

Inhalt

Editorial	103
„Und das hat RICHTIG geholfen.“ – Wirkungsweisen von Angeboten für den Studieneinstieg	105
<i>Elke Bosse, Julia Mergner</i>	
Vergleich der Forschungs- sowie Praxisorientierung zwischen Lehramts- und Medizinstudium	123
<i>Michael Rochnia, Kati Trempler, Judith Schellenbach-Zell</i>	
Die spezifische Lehrkraft-Selbstwirksamkeitserwartung bei Lehramtsstudierenden – Eine Integration zweier Messinstrumente	139
<i>Lena Hannemann, Gesa Uhde, Barbara Thies</i>	
Fachliches und fachdidaktisches Wissen von angehenden Deutschlehrkräften im Referendariat: Konzeption und Ergebnisse einer Testung in Berlin und NRW	155
<i>Albert Bremerich-Vos, Johannes König, Ilka Fladung</i>	
Bildungsverläufe von Hochschulabsolventen mit und ohne aufgenommene Promotion	173
<i>Anna Bachsleitner, Michael Becker, Marko Neumann, Kai Maaz</i>	

„Und das hat RICHTIG geholfen.“ – Wirkungsweisen von Angeboten für den Studieneinstieg

Elke Bosse, Julia Mergner

Zusammenfassung: Hochschulpolitische Forderungen nach höheren Studienerfolgsquoten haben in den letzten Jahren zu vielfältigen Maßnahmen geführt, die den Übergang an die Hochschule unterstützen sollen. Zu den Wirkungen dieser Angebote für den Studieneinstieg liegen bislang nur punktuelle Befunde für einzelne Maßnahmen und Erfolgsindikatoren vor. Für einen näheren Einblick nutzt der vorliegende Beitrag einen qualitativen Ansatz und geht dem komplexen Wirkungszusammenhang von Studieneinstiegsangeboten aus der Sicht von Studierenden nach. Im Zentrum der auf 19 Leitfadeninterviews basierenden Fallstudie steht dabei die Frage, wie die Teilnahme an Studieneinstiegsangeboten zur Bewältigung von Studienanforderungen beiträgt. Mittels qualitativer Inhaltsanalyse werden unterschiedliche Wirkungsweisen rekonstruiert, die sich sowohl aus den individuellen Nutzungsformen als auch aus den Gestaltungsmerkmalen von Studieneinstiegsangeboten ergeben. Die Ergebnisse liefern nicht nur Hinweise für weiterführende Mixed-Methods-Studien, sondern legen für die Praxis nahe, den unterschiedlichen Nutzungsformen mit einem breiten Spektrum an Studieneinstiegsangeboten Rechnung zu tragen.

Schlüsselwörter: Studieneingangsphase, Studienanforderungen, Studieneinstiegsangebote, Wirkungsweisen, Leitfadeninterviews, Qualitative Inhaltsanalyse

„And that has REALLY helped.“ – Effects of first-year support programmes in higher education

Abstract: Political demands to improve study success rates have lately led to a variety of programmes that seek to support the transition to higher education. So far though, findings on the effects of these programmes are limited to selected interventions and single success factors. To gain further insights, the present study adopts a qualitative approach and explores the complex effects of first-year support programmes from the students' perspective. Based on 19 semi-structured interviews, the case-study examines how the participation in first-year support programmes helps students to handle the formal and informal requirements that are characteristic for the first year. Thematic analysis reveals that the students experience different types of effects that depend on both, the individual ways in which students use the programmes and the particular design of the programmes. The findings may not only contribute to future mixed-methods studies but also suggest that a broad range of support programmes is needed in order to meet the students' individual ways of using first-year support.

Keywords: Transition to higher education, first-year requirements, support programmes, effects, semi-structured interviews, thematic analysis

1 Einleitung

Im Zuge hochschulpolitischer Forderungen nach einer Steigerung von Studienerfolgsquoten und der sozialen Öffnung von Hochschulen (z.B. Wissenschaftsrat, 2017) hat insbesondere die Gestaltung von Übergängen an die Hochschule an Bedeutung gewonnen. Mit Hilfe von Förderprogrammen, die wie der Qualitätspakt Lehre (QPL) Anreize „zur Ausgestaltung der Studieneingangsphase im Hinblick auf eine heterogener zusammengesetzte Studierendenschaft“ (BMBF, 2010, S. 2) bieten, wurden an zahlreichen Hochschulen Angebote für den Studieneinstieg ausgeweitet bzw. neu eingeführt. Dieser Fokus korrespondiert mit der internationalen Studierendenforschung, die die Relevanz der Studieneingangsphase für den Studienerfolg hervorhebt (Coertjens, Brahm, Trautwein & Lindblom-Ylänne, 2017) und sie sowohl auf individuelle Faktoren als auch auf den institutionellen Kontext zurückführt (Jenert, Brahm, Gommers & Kühner, 2017). Welchen Beitrag Studieneinstiegsangebote in diesem Zusammenhang leisten können, ist allerdings erst in Ansätzen untersucht.

Jüngere Studien an deutschen Hochschulen belegen nicht nur eine allgemein gestiegene Nutzung von Studieneinstiegsangeboten und eine wachsende Zufriedenheit seitens der Teilnehmenden (Bargel, 2015; Grützmacher & Willige, 2016), sondern widmen sich auch spezifischen Effekten ausgewählter Maßnahmen. Untersucht wird beispielsweise, wie Mentoringprogramme die Selbstwirksamkeitserwartung von Studierenden unterstützen (Öhlschlegel-Haubrock, Rach & Wolf, 2014), wie sich Peer-Learning-Ansätze auf das Studier- und Lernverhalten auswirken (Gerholz, 2014) oder wie wirksam Kursangebote zur Förderung studienrelevanter Kompetenzen sind (Schmied & Hänze, 2015). Für einzelne Maßnahmen liefern diese Arbeiten zwar Hinweise auf Zusammenhänge mit ausgewählten erfolgsrelevanten Faktoren. In der letzten hochschulübergreifend angelegten Untersuchung zum Studienabbruch (Heublein et al., 2017, S. 133) konnte für die Teilnahme an Studieneinstiegsangeboten allerdings kein Effekt auf den erfolgreichen Studienabschluss ermittelt werden.

Auch in internationalen Metaanalysen und Forschungssynthesen finden sich allenfalls punktuelle Wirknachweise für ausgewählte Interventionen (Crisp & Taggart, 2013; Robbins, Oh, Le & Button, 2009; Sneyers & De Witte, 2018). Diese Überblicksstudien verdeutlichen zudem, dass die Vielfalt an Maßnahmen und die Unterschiedlichkeit der untersuchten Erfolgsindikatoren einen systematischen Vergleich von Einzelstudien erschweren (Hatch & Bohlig, 2016). Zudem steht die Wirkungsforschung allgemein vor der Herausforderung, der Komplexität hochschuldidaktischer Interventionen gerecht zu werden (Altfeld, Schmidt & Schulze, 2015). Wie Angebots-Nutzungs-Modelle für den Hochschulkontext (Braun, Seidel & Weiß, 2014) zeigen, spielen neben individuellen und institutionellen Faktoren nicht nur die Teilnahme, sondern auch die Art und Weise der Nutzung eine wichtige Rolle für die Wirkung von Studieneinstiegsangeboten.

Der vorliegende Beitrag knüpft hier mit der Frage an, wie Studieneinstiegsangebote von Studierenden genutzt werden und aus ihrer Sicht zum gelingenden Studieren beitragen.

Vergleich der Forschungs- sowie Praxisorientierung zwischen Lehramts- und Medizinstudium

Michael Rochnia, Kati Trempler, Judith Schellenbach-Zell

Zusammenfassung: Im Lehramt existieren Bemühungen, evidenzbasiertes Handeln nach dem Vorbild der evidenzbasierten Medizin zu etablieren. Vor diesem Hintergrund vergleicht der Beitrag die Forschungs- und Praxisorientierung im Medizinstudium und im Lehramtsstudium anhand von Daten des NEPS. Unsere Analysen weisen aus Sicht der Studierenden eine stärkere Forