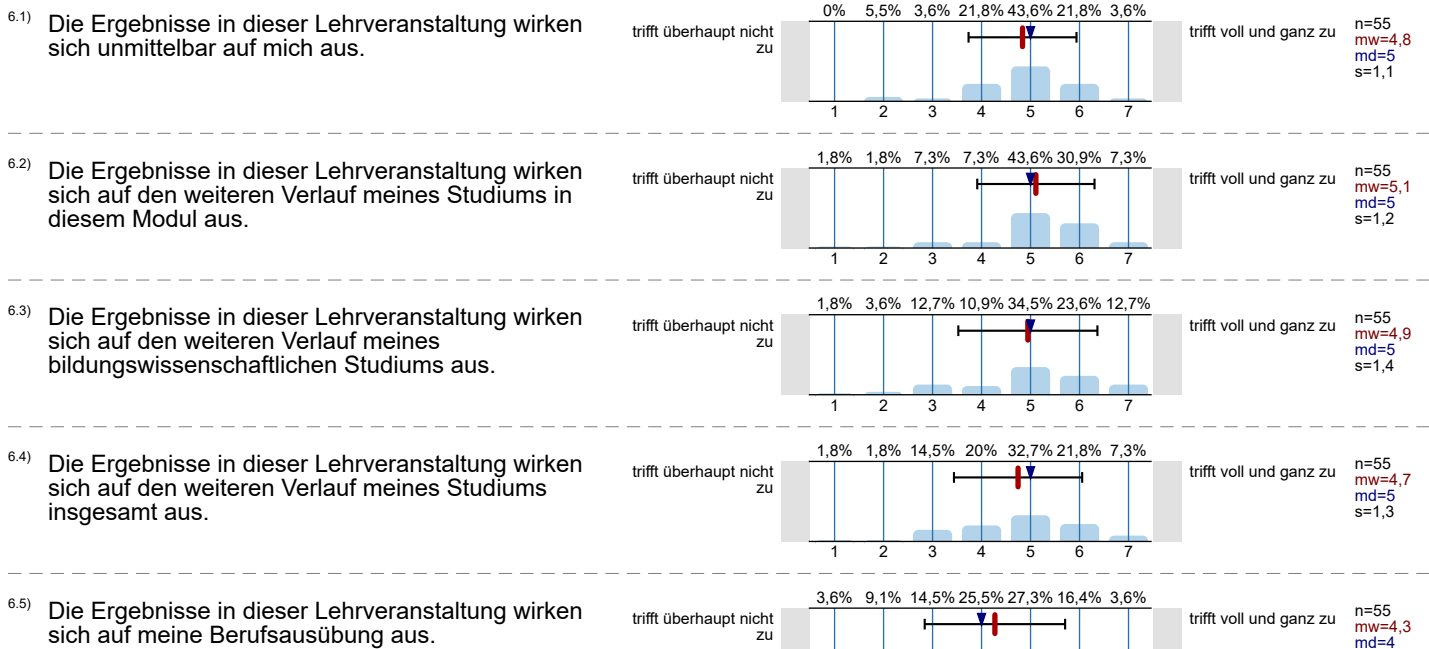
4.5) Mit meinem jetzigen Entwicklungsstand erreiche ich meine beruflichen Ziele.



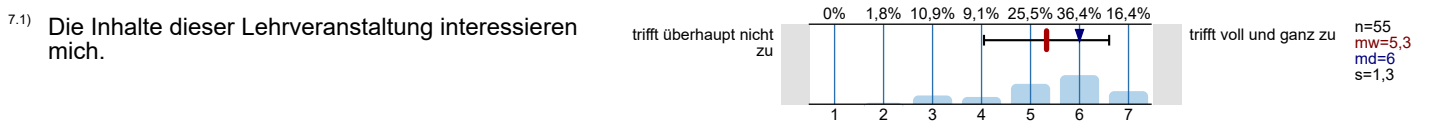
5. Bitte kreuzen Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

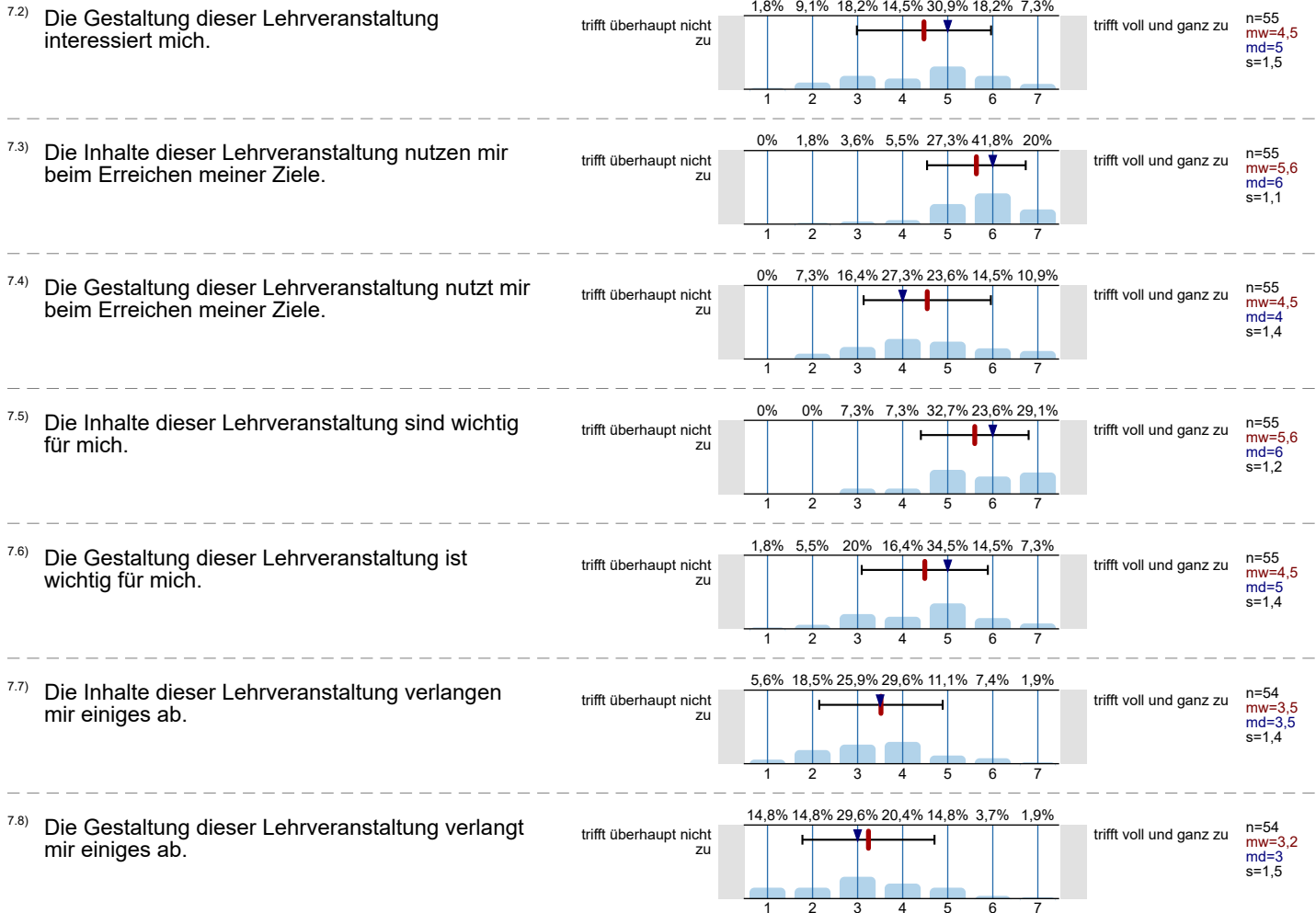


6. Bitte kreuzen Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.



7. Bitte kreuzen Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.



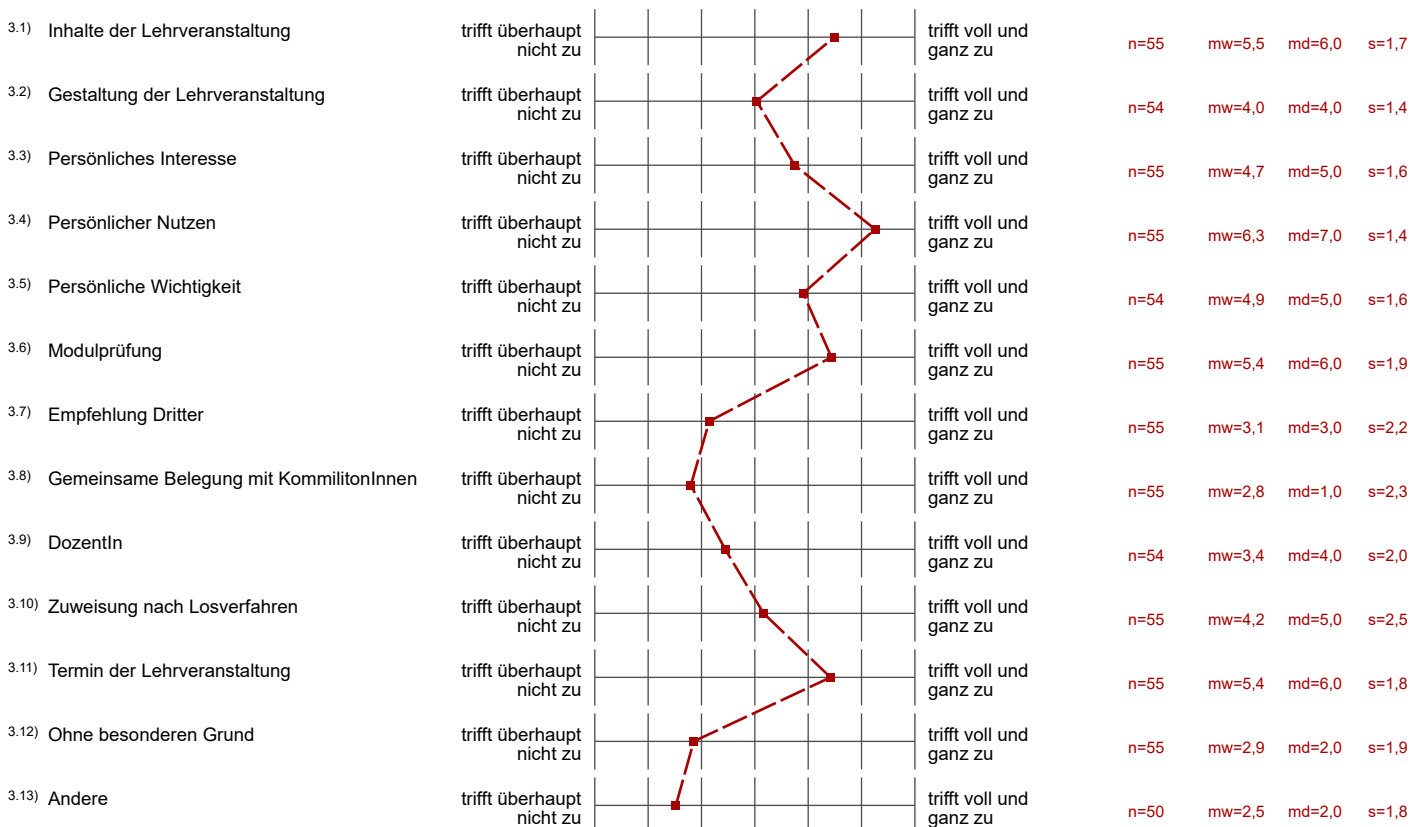


Profilinie

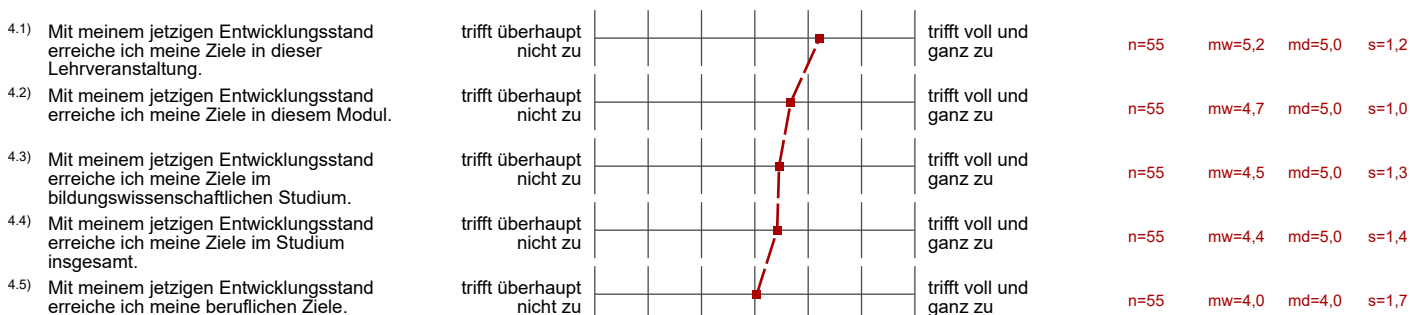
Teilbereich: Befragungen
 Name der/des Lehrenden: Christian Taszarek
 Titel der Lehrveranstaltung: TLM MZP1
 (Name der Umfrage)

Verwendete Werte in der Profillinie: Mittelwert

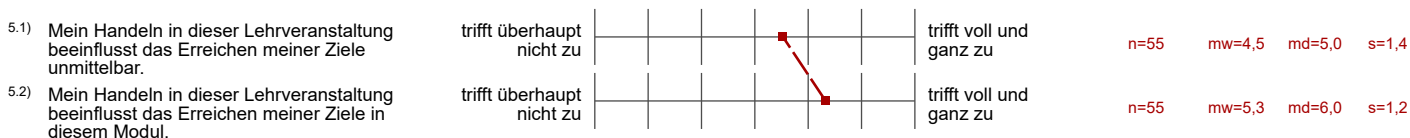
3. Fragen zur Lehrveranstaltung



4. Bitte kreuzen Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.



5. Bitte kreuzen Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.



5.3) Mein Handeln in dieser Lehrveranstaltung beeinflusst das Erreichen meiner Ziele im bildungswissenschaftlichen Studium.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=55	mw=5,2	md=5,0	s=1,1
5.4) Mein Handeln in dieser Lehrveranstaltung beeinflusst das Erreichen meiner Ziele im Studium insgesamt.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=55	mw=4,8	md=5,0	s=1,4
5.5) Mein Handeln in dieser Lehrveranstaltung beeinflusst das Erreichen meiner beruflichen Ziele.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=55	mw=4,7	md=5,0	s=1,5

6. Bitte kreuzen Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

6.1) Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich unmittelbar auf mich aus.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=55	mw=4,8	md=5,0	s=1,1
6.2) Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich auf den weiteren Verlauf meines Studiums in diesem Modul aus.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=55	mw=5,1	md=5,0	s=1,2
6.3) Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich auf den weiteren Verlauf meines bildungswissenschaftlichen Studiums aus.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=55	mw=4,9	md=5,0	s=1,4
6.4) Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich auf den weiteren Verlauf meines Studiums insgesamt aus.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=55	mw=4,7	md=5,0	s=1,3
6.5) Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich auf meine Berufsausübung aus.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=55	mw=4,3	md=4,0	s=1,4

7. Bitte kreuzen Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

7.1) Die Inhalte dieser Lehrveranstaltung interessieren mich.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=55	mw=5,3	md=6,0	s=1,3
7.2) Die Gestaltung dieser Lehrveranstaltung interessiert mich.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=55	mw=4,5	md=5,0	s=1,5
7.3) Die Inhalte dieser Lehrveranstaltung nutzen mir beim Erreichen meiner Ziele.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=55	mw=5,6	md=6,0	s=1,1
7.4) Die Gestaltung dieser Lehrveranstaltung nutzt mir beim Erreichen meiner Ziele.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=55	mw=4,5	md=4,0	s=1,4
7.5) Die Inhalte dieser Lehrveranstaltung sind wichtig für mich.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=55	mw=5,6	md=6,0	s=1,2
7.6) Die Gestaltung dieser Lehrveranstaltung ist wichtig für mich.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=55	mw=4,5	md=5,0	s=1,4
7.7) Die Inhalte dieser Lehrveranstaltung verlangen mir einiges ab.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=54	mw=3,5	md=3,5	s=1,4
7.8) Die Gestaltung dieser Lehrveranstaltung verlangt mir einiges ab.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=54	mw=3,2	md=3,0	s=1,5

2. Fragen zu Ihrem Studium

^{2.2)} Bitte geben Sie Ihr Alter an.

- 19 (5 Nennungen)
- 20 (12 Nennungen)
- 21 (14 Nennungen)
- 22 (11 Nennungen)
- 23 (3 Nennungen)
- 25 (3 Nennungen)
- 27 (3 Nennungen)
- 28
- 29
- 30
- 32

^{2.4)} In welchem Fachsemester studieren Sie (bitte höchstes angeben, z. B. 7. Fachsemester - 07)?

- 03 (22 Nennungen)
- 05 (26 Nennungen)

- 07 (7 Nennungen)

Christian Taszarek

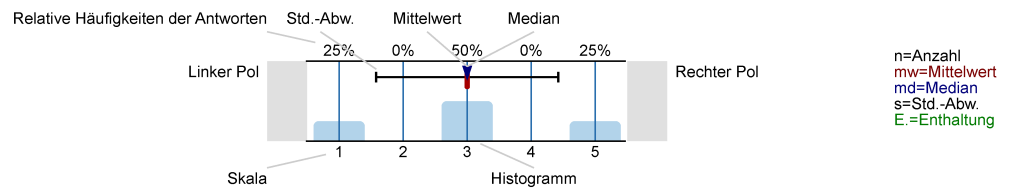
TLM MZP1 SP1+2
Erfasste Fragebögen = 27



Auswertungsteil der geschlossenen Fragen

Legende

Fragestext



1. Entwerfen Sie zunächst Ihren persönlichen und anonymen Code und tragen Sie ihn in die unten vorgesehenen Kästchen ein.

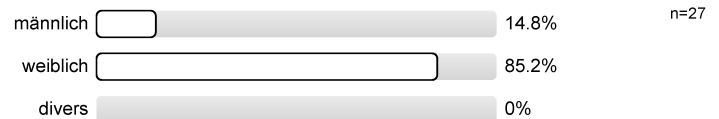
1. Erster Buchstabe des Vornamens Ihrer Mutter oder der Person, die ihr am nächsten kommt (z. B. Petra - P)
2. Erster Buchstabe Ihres Geburtsortes (z. B. Rostock - R)
3. Erster Buchstabe des Vornamens Ihres Vaters oder der Person, die ihm am nächsten kommt (z. B. Andreas - A)
4. Tag Ihres Geburtstages, zweistellig (z. B. 09.12.1995 - 09)
5. Erster Buchstabe Ihrer Heimatbundeslandes (z. B. Mecklenburg-Vorpommern - M)

1.1)

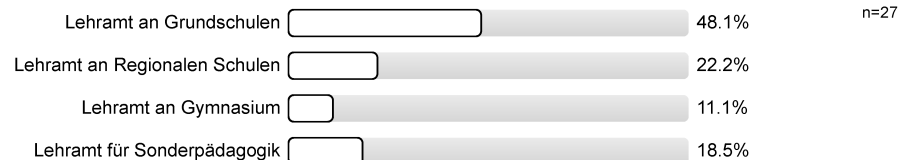
n=27

2. Fragen zu Ihrem Studium

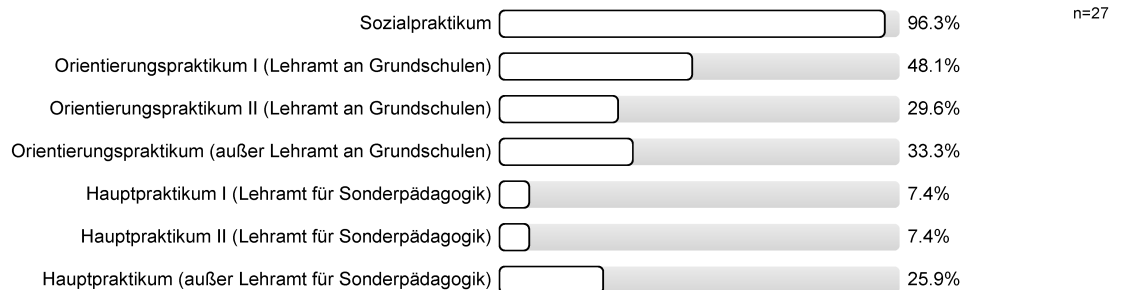
2.1) Bitte geben Sie Ihr Geschlecht an.



2.3) Welchen Lehramtsstudiengang studieren Sie?



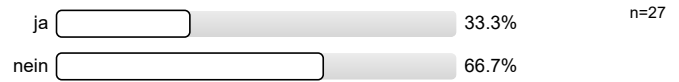
2.5) Welche Praktika haben Sie bereits absolviert?



2.6) Haben Sie bereits mindestens eine schulpraktische Übung absolviert?



2.7) Waren Sie bereits im Rahmen anderer Lehrveranstaltungen in einer Schule praktisch tätig?



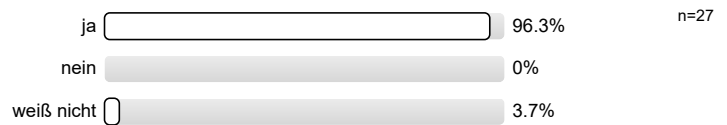
2.8) Haben Sie bereits während der Schulzeit oder im Studium Lehrtätigkeiten ausgeübt (z. B. als Vertretungslehrkraft, in der Nachhilfe)?



2.9) Haben Sie bereits pädagogische Erfahrungen ohne Lehrtätigkeit gesammelt (z. B. in Sportvereinen, in kirchlichen Organisationen, als Pfadfinder, als Erzieher, in vorangegangener Ausbildung)?

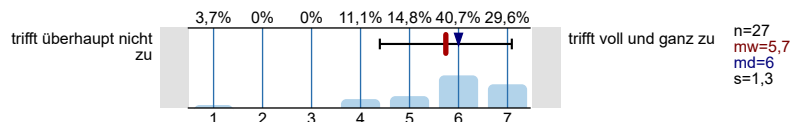


2.10) Wollen Sie den Lehrerberuf nach Ihrer Ausbildung ausüben?

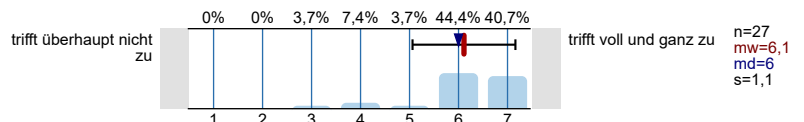


3. Fragen zur Lehrveranstaltung

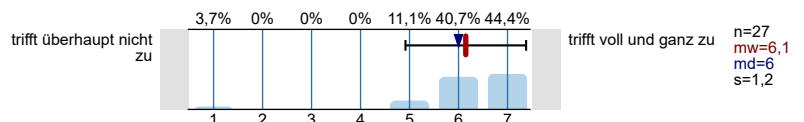
3.1) Inhalte der Lehrveranstaltung



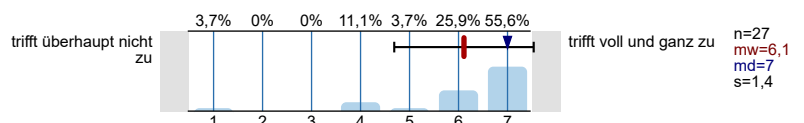
3.2) Gestaltung der Lehrveranstaltung



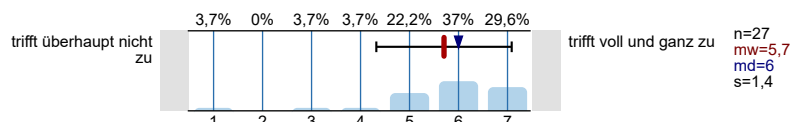
3.3) Persönliches Interesse



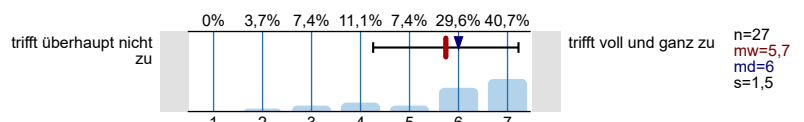
3.4) Persönlicher Nutzen



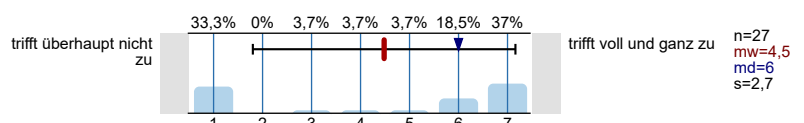
3.5) Persönliche Wichtigkeit



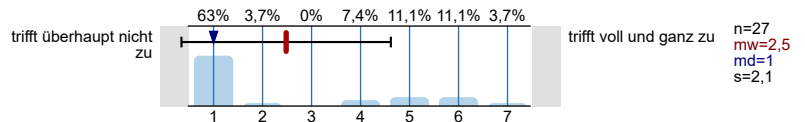
3.6) Modulprüfung



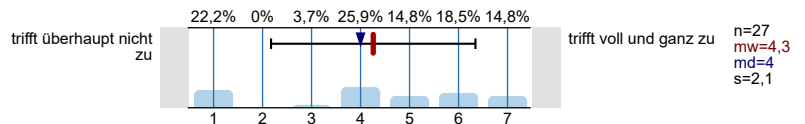
3.7) Empfehlung Dritter



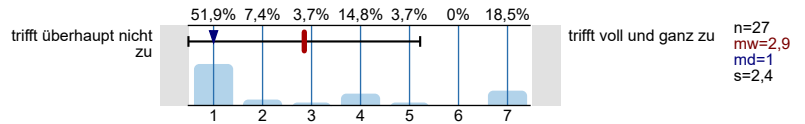
3.8) Gemeinsame Belegung mit KommilitonInnen



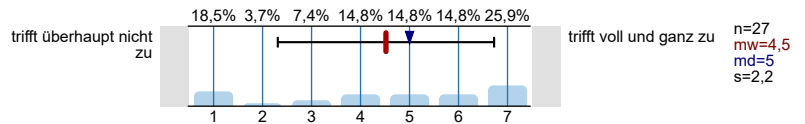
3.9) DozentIn



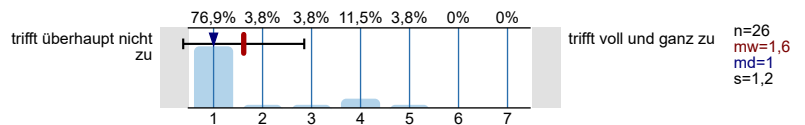
3.10) Zuweisung nach Losverfahren



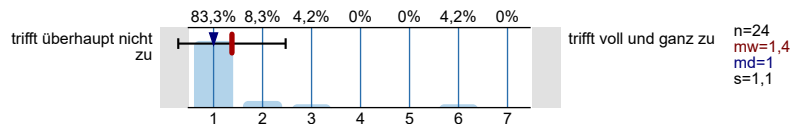
3.11) Termin der Lehrveranstaltung



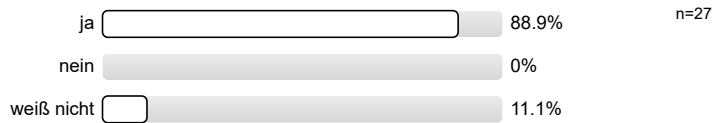
3.12) Ohne besonderen Grund



3.13) Andere

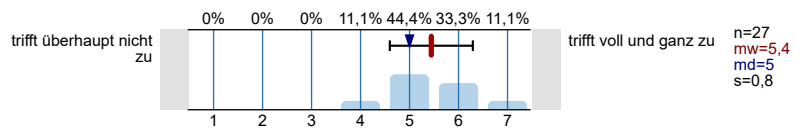


3.14) Werden Sie die Lehrveranstaltung weiterhin besuchen?

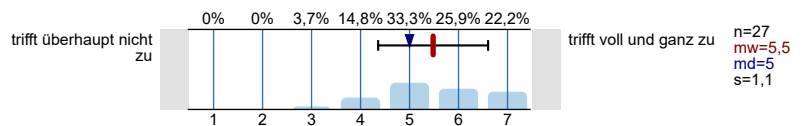


4. Bitte kreuzen Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

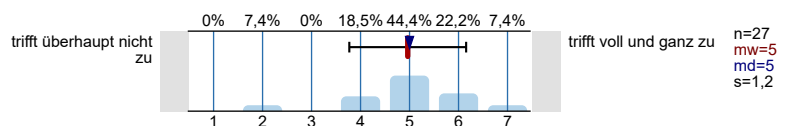
4.1) Mit meinem jetzigen Entwicklungsstand erreiche ich meine Ziele in dieser Lehrveranstaltung.



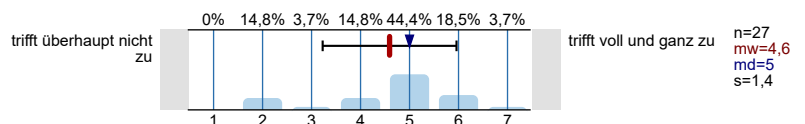
4.2) Mit meinem jetzigen Entwicklungsstand erreiche ich meine Ziele in diesem Modul.



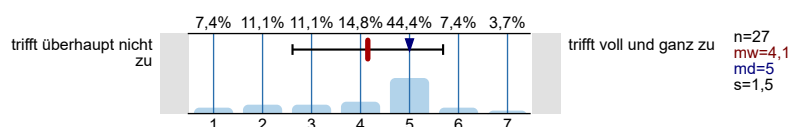
4.3) Mit meinem jetzigen Entwicklungsstand erreiche ich meine Ziele im bildungswissenschaftlichen Studium.



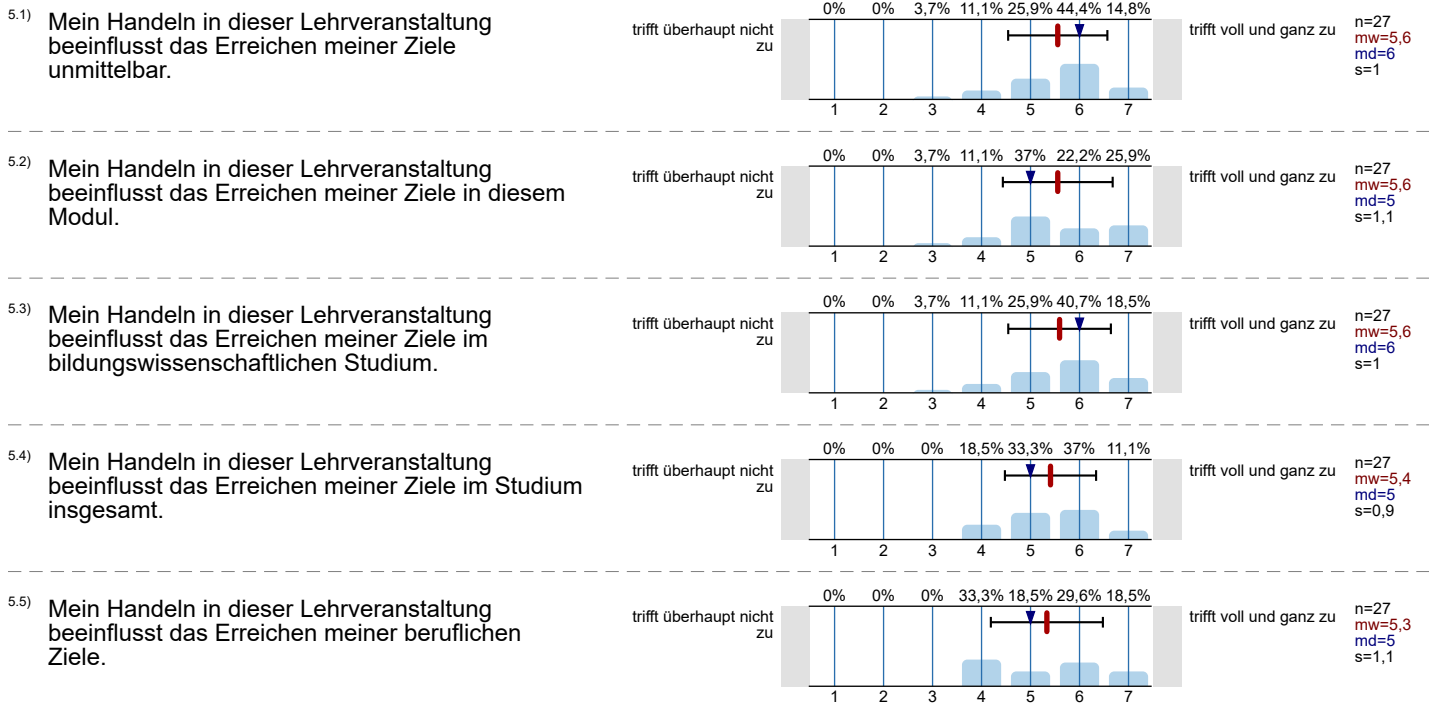
4.4) Mit meinem jetzigen Entwicklungsstand erreiche ich meine Ziele im Studium insgesamt.



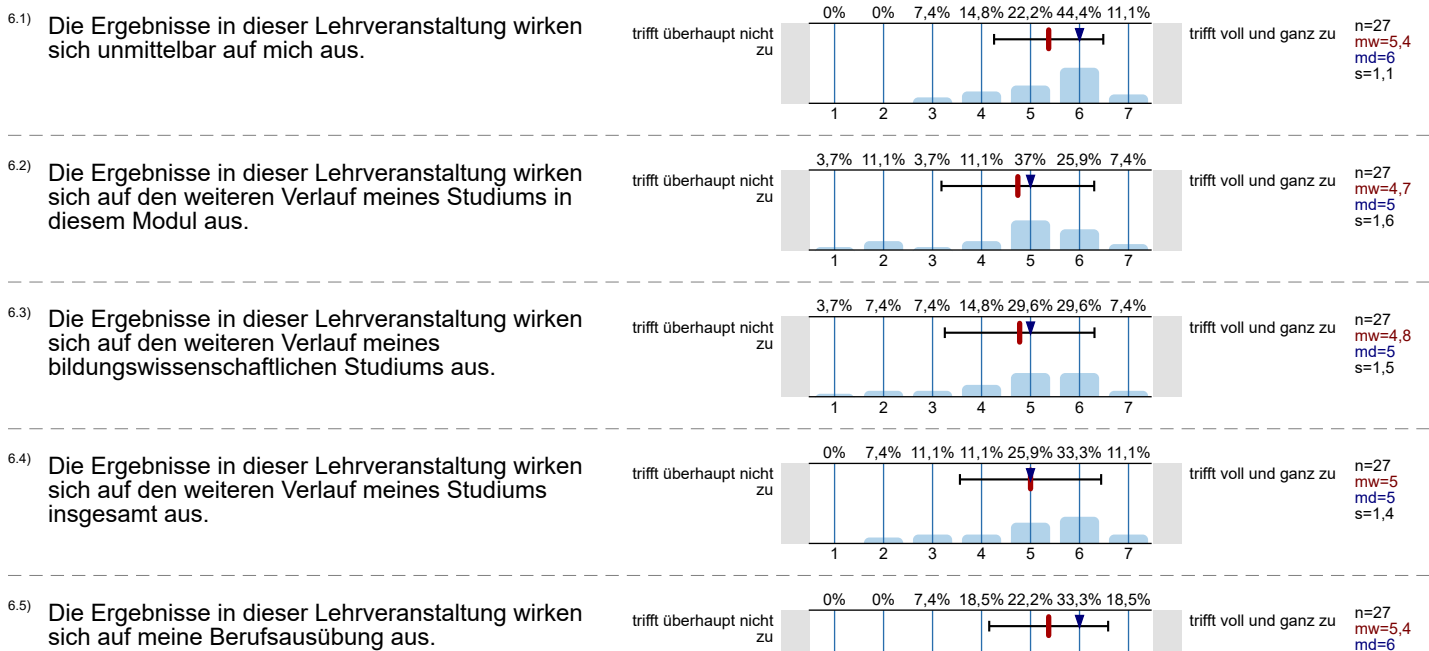
4.5) Mit meinem jetzigen Entwicklungsstand erreiche ich meine beruflichen Ziele.



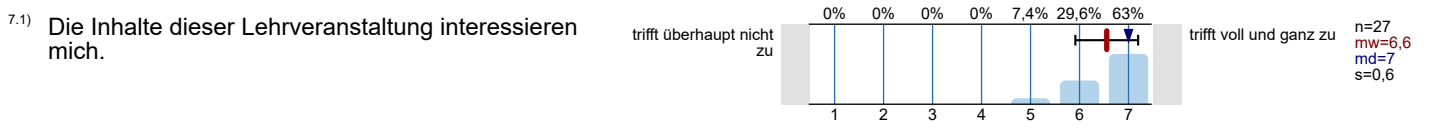
5. Bitte kreuzen Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

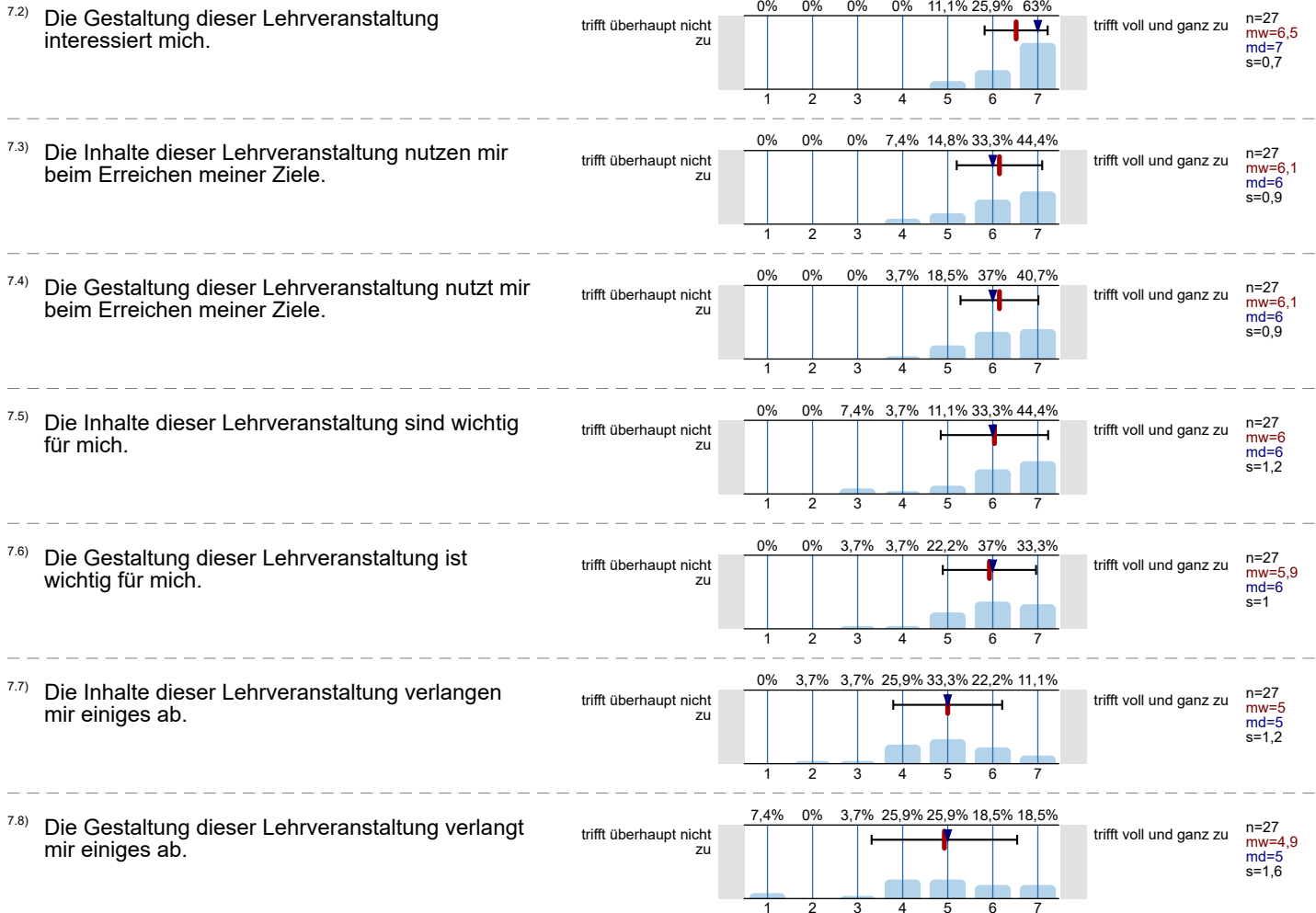


6. Bitte kreuzen Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.



7. Bitte kreuzen Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.





Profilinie

Teilbereich:

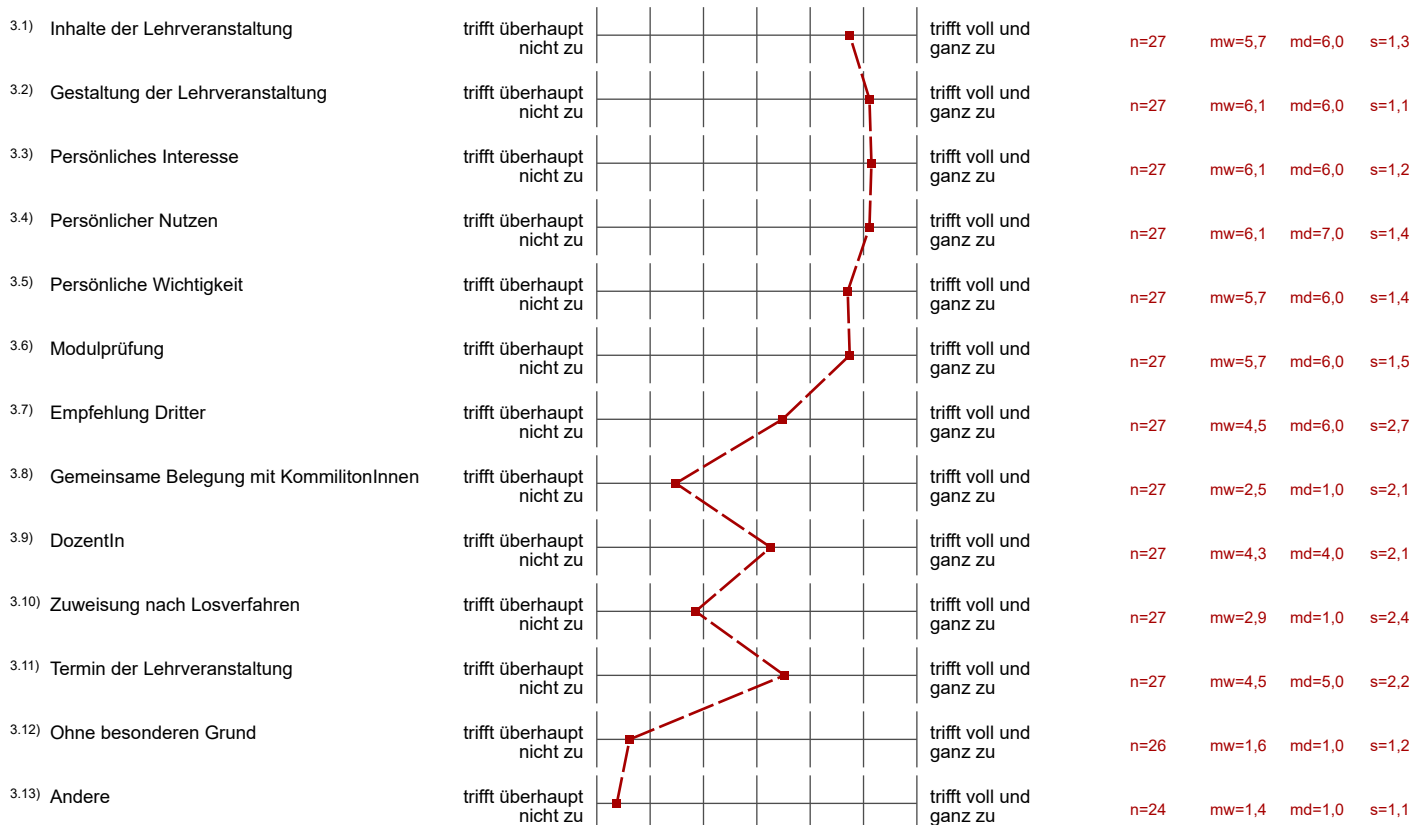
Befragungen

Name der/des Lehrenden: Christian Taszarek

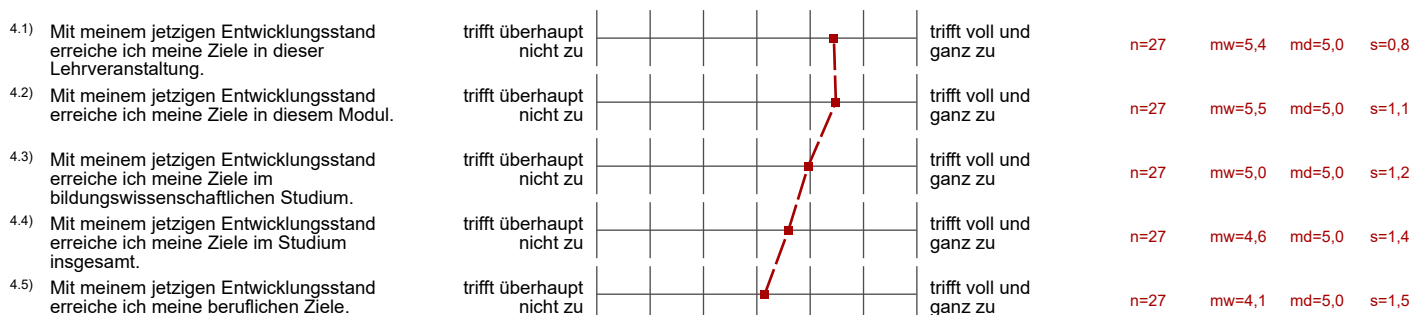
Titel der Lehrveranstaltung: TLM MZP1
(Name der Umfrage)

Verwendete Werte in der Profillinie: Mittelwert

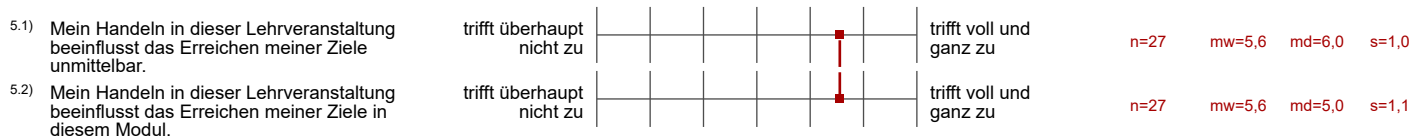
3. Fragen zur Lehrveranstaltung



4. Bitte kreuzen Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.



5. Bitte kreuzen Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.



5.3) Mein Handeln in dieser Lehrveranstaltung beeinflusst das Erreichen meiner Ziele im bildungswissenschaftlichen Studium.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=27	mw=5,6	md=6,0	s=1,0
5.4) Mein Handeln in dieser Lehrveranstaltung beeinflusst das Erreichen meiner Ziele im Studium insgesamt.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=27	mw=5,4	md=5,0	s=0,9
5.5) Mein Handeln in dieser Lehrveranstaltung beeinflusst das Erreichen meiner beruflichen Ziele.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=27	mw=5,3	md=5,0	s=1,1

6. Bitte kreuzen Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

6.1) Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich unmittelbar auf mich aus.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=27	mw=5,4	md=6,0	s=1,1
6.2) Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich auf den weiteren Verlauf meines Studiums in diesem Modul aus.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=27	mw=4,7	md=5,0	s=1,6
6.3) Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich auf den weiteren Verlauf meines bildungswissenschaftlichen Studiums aus.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=27	mw=4,8	md=5,0	s=1,5
6.4) Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich auf den weiteren Verlauf meines Studiums insgesamt aus.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=27	mw=5,0	md=5,0	s=1,4
6.5) Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich auf meine Berufsausübung aus.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=27	mw=5,4	md=6,0	s=1,2

7. Bitte kreuzen Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

7.1) Die Inhalte dieser Lehrveranstaltung interessieren mich.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=27	mw=6,6	md=7,0	s=0,6
7.2) Die Gestaltung dieser Lehrveranstaltung interessiert mich.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=27	mw=6,5	md=7,0	s=0,7
7.3) Die Inhalte dieser Lehrveranstaltung nutzen mir beim Erreichen meiner Ziele.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=27	mw=6,1	md=6,0	s=0,9
7.4) Die Gestaltung dieser Lehrveranstaltung nutzt mir beim Erreichen meiner Ziele.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=27	mw=6,1	md=6,0	s=0,9
7.5) Die Inhalte dieser Lehrveranstaltung sind wichtig für mich.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=27	mw=6,0	md=6,0	s=1,2
7.6) Die Gestaltung dieser Lehrveranstaltung ist wichtig für mich.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=27	mw=5,9	md=6,0	s=1,0
7.7) Die Inhalte dieser Lehrveranstaltung verlangen mir einiges ab.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=27	mw=5,0	md=5,0	s=1,2
7.8) Die Gestaltung dieser Lehrveranstaltung verlangt mir einiges ab.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=27	mw=4,9	md=5,0	s=1,6

Auswertungsteil der offenen Fragen

1. Entwerfen Sie zunächst Ihren persönlichen und anonymen Code und tragen Sie ihn in die unten vorgesehenen Kästchen ein.

1. Erster Buchstabe des Vornamens Ihrer Mutter oder der Person, die ihr am nächsten kommt (z. B. Petra - P)
2. Erster Buchstabe Ihres Geburtsortes (z. B. Rostock - R)
3. Erster Buchstabe des Vornamens Ihres Vaters oder der Person, die ihm am nächsten kommt (z. B. Andreas - A)
4. Tag Ihres Geburtstages, zweistellig (z. B. 09.12.1995 - 09)
5. Erster Buchstabe Ihrer Heimatbundeslandes (z. B. Mecklenburg-Vorpommern - M)

2. Fragen zu Ihrem Studium

^{2,2)} Bitte geben Sie Ihr Alter an.

- 20 (4 Nennungen)
- 21 (6 Nennungen)
- 22 (5 Nennungen)

- 23 (4 Nennungen)
- 24 (3 Nennungen)
- 28
- 29 (2 Nennungen)
- 37
- 40

^{2.4)} In welchem Fachsemester studieren Sie (bitte höchstes angeben, z. B. 7. Fachsemester - 07)?

- 05 (10 Nennungen)
- 07 (11 Nennungen)
- 08 (2 Nennungen)
- 09 (3 Nennungen)
- 10

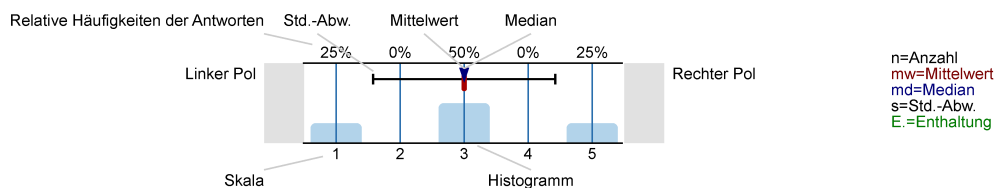
Christian Taszarek

TLM MZP2 alle
Erfasste Fragebögen = 59

Auswertungsteil der geschlossenen Fragen

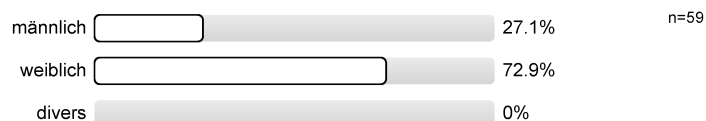
Legende

Fragetext

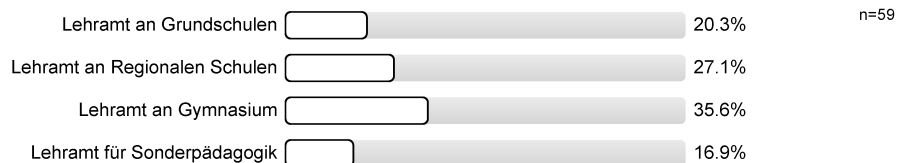


2. Fragen zu Ihrem Studium

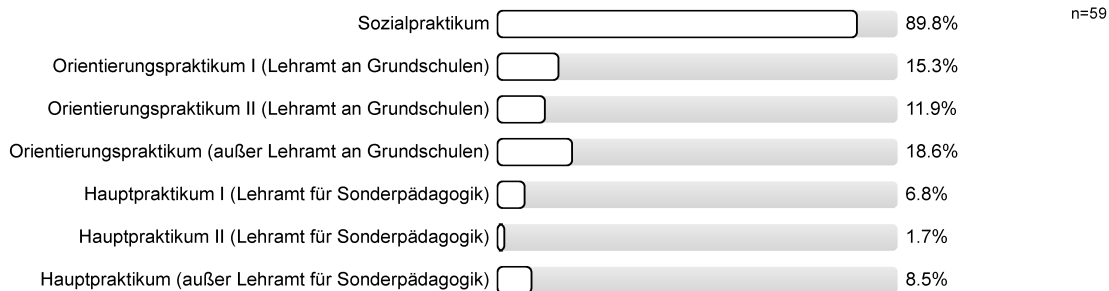
2.1) Bitte geben Sie Ihr Geschlecht an.



2.3) Welchen Lehramtsstudiengang studieren Sie?



2.5) Welche Praktika haben Sie bereits absolviert?



2.6) Haben Sie bereits mindestens eine schulpraktische Übung absolviert?



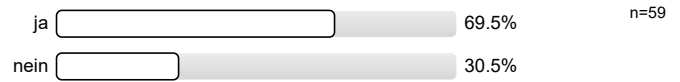
2.7) Waren Sie bereits im Rahmen anderer Lehrveranstaltungen in einer Schule praktisch tätig?



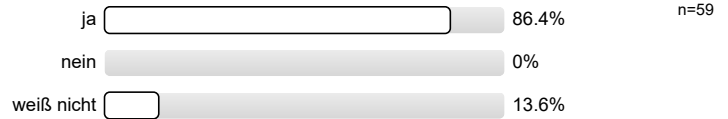
2.8) Haben Sie bereits während der Schulzeit oder im Studium Lehrtätigkeiten ausgeübt (z. B. als Vertretungslehrkraft, in der Nachhilfe)?



2.9) Haben Sie bereits pädagogische Erfahrungen ohne Lehrtätigkeit gesammelt (z. B. in Sportvereinen, in kirchlichen Organisationen, als Pfadfinder, als Erzieher, in vorangegangener Ausbildung)?

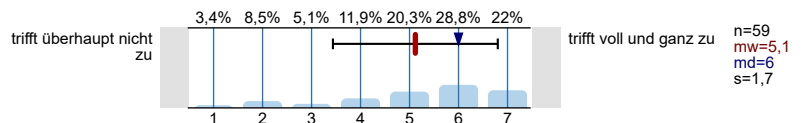


2.10) Wollen Sie den Lehrerberuf nach Ihrer Ausbildung ausüben?

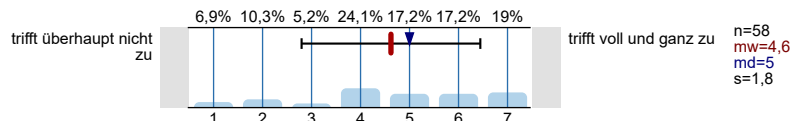


3. Fragen zur Lehrveranstaltung

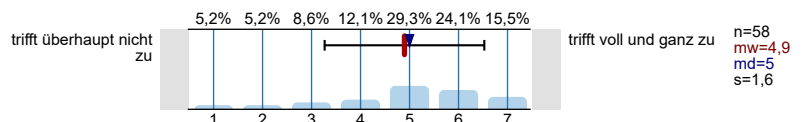
3.1) Inhalte der Lehrveranstaltung



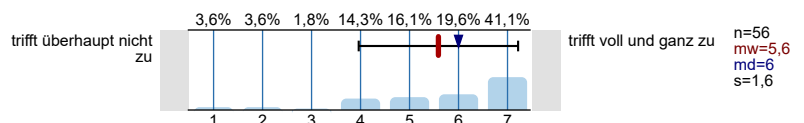
3.2) Gestaltung der Lehrveranstaltung



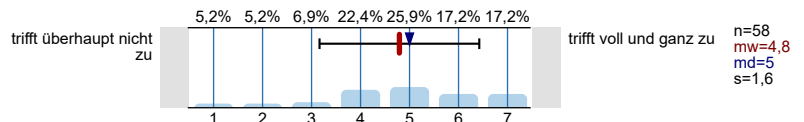
3.3) Persönliches Interesse



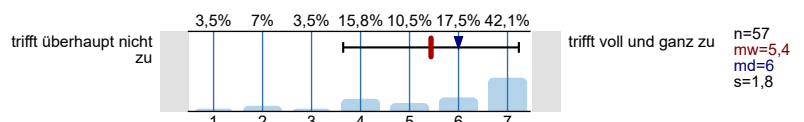
3.4) Persönlicher Nutzen



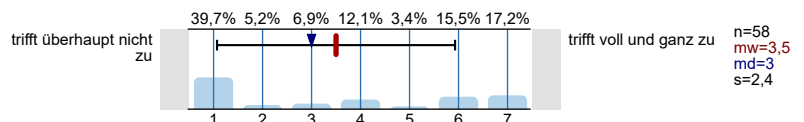
3.5) Persönliche Wichtigkeit



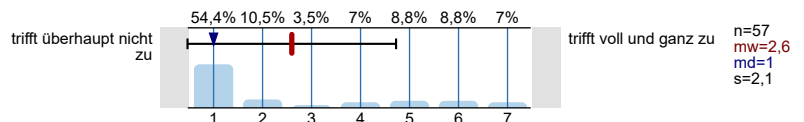
3.6) Modulprüfung



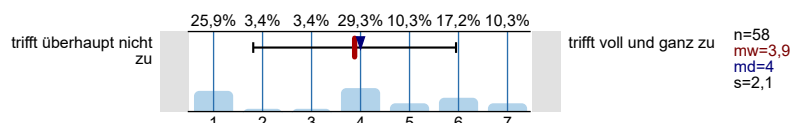
3.7) Empfehlung Dritter

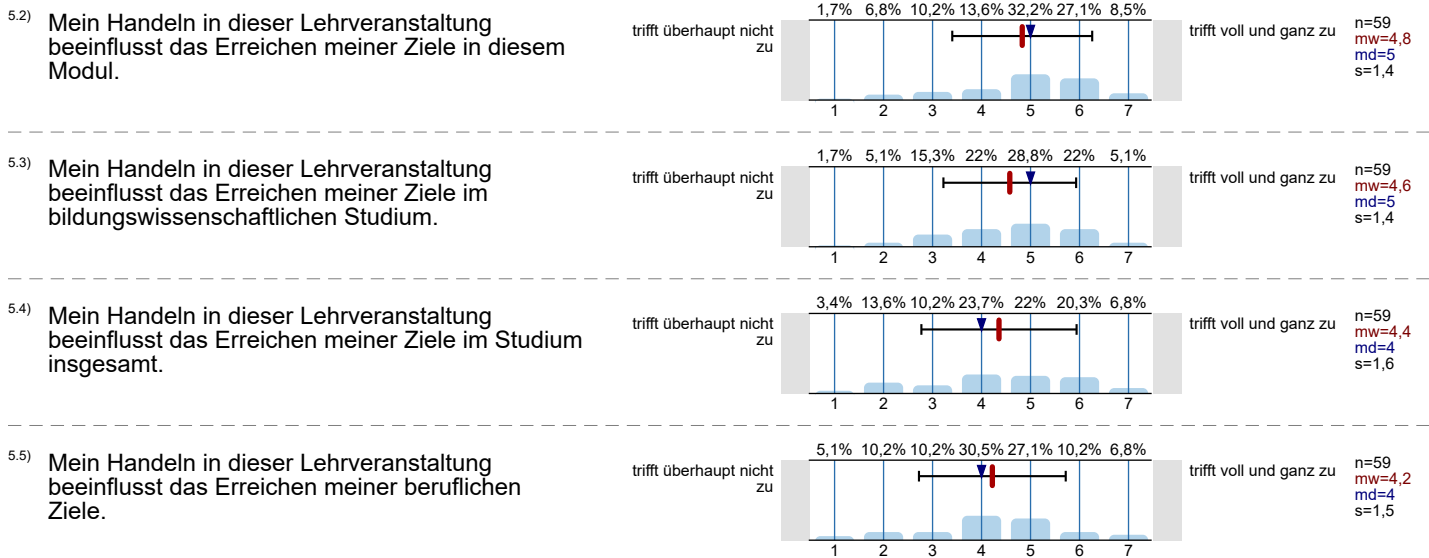


3.8) Gemeinsame Belegung mit KommilitonInnen

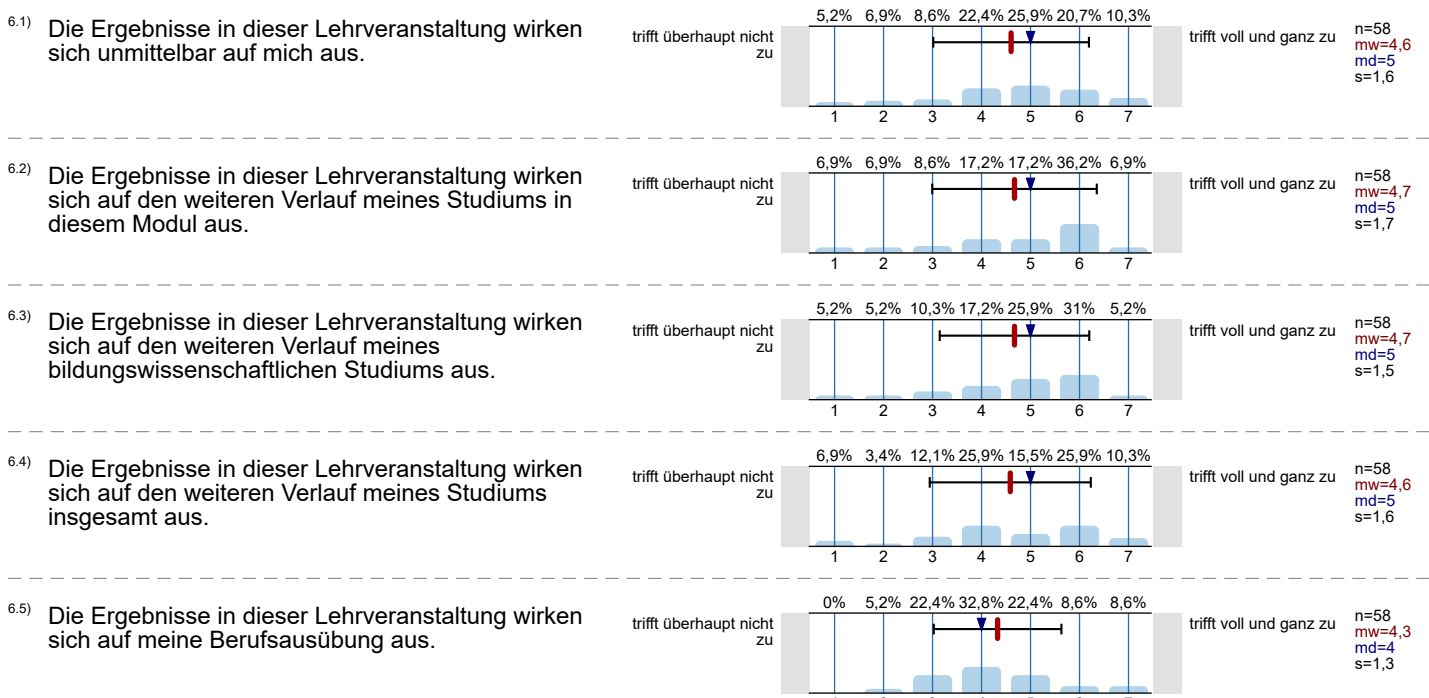


3.9) DozentIn

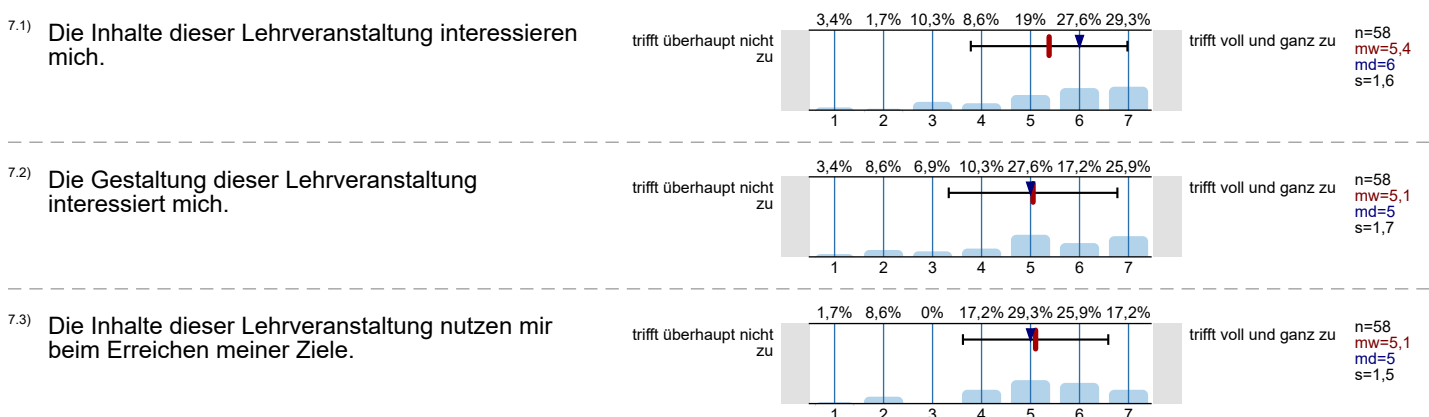




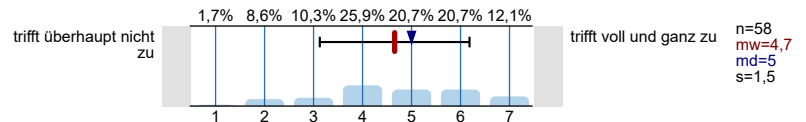
6. Bitte kreuzen Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.



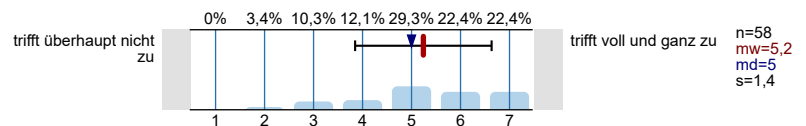
7. Bitte kreuzen Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.



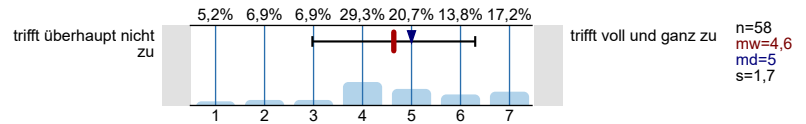
7.4) Die Gestaltung dieser Lehrveranstaltung nutzt mir beim Erreichen meiner Ziele.



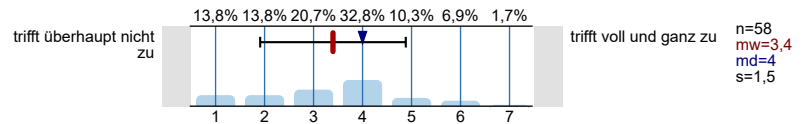
7.5) Die Inhalte dieser Lehrveranstaltung sind wichtig für mich.



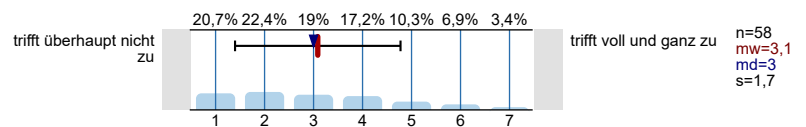
7.6) Die Gestaltung dieser Lehrveranstaltung ist wichtig für mich.



7.7) Die Inhalte dieser Lehrveranstaltung verlangen mir einiges ab.



7.8) Die Gestaltung dieser Lehrveranstaltung verlangt mir einiges ab.

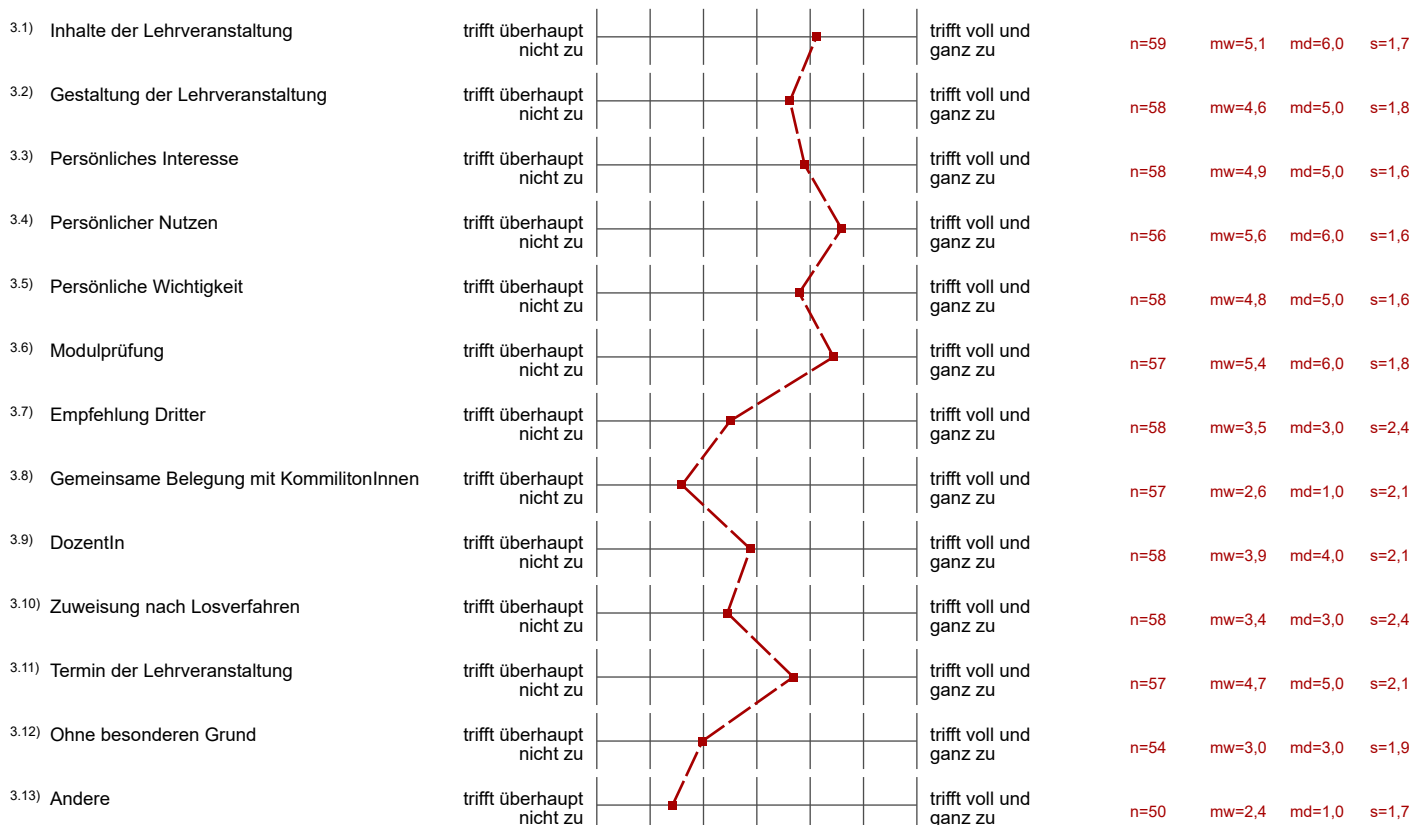


Profilinie

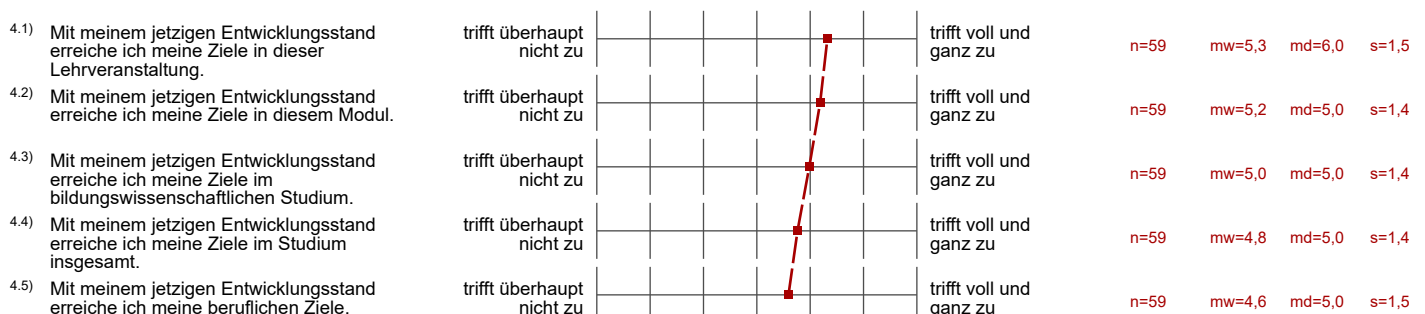
Zusammenstellung: TLM MZP2 alle

Verwendete Werte in der Profillinie: Mittelwert

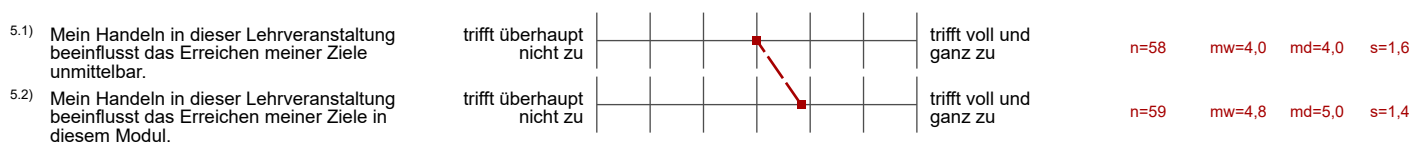
3. Fragen zur Lehrveranstaltung



4. Bitte kreuzen Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.



5. Bitte kreuzen Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.



5.3) Mein Handeln in dieser Lehrveranstaltung beeinflusst das Erreichen meiner Ziele im bildungswissenschaftlichen Studium.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=59	mw=4,6	md=5,0	s=1,4
5.4) Mein Handeln in dieser Lehrveranstaltung beeinflusst das Erreichen meiner Ziele im Studium insgesamt.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=59	mw=4,4	md=4,0	s=1,6
5.5) Mein Handeln in dieser Lehrveranstaltung beeinflusst das Erreichen meiner beruflichen Ziele.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=59	mw=4,2	md=4,0	s=1,5

6. Bitte kreuzen Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

6.1) Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich unmittelbar auf mich aus.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=58	mw=4,6	md=5,0	s=1,6
6.2) Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich auf den weiteren Verlauf meines Studiums in diesem Modul aus.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=58	mw=4,7	md=5,0	s=1,7
6.3) Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich auf den weiteren Verlauf meines bildungswissenschaftlichen Studiums aus.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=58	mw=4,7	md=5,0	s=1,5
6.4) Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich auf den weiteren Verlauf meines Studiums insgesamt aus.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=58	mw=4,6	md=5,0	s=1,6
6.5) Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich auf meine Berufsausübung aus.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=58	mw=4,3	md=4,0	s=1,3

7. Bitte kreuzen Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

7.1) Die Inhalte dieser Lehrveranstaltung interessieren mich.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=58	mw=5,4	md=6,0	s=1,6
7.2) Die Gestaltung dieser Lehrveranstaltung interessiert mich.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=58	mw=5,1	md=5,0	s=1,7
7.3) Die Inhalte dieser Lehrveranstaltung nutzen mir beim Erreichen meiner Ziele.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=58	mw=5,1	md=5,0	s=1,5
7.4) Die Gestaltung dieser Lehrveranstaltung nutzt mir beim Erreichen meiner Ziele.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=58	mw=4,7	md=5,0	s=1,5
7.5) Die Inhalte dieser Lehrveranstaltung sind wichtig für mich.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=58	mw=5,2	md=5,0	s=1,4
7.6) Die Gestaltung dieser Lehrveranstaltung ist wichtig für mich.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=58	mw=4,6	md=5,0	s=1,7
7.7) Die Inhalte dieser Lehrveranstaltung verlangen mir einiges ab.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=58	mw=3,4	md=4,0	s=1,5
7.8) Die Gestaltung dieser Lehrveranstaltung verlangt mir einiges ab.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=58	mw=3,1	md=3,0	s=1,7

2. Fragen zu Ihrem Studium

^{2.2)} Bitte geben Sie Ihr Alter an.

- 19 (2 Nennungen)
- 20 (11 Nennungen)
- 21 (11 Nennungen)
- 22 (12 Nennungen)
- 23 (6 Nennungen)
- 24 (5 Nennungen)
- 25 (3 Nennungen)
- 26
- 28 (2 Nennungen)

- 29 (3 Nennungen)
- 30
- 37
- 38

^{2.4)} In welchem Fachsemester studieren Sie (bitte höchstes angeben, z. B. 7. Fachsemester - 07)?

- 3 (3 Nennungen)
- 03 (10 Nennungen)
- 05 (25 Nennungen)
- 5
- 06
- 07 (10 Nennungen)
- 08
- 09 (5 Nennungen)
- 10 (2 Nennungen)
- 11

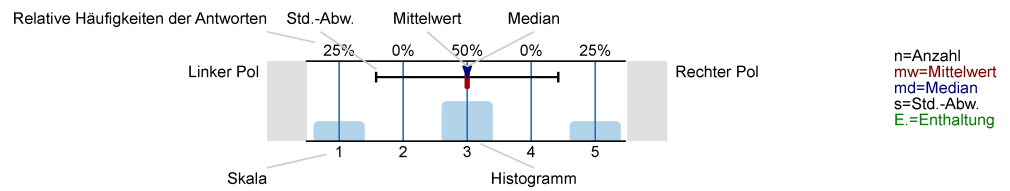
Christian Taszarek

TLM MZP2 TH1+2
Erfasste Fragebögen = 11

Auswertungsteil der geschlossenen Fragen

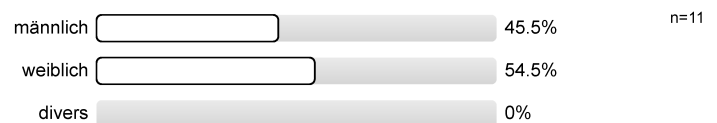
Legende

Fragetext

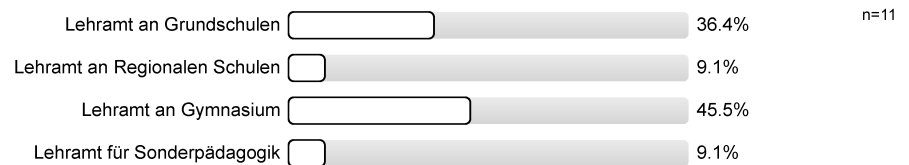


2. Fragen zu Ihrem Studium

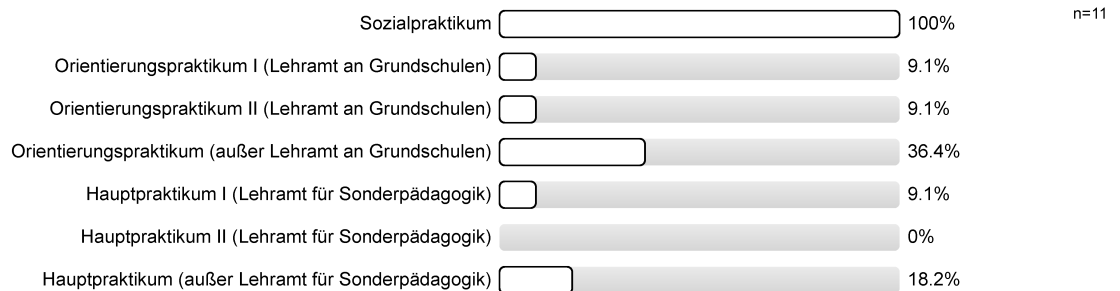
2.1) Bitte geben Sie Ihr Geschlecht an.



2.3) Welchen Lehramtsstudiengang studieren Sie?



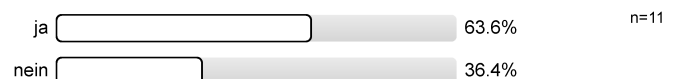
2.5) Welche Praktika haben Sie bereits absolviert?



2.6) Haben Sie bereits mindestens eine schulpraktische Übung absolviert?



2.7) Waren Sie bereits im Rahmen anderer Lehrveranstaltungen in einer Schule praktisch tätig?



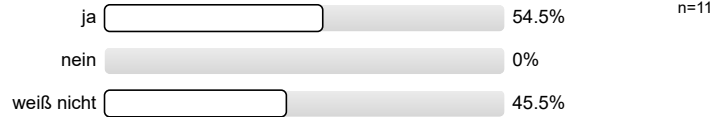
2.8) Haben Sie bereits während der Schulzeit oder im Studium Lehrtätigkeiten ausgeübt (z. B. als Vertretungslehrkraft, in der Nachhilfe)?



2.9) Haben Sie bereits pädagogische Erfahrungen ohne Lehrtätigkeit gesammelt (z. B. in Sportvereinen, in kirchlichen Organisationen, als Pfadfinder, als Erzieher, in vorangegangener Ausbildung)?

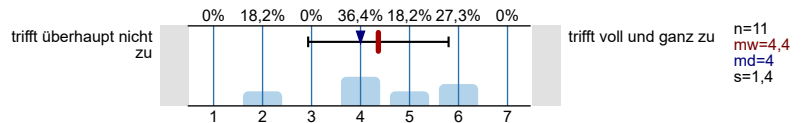


2.10) Wollen Sie den Lehrerberuf nach Ihrer Ausbildung ausüben?

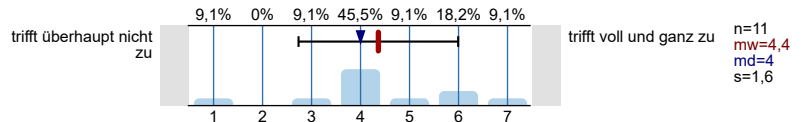


3. Fragen zur Lehrveranstaltung

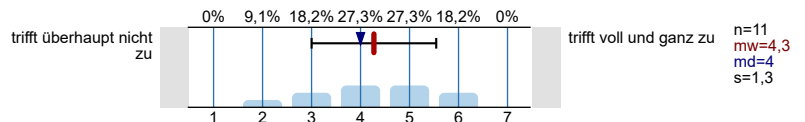
3.1) Inhalte der Lehrveranstaltung



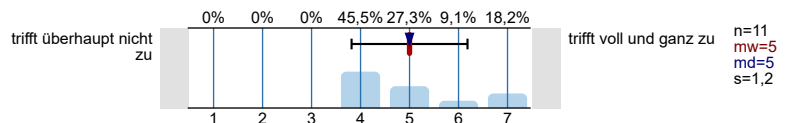
3.2) Gestaltung der Lehrveranstaltung



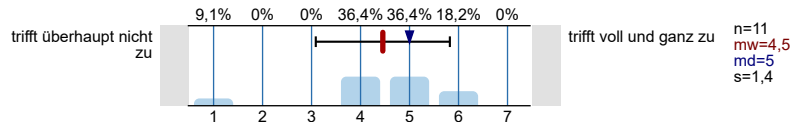
3.3) Persönliches Interesse



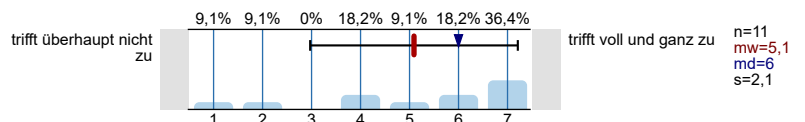
3.4) Persönlicher Nutzen



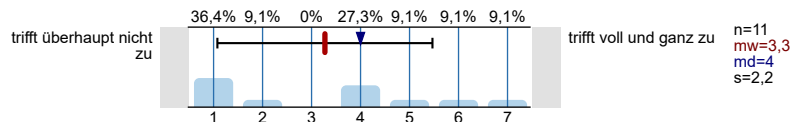
3.5) Persönliche Wichtigkeit



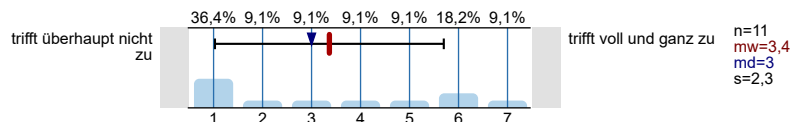
3.6) Modulprüfung



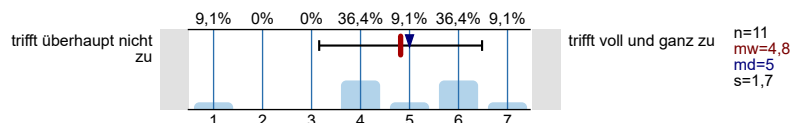
3.7) Empfehlung Dritter

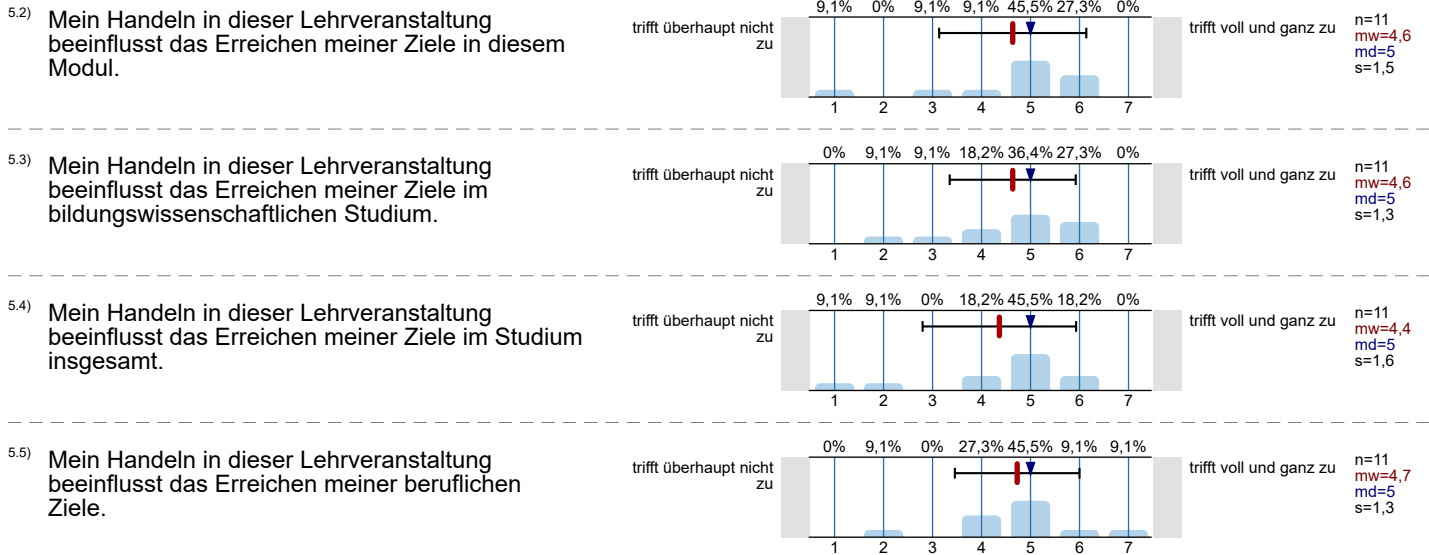


3.8) Gemeinsame Belegung mit KommilitonInnen

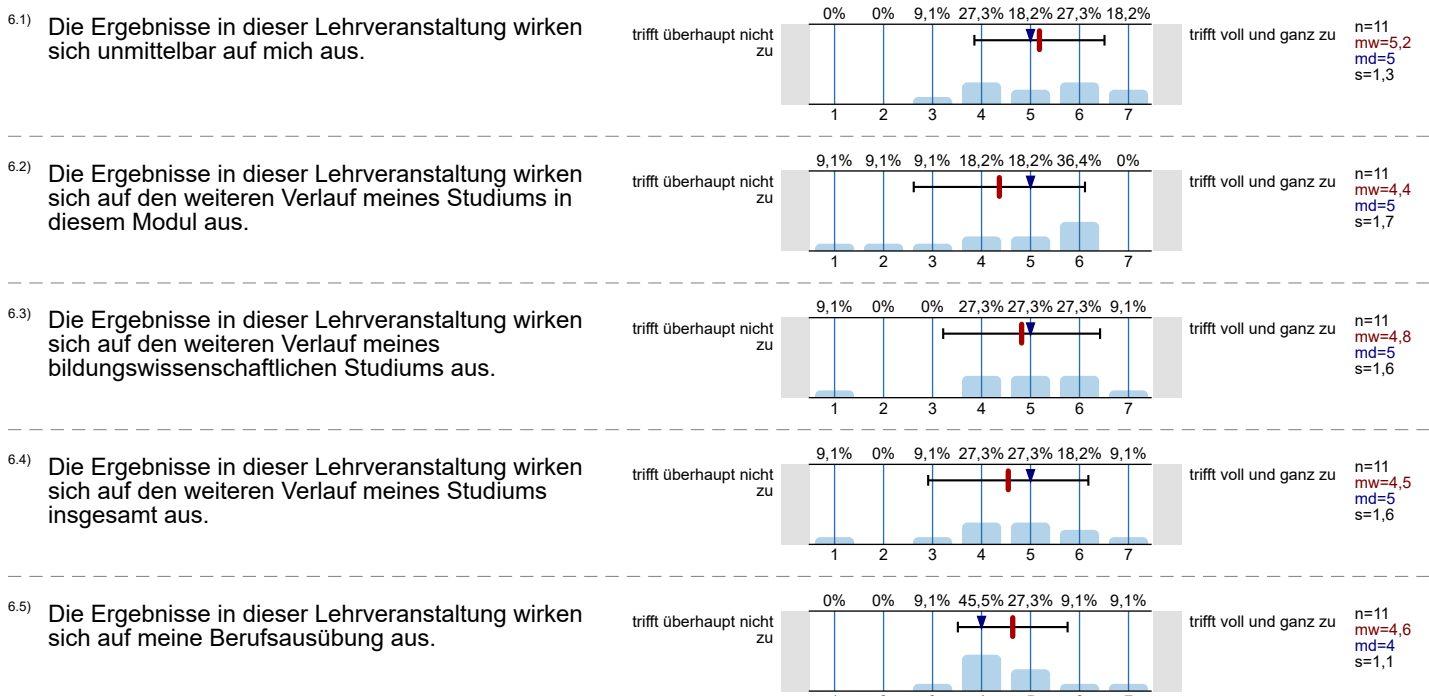


3.9) DozentIn

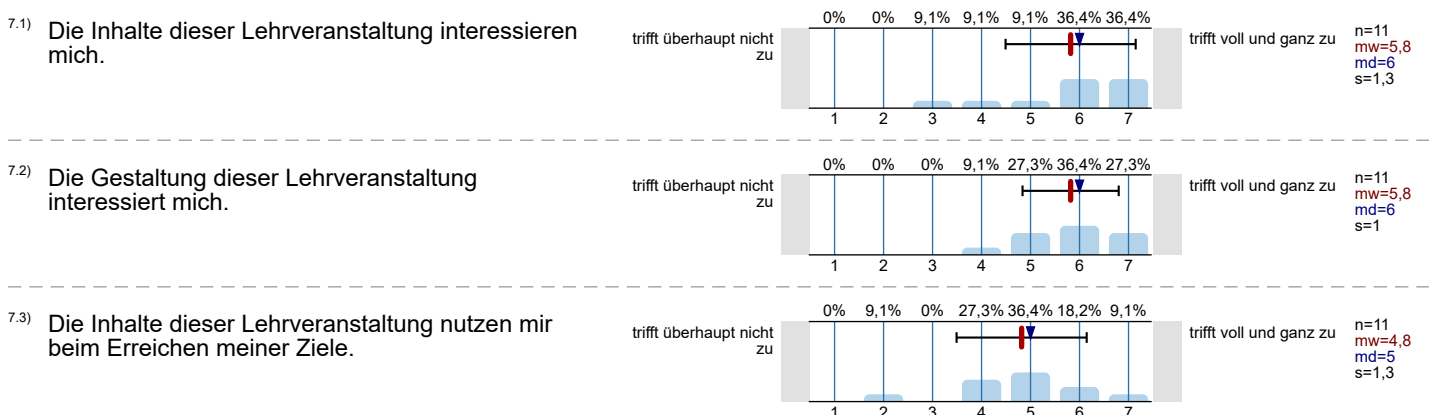




6. Bitte kreuzen Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.



7. Bitte kreuzen Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.



5.3) Mein Handeln in dieser Lehrveranstaltung beeinflusst das Erreichen meiner Ziele im bildungswissenschaftlichen Studium.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=11	mw=4,6	md=5,0	s=1,3
5.4) Mein Handeln in dieser Lehrveranstaltung beeinflusst das Erreichen meiner Ziele im Studium insgesamt.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=11	mw=4,4	md=5,0	s=1,6
5.5) Mein Handeln in dieser Lehrveranstaltung beeinflusst das Erreichen meiner beruflichen Ziele.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=11	mw=4,7	md=5,0	s=1,3

6. Bitte kreuzen Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

6.1) Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich unmittelbar auf mich aus.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=11	mw=5,2	md=5,0	s=1,3
6.2) Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich auf den weiteren Verlauf meines Studiums in diesem Modul aus.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=11	mw=4,4	md=5,0	s=1,7
6.3) Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich auf den weiteren Verlauf meines bildungswissenschaftlichen Studiums aus.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=11	mw=4,8	md=5,0	s=1,6
6.4) Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich auf den weiteren Verlauf meines Studiums insgesamt aus.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=11	mw=4,5	md=5,0	s=1,6
6.5) Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich auf meine Berufsausübung aus.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=11	mw=4,6	md=4,0	s=1,1

7. Bitte kreuzen Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

7.1) Die Inhalte dieser Lehrveranstaltung interessieren mich.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=11	mw=5,8	md=6,0	s=1,3
7.2) Die Gestaltung dieser Lehrveranstaltung interessiert mich.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=11	mw=5,8	md=6,0	s=1,0
7.3) Die Inhalte dieser Lehrveranstaltung nutzen mir beim Erreichen meiner Ziele.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=11	mw=4,8	md=5,0	s=1,3
7.4) Die Gestaltung dieser Lehrveranstaltung nutzt mir beim Erreichen meiner Ziele.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=11	mw=4,9	md=5,0	s=1,3
7.5) Die Inhalte dieser Lehrveranstaltung sind wichtig für mich.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=11	mw=5,3	md=5,0	s=1,3
7.6) Die Gestaltung dieser Lehrveranstaltung ist wichtig für mich.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=11	mw=4,8	md=5,0	s=1,5
7.7) Die Inhalte dieser Lehrveranstaltung verlangen mir einiges ab.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=11	mw=3,8	md=4,0	s=1,1
7.8) Die Gestaltung dieser Lehrveranstaltung verlangt mir einiges ab.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=11	mw=3,0	md=3,0	s=1,6

Auswertungsteil der offenen Fragen

1. Entwerfen Sie zunächst Ihren persönlichen und anonymen Code und tragen Sie ihn in die unten vorgesehenen Kästchen ein.

1. Erster Buchstabe des Vornamens Ihrer Mutter oder der Person, die ihr am nächsten kommt (z. B. Petra - P) 2. Erster Buchstabe Ihres Geburtsortes (z. B. Rostock - R) 3. Erster Buchstabe des Vornamens Ihres Vaters oder der Person, die ihm am nächsten kommt (z. B. Andreas - A) 4. Tag Ihres Geburtstages, zweistellig (z. B. 09.12.1995 - 09) 5. Erster Buchstabe Ihrer Heimatbundeslandes (z. B. Mecklenburg-Vorpommern - M)

2. Fragen zu Ihrem Studium

^{2.2)} Bitte geben Sie Ihr Alter an.

- 20 (3 Nennungen)
- 22 (4 Nennungen)
- 23
- 25
- 26
- 30

^{2.4)} In welchem Fachsemester studieren Sie (bitte höchstes angeben, z. B. 7. Fachsemester - 07)?

- 05 (6 Nennungen)
- 07 (3 Nennungen)
- 09
- 10

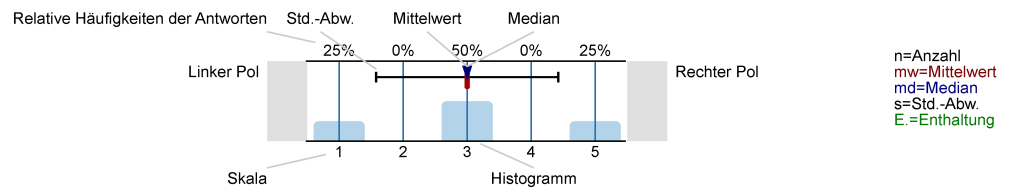
Christian Taszarek

TLM MZP2 PO1+2
Erfasste Fragebögen = 28

Auswertungsteil der geschlossenen Fragen

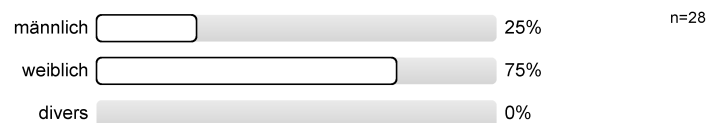
Legende

Fragetext

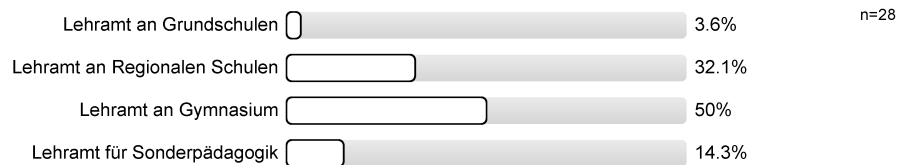


2. Fragen zu Ihrem Studium

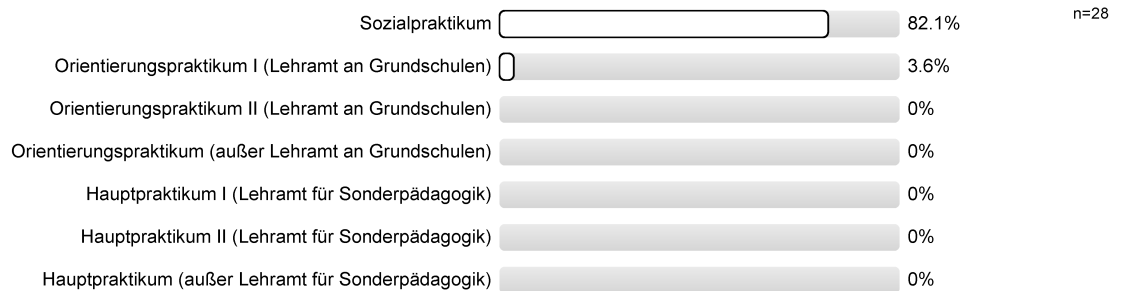
2.1) Bitte geben Sie Ihr Geschlecht an.



2.3) Welchen Lehramtsstudiengang studieren Sie?



2.5) Welche Praktika haben Sie bereits absolviert?



2.6) Haben Sie bereits mindestens eine schulpraktische Übung absolviert?



2.7) Waren Sie bereits im Rahmen anderer Lehrveranstaltungen in einer Schule praktisch tätig?



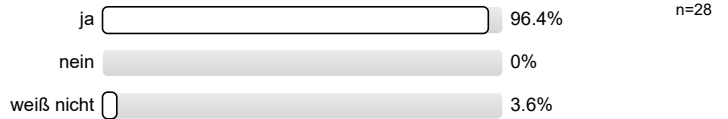
2.8) Haben Sie bereits während der Schulzeit oder im Studium Lehrtätigkeiten ausgeübt (z. B. als Vertretungslehrkraft, in der Nachhilfe)?



2.9) Haben Sie bereits pädagogische Erfahrungen ohne Lehrtätigkeit gesammelt (z. B. in Sportvereinen, in kirchlichen Organisationen, als Pfadfinder, als Erzieher, in vorangegangener Ausbildung)?

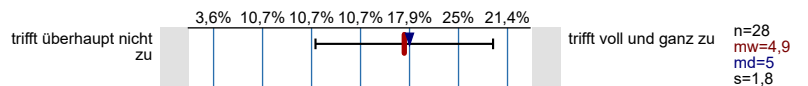


2.10) Wollen Sie den Lehrerberuf nach Ihrer Ausbildung ausüben?

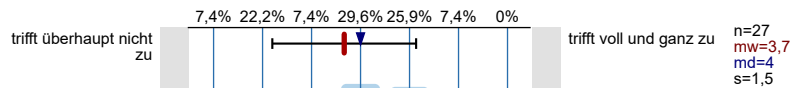


3. Fragen zur Lehrveranstaltung

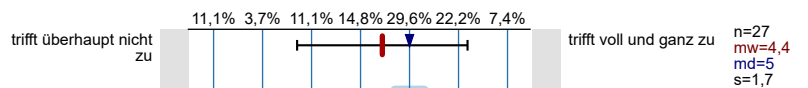
3.1) Inhalte der Lehrveranstaltung



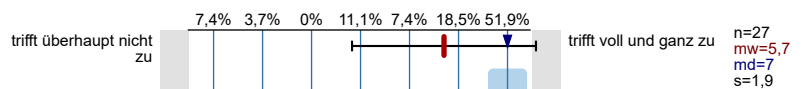
3.2) Gestaltung der Lehrveranstaltung



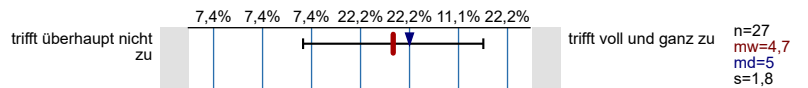
3.3) Persönliches Interesse



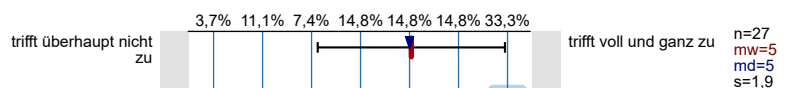
3.4) Persönlicher Nutzen



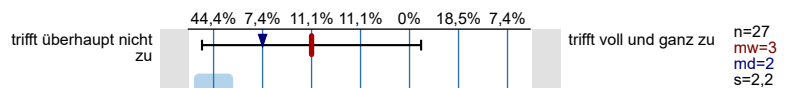
3.5) Persönliche Wichtigkeit



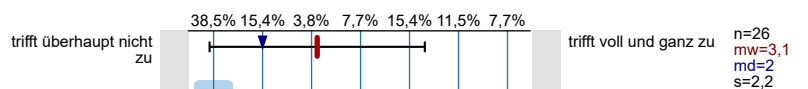
3.6) Modulprüfung



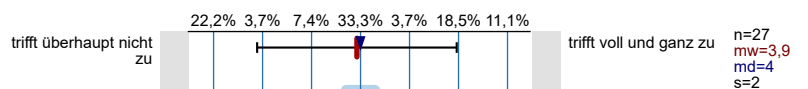
3.7) Empfehlung Dritter



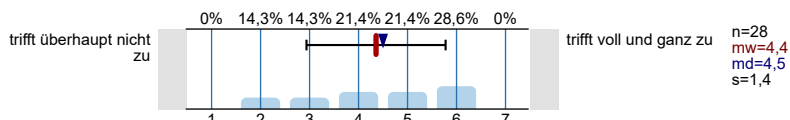
3.8) Gemeinsame Belegung mit KommilitonInnen



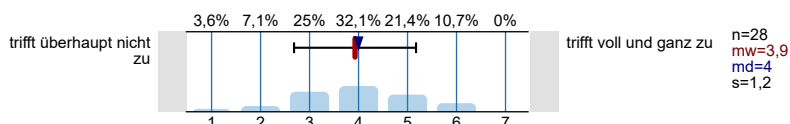
3.9) DozentIn



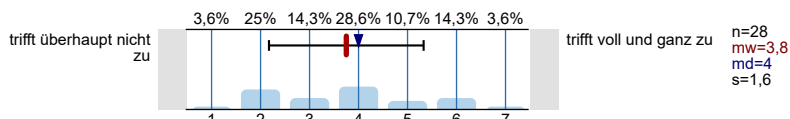
5.2) Mein Handeln in dieser Lehrveranstaltung beeinflusst das Erreichen meiner Ziele in diesem Modul.



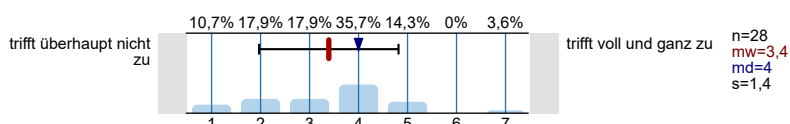
5.3) Mein Handeln in dieser Lehrveranstaltung beeinflusst das Erreichen meiner Ziele im bildungswissenschaftlichen Studium.



5.4) Mein Handeln in dieser Lehrveranstaltung beeinflusst das Erreichen meiner Ziele im Studium insgesamt.

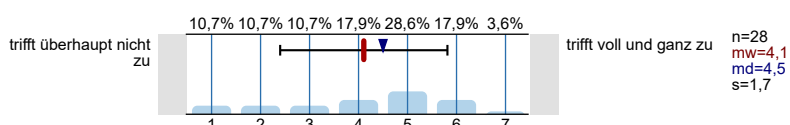


5.5) Mein Handeln in dieser Lehrveranstaltung beeinflusst das Erreichen meiner beruflichen Ziele.

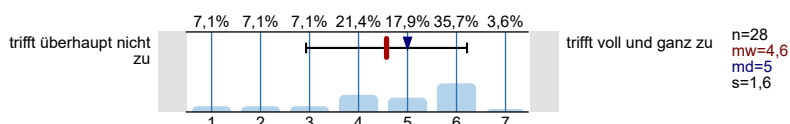


6. Bitte kreuzen Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

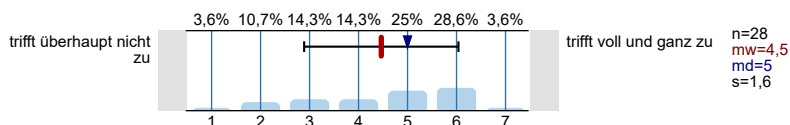
6.1) Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich unmittelbar auf mich aus.



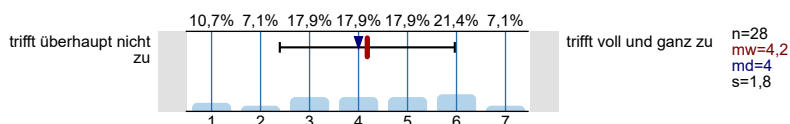
6.2) Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich auf den weiteren Verlauf meines Studiums in diesem Modul aus.



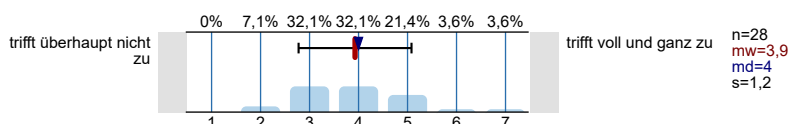
6.3) Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich auf den weiteren Verlauf meines bildungswissenschaftlichen Studiums aus.



6.4) Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich auf den weiteren Verlauf meines Studiums insgesamt aus.

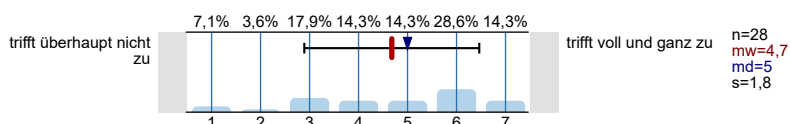


6.5) Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich auf meine Berufsausübung aus.

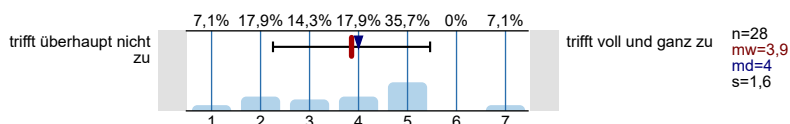


7. Bitte kreuzen Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

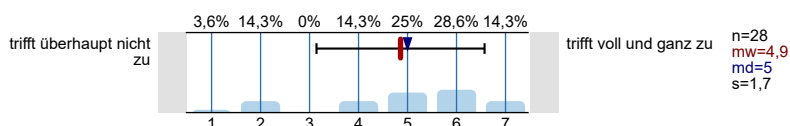
7.1) Die Inhalte dieser Lehrveranstaltung interessieren mich.



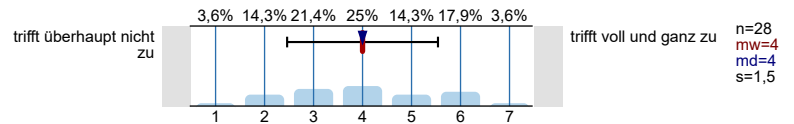
7.2) Die Gestaltung dieser Lehrveranstaltung interessiert mich.



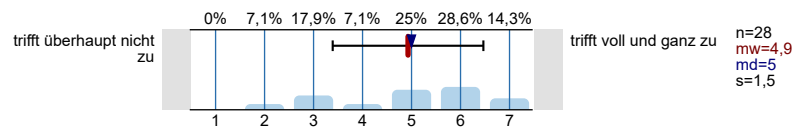
7.3) Die Inhalte dieser Lehrveranstaltung nutzen mir beim Erreichen meiner Ziele.



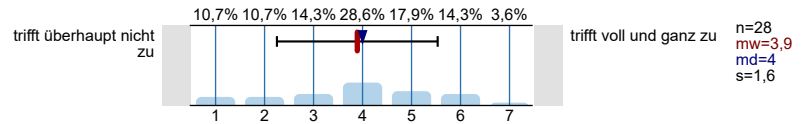
7.4) Die Gestaltung dieser Lehrveranstaltung nutzt mir beim Erreichen meiner Ziele.



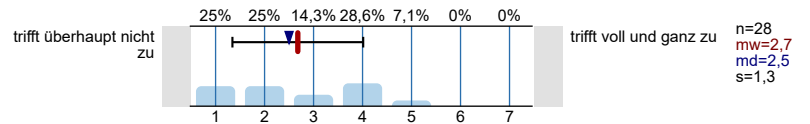
7.5) Die Inhalte dieser Lehrveranstaltung sind wichtig für mich.



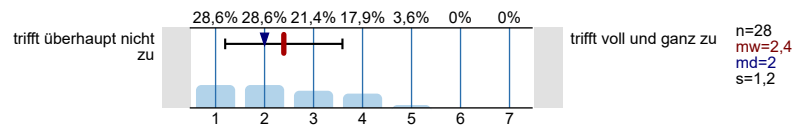
7.6) Die Gestaltung dieser Lehrveranstaltung ist wichtig für mich.



7.7) Die Inhalte dieser Lehrveranstaltung verlangen mir einiges ab.



7.8) Die Gestaltung dieser Lehrveranstaltung verlangt mir einiges ab.



Profilinie

Zusammenstellung: TLM MZP2 MF1+2

Verwendete Werte in der Profillinie: Mittelwert

3. Fragen zur Lehrveranstaltung

3.1) Inhalte der Lehrveranstaltung	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=28	mw=4,9	md=5,0	s=1,8
3.2) Gestaltung der Lehrveranstaltung	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=27	mw=3,7	md=4,0	s=1,5
3.3) Persönliches Interesse	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=27	mw=4,4	md=5,0	s=1,7
3.4) Persönlicher Nutzen	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=27	mw=5,7	md=7,0	s=1,9
3.5) Persönliche Wichtigkeit	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=27	mw=4,7	md=5,0	s=1,8
3.6) Modulprüfung	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=27	mw=5,0	md=5,0	s=1,9
3.7) Empfehlung Dritter	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=27	mw=3,0	md=2,0	s=2,2
3.8) Gemeinsame Belegung mit KommilitonInnen	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=26	mw=3,1	md=2,0	s=2,2
3.9) DozentIn	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=27	mw=3,9	md=4,0	s=2,0
3.10) Zuweisung nach Losverfahren	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=27	mw=4,1	md=4,0	s=2,3
3.11) Termin der Lehrveranstaltung	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=27	mw=5,5	md=6,0	s=1,4
3.12) Ohne besonderen Grund	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=26	mw=3,6	md=4,0	s=2,0
3.13) Andere	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=26	mw=2,9	md=4,0	s=1,7

4. Bitte kreuzen Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

4.1) Mit meinem jetzigen Entwicklungsstand erreiche ich meine Ziele in dieser Lehrveranstaltung.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=28	mw=5,1	md=6,0	s=1,8
4.2) Mit meinem jetzigen Entwicklungsstand erreiche ich meine Ziele in diesem Modul.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=28	mw=4,8	md=5,0	s=1,5
4.3) Mit meinem jetzigen Entwicklungsstand erreiche ich meine Ziele im bildungswissenschaftlichen Studium.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=28	mw=4,8	md=5,0	s=1,4
4.4) Mit meinem jetzigen Entwicklungsstand erreiche ich meine Ziele im Studium insgesamt.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=28	mw=4,5	md=4,5	s=1,4
4.5) Mit meinem jetzigen Entwicklungsstand erreiche ich meine beruflichen Ziele.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=28	mw=4,3	md=4,0	s=1,5

5. Bitte kreuzen Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

5.1) Mein Handeln in dieser Lehrveranstaltung beeinflusst das Erreichen meiner Ziele unmittelbar.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=28	mw=3,2	md=3,0	s=1,4
5.2) Mein Handeln in dieser Lehrveranstaltung beeinflusst das Erreichen meiner Ziele in diesem Modul.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=28	mw=4,4	md=4,5	s=1,4

5.3) Mein Handeln in dieser Lehrveranstaltung beeinflusst das Erreichen meiner Ziele im bildungswissenschaftlichen Studium.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=28	mw=3,9	md=4,0	s=1,2
5.4) Mein Handeln in dieser Lehrveranstaltung beeinflusst das Erreichen meiner Ziele im Studium insgesamt.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=28	mw=3,8	md=4,0	s=1,6
5.5) Mein Handeln in dieser Lehrveranstaltung beeinflusst das Erreichen meiner beruflichen Ziele.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=28	mw=3,4	md=4,0	s=1,4

6. Bitte kreuzen Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

6.1) Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich unmittelbar auf mich aus.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=28	mw=4,1	md=4,5	s=1,7
6.2) Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich auf den weiteren Verlauf meines Studiums in diesem Modul aus.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=28	mw=4,6	md=5,0	s=1,6
6.3) Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich auf den weiteren Verlauf meines bildungswissenschaftlichen Studiums aus.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=28	mw=4,5	md=5,0	s=1,6
6.4) Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich auf den weiteren Verlauf meines Studiums insgesamt aus.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=28	mw=4,2	md=4,0	s=1,8
6.5) Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich auf meine Berufsausübung aus.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=28	mw=3,9	md=4,0	s=1,2

7. Bitte kreuzen Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

7.1) Die Inhalte dieser Lehrveranstaltung interessieren mich.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=28	mw=4,7	md=5,0	s=1,8
7.2) Die Gestaltung dieser Lehrveranstaltung interessiert mich.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=28	mw=3,9	md=4,0	s=1,6
7.3) Die Inhalte dieser Lehrveranstaltung nutzen mir beim Erreichen meiner Ziele.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=28	mw=4,9	md=5,0	s=1,7
7.4) Die Gestaltung dieser Lehrveranstaltung nutzt mir beim Erreichen meiner Ziele.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=28	mw=4,0	md=4,0	s=1,5
7.5) Die Inhalte dieser Lehrveranstaltung sind wichtig für mich.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=28	mw=4,9	md=5,0	s=1,5
7.6) Die Gestaltung dieser Lehrveranstaltung ist wichtig für mich.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=28	mw=3,9	md=4,0	s=1,6
7.7) Die Inhalte dieser Lehrveranstaltung verlangen mir einiges ab.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=28	mw=2,7	md=2,5	s=1,3
7.8) Die Gestaltung dieser Lehrveranstaltung verlangt mir einiges ab.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=28	mw=2,4	md=2,0	s=1,2

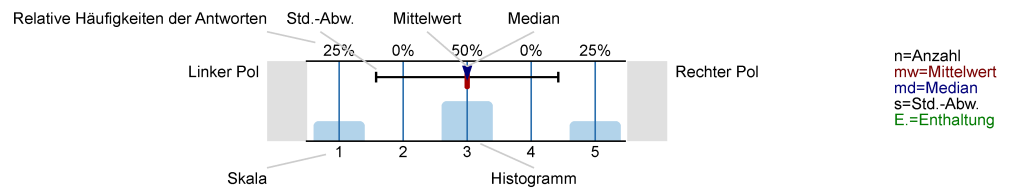
Christian Taszarek

TLM MZP2 SP1+2
Erfasste Fragebögen = 20

Auswertungsteil der geschlossenen Fragen

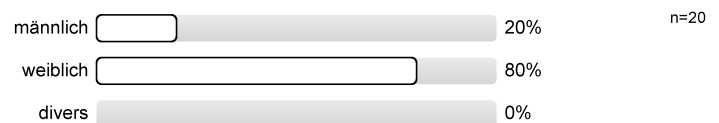
Legende

Fragetext

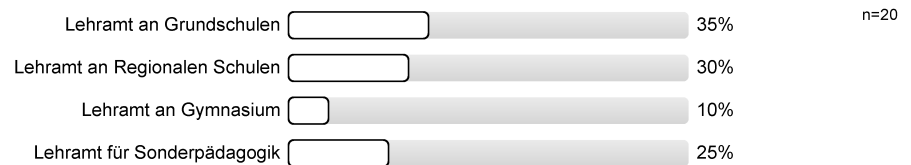


2. Fragen zu Ihrem Studium

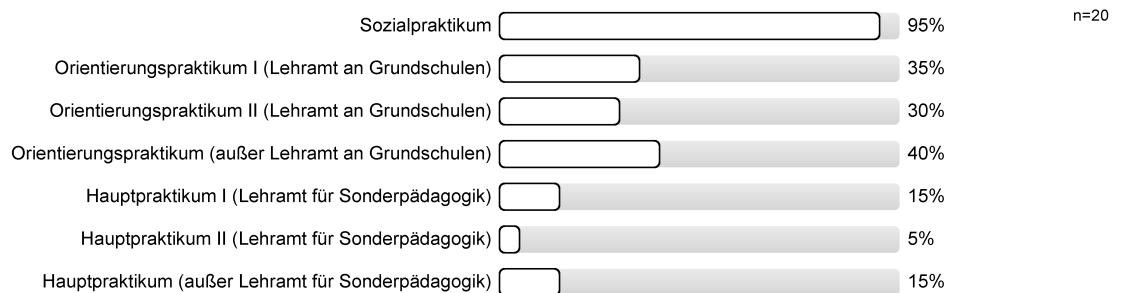
2.1) Bitte geben Sie Ihr Geschlecht an.



2.3) Welchen Lehramtsstudiengang studieren Sie?



2.5) Welche Praktika haben Sie bereits absolviert?



2.6) Haben Sie bereits mindestens eine schulpraktische Übung absolviert?



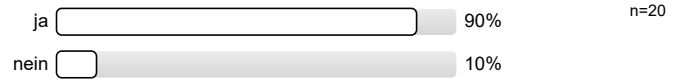
2.7) Waren Sie bereits im Rahmen anderer Lehrveranstaltungen in einer Schule praktisch tätig?



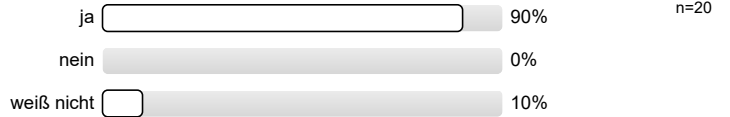
2.8) Haben Sie bereits während der Schulzeit oder im Studium Lehrtätigkeiten ausgeübt (z. B. als Vertretungslehrkraft, in der Nachhilfe)?



2.9) Haben Sie bereits pädagogische Erfahrungen ohne Lehrtätigkeit gesammelt (z. B. in Sportvereinen, in kirchlichen Organisationen, als Pfadfinder, als Erzieher, in vorangegangener Ausbildung)?

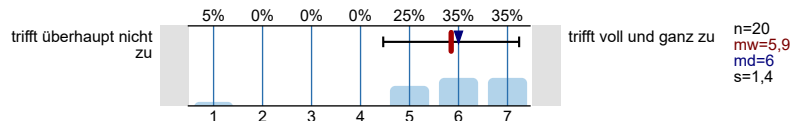


2.10) Wollen Sie den Lehrerberuf nach Ihrer Ausbildung ausüben?

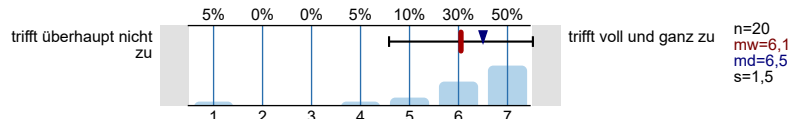


3. Fragen zur Lehrveranstaltung

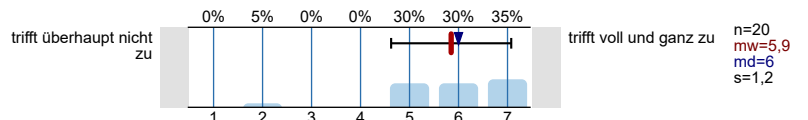
3.1) Inhalte der Lehrveranstaltung



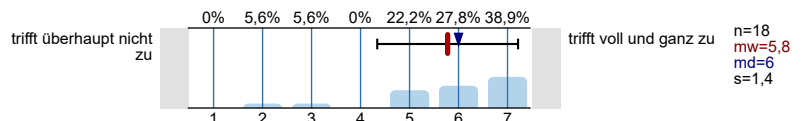
3.2) Gestaltung der Lehrveranstaltung



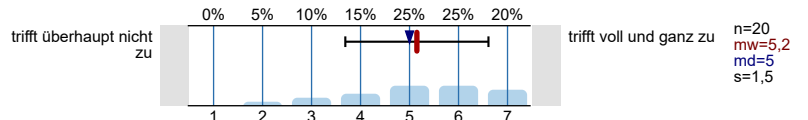
3.3) Persönliches Interesse



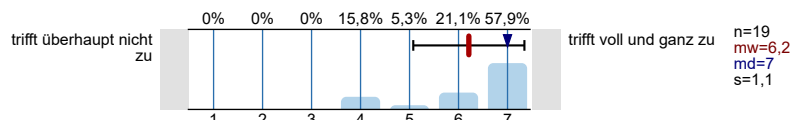
3.4) Persönlicher Nutzen



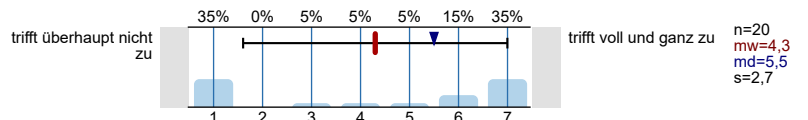
3.5) Persönliche Wichtigkeit



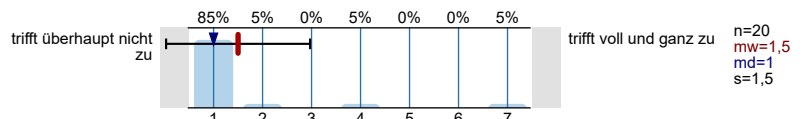
3.6) Modulprüfung



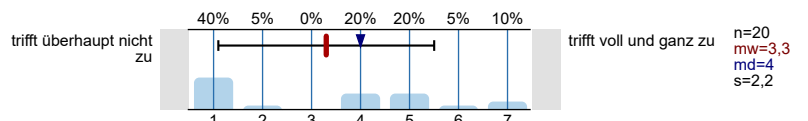
3.7) Empfehlung Dritter



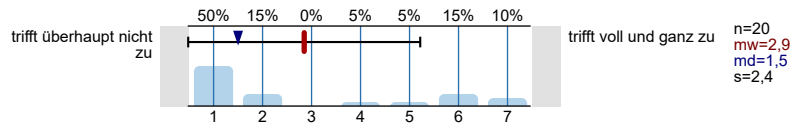
3.8) Gemeinsame Belegung mit KommilitonInnen



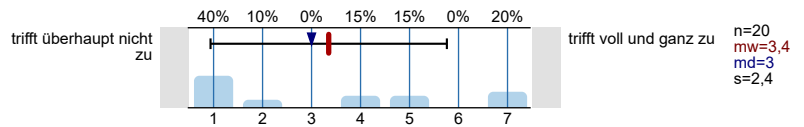
3.9) DozentIn



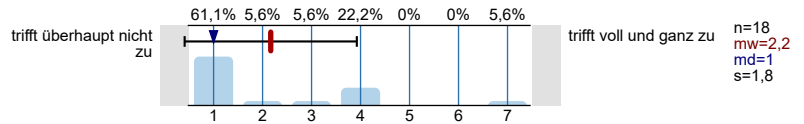
3.10) Zuweisung nach Losverfahren



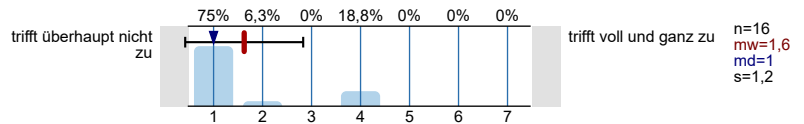
3.11) Termin der Lehrveranstaltung



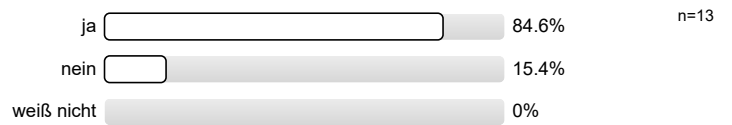
3.12) Ohne besonderen Grund



3.13) Andere

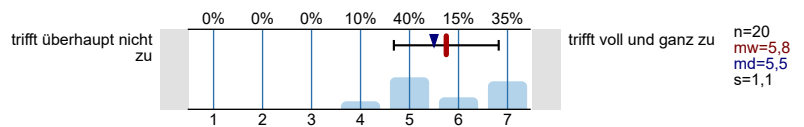


3.14) Werden Sie die Lehrveranstaltung weiterhin besuchen?

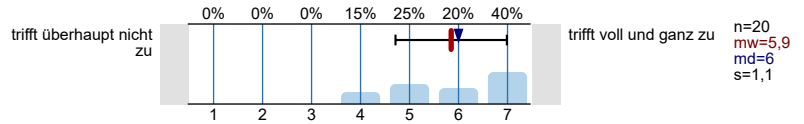


4. Bitte kreuzen Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

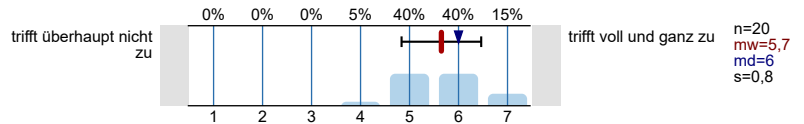
4.1) Mit meinem jetzigen Entwicklungsstand erreiche ich meine Ziele in dieser Lehrveranstaltung.



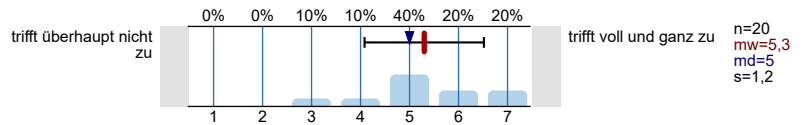
4.2) Mit meinem jetzigen Entwicklungsstand erreiche ich meine Ziele in diesem Modul.



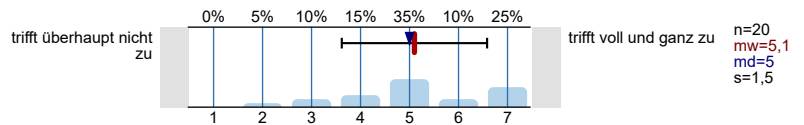
4.3) Mit meinem jetzigen Entwicklungsstand erreiche ich meine Ziele im bildungswissenschaftlichen Studium.



4.4) Mit meinem jetzigen Entwicklungsstand erreiche ich meine Ziele im Studium insgesamt.

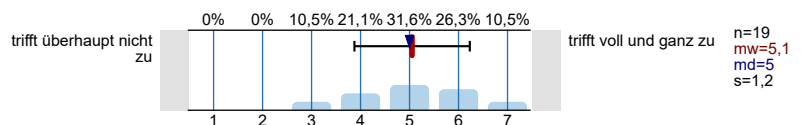


4.5) Mit meinem jetzigen Entwicklungsstand erreiche ich meine beruflichen Ziele.

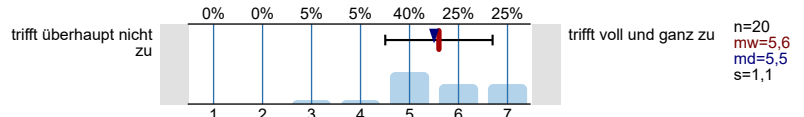


5. Bitte kreuzen Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

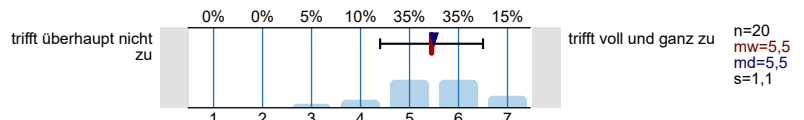
5.1) Mein Handeln in dieser Lehrveranstaltung beeinflusst das Erreichen meiner Ziele unmittelbar.



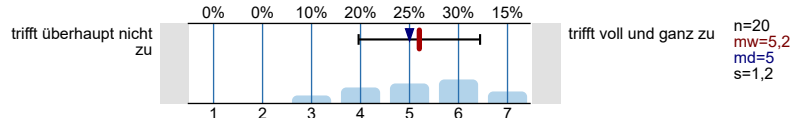
5.2) Mein Handeln in dieser Lehrveranstaltung beeinflusst das Erreichen meiner Ziele in diesem Modul.



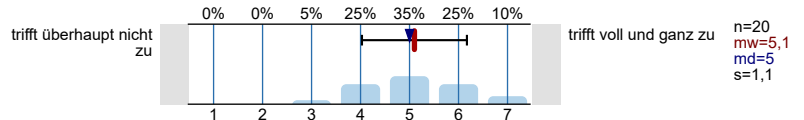
5.3) Mein Handeln in dieser Lehrveranstaltung beeinflusst das Erreichen meiner Ziele im bildungswissenschaftlichen Studium.



5.4) Mein Handeln in dieser Lehrveranstaltung beeinflusst das Erreichen meiner Ziele im Studium insgesamt.

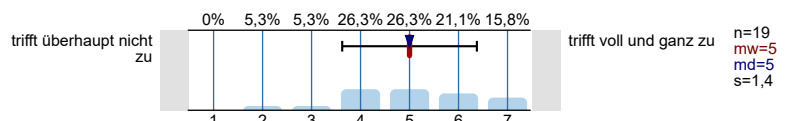


5.5) Mein Handeln in dieser Lehrveranstaltung beeinflusst das Erreichen meiner beruflichen Ziele.

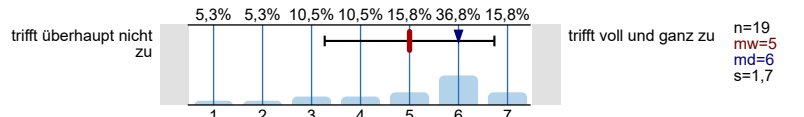


6. Bitte kreuzen Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

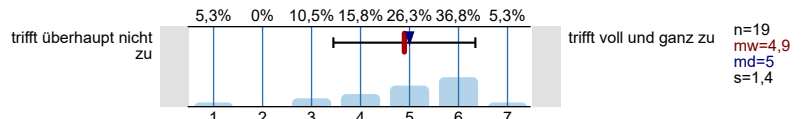
6.1) Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich unmittelbar auf mich aus.



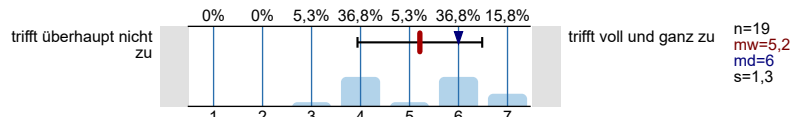
6.2) Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich auf den weiteren Verlauf meines Studiums in diesem Modul aus.



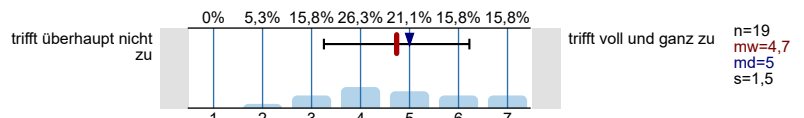
6.3) Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich auf den weiteren Verlauf meines bildungswissenschaftlichen Studiums aus.



6.4) Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich auf den weiteren Verlauf meines Studiums insgesamt aus.

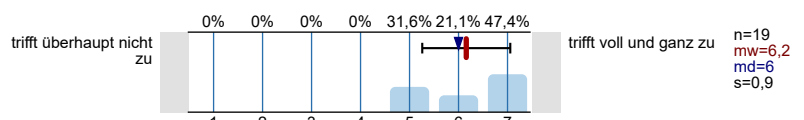


6.5) Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich auf meine Berufsausübung aus.

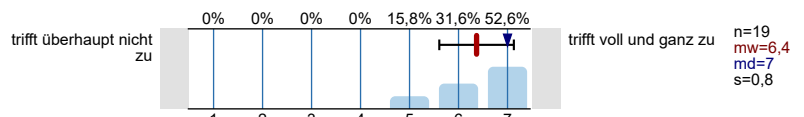


7. Bitte kreuzen Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

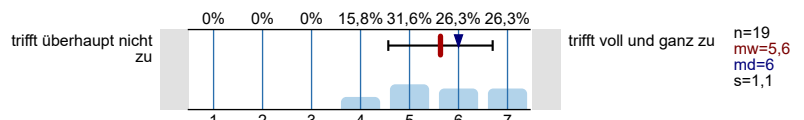
7.1) Die Inhalte dieser Lehrveranstaltung interessieren mich.



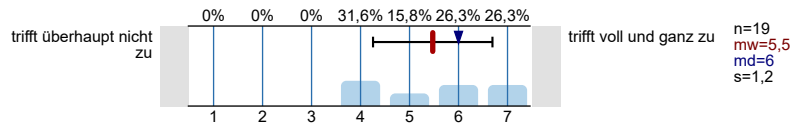
7.2) Die Gestaltung dieser Lehrveranstaltung interessiert mich.



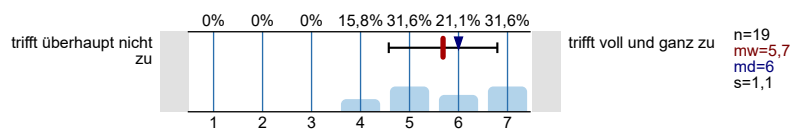
7.3) Die Inhalte dieser Lehrveranstaltung nutzen mir beim Erreichen meiner Ziele.



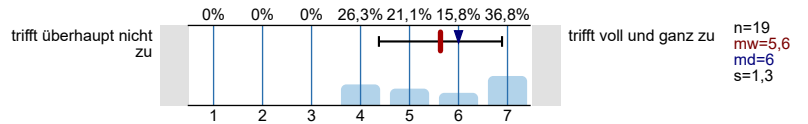
7.4) Die Gestaltung dieser Lehrveranstaltung nutzt mir beim Erreichen meiner Ziele.



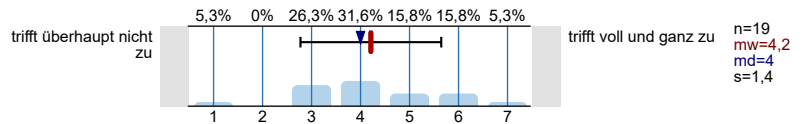
7.5) Die Inhalte dieser Lehrveranstaltung sind wichtig für mich.



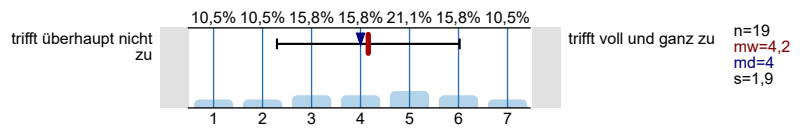
7.6) Die Gestaltung dieser Lehrveranstaltung ist wichtig für mich.



7.7) Die Inhalte dieser Lehrveranstaltung verlangen mir einiges ab.



7.8) Die Gestaltung dieser Lehrveranstaltung verlangt mir einiges ab.



5.3) Mein Handeln in dieser Lehrveranstaltung beeinflusst das Erreichen meiner Ziele im bildungswissenschaftlichen Studium.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=20	mw=5,5	md=5,5	s=1,1
5.4) Mein Handeln in dieser Lehrveranstaltung beeinflusst das Erreichen meiner Ziele im Studium insgesamt.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=20	mw=5,2	md=5,0	s=1,2
5.5) Mein Handeln in dieser Lehrveranstaltung beeinflusst das Erreichen meiner beruflichen Ziele.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=20	mw=5,1	md=5,0	s=1,1

6. Bitte kreuzen Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

6.1) Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich unmittelbar auf mich aus.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=19	mw=5,0	md=5,0	s=1,4
6.2) Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich auf den weiteren Verlauf meines Studiums in diesem Modul aus.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=19	mw=5,0	md=6,0	s=1,7
6.3) Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich auf den weiteren Verlauf meines bildungswissenschaftlichen Studiums aus.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=19	mw=4,9	md=5,0	s=1,4
6.4) Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich auf den weiteren Verlauf meines Studiums insgesamt aus.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=19	mw=5,2	md=6,0	s=1,3
6.5) Die Ergebnisse in dieser Lehrveranstaltung wirken sich auf meine Berufsausübung aus.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=19	mw=4,7	md=5,0	s=1,5

7. Bitte kreuzen Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

7.1) Die Inhalte dieser Lehrveranstaltung interessieren mich.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=19	mw=6,2	md=6,0	s=0,9
7.2) Die Gestaltung dieser Lehrveranstaltung interessiert mich.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=19	mw=6,4	md=7,0	s=0,8
7.3) Die Inhalte dieser Lehrveranstaltung nutzen mir beim Erreichen meiner Ziele.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=19	mw=5,6	md=6,0	s=1,1
7.4) Die Gestaltung dieser Lehrveranstaltung nutzt mir beim Erreichen meiner Ziele.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=19	mw=5,5	md=6,0	s=1,2
7.5) Die Inhalte dieser Lehrveranstaltung sind wichtig für mich.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=19	mw=5,7	md=6,0	s=1,1
7.6) Die Gestaltung dieser Lehrveranstaltung ist wichtig für mich.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=19	mw=5,6	md=6,0	s=1,3
7.7) Die Inhalte dieser Lehrveranstaltung verlangen mir einiges ab.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=19	mw=4,2	md=4,0	s=1,4
7.8) Die Gestaltung dieser Lehrveranstaltung verlangt mir einiges ab.	trifft überhaupt nicht zu		trifft voll und ganz zu	n=19	mw=4,2	md=4,0	s=1,9

Auswertungsteil der offenen Fragen

1. Entwerfen Sie zunächst Ihren persönlichen und anonymen Code und tragen Sie ihn in die unten vorgesehenen Kästchen ein.

1. Erster Buchstabe des Vornamens Ihrer Mutter oder der Person, die ihr am nächsten kommt (z. B. Petra - P)
2. Erster Buchstabe Ihres Geburtsortes (z. B. Rostock - R)
3. Erster Buchstabe des Vornamens Ihres Vaters oder der Person, die ihm am nächsten kommt (z. B. Andreas - A)
4. Tag Ihres Geburtstages, zweistellig (z. B. 09.12.1995 - 09)
5. Erster Buchstabe Ihrer Heimatbundeslandes (z. B. Mecklenburg-Vorpommern - M)

2. Fragen zu Ihrem Studium

^{2,2)} Bitte geben Sie Ihr Alter an.

- 20 (2 Nennungen)
- 21 (2 Nennungen)
- 22 (4 Nennungen)
- 23 (3 Nennungen)
- 24 (4 Nennungen)
- 29 (3 Nennungen)
- 37
- 38

^{2.4)} In welchem Fachsemester studieren Sie (bitte höchstes angeben, z. B. 7. Fachsemester - 07)?

- 05 (6 Nennungen)
- 06
- 07 (5 Nennungen)
- 08 (2 Nennungen)
- 09 (4 Nennungen)
- 10
- 11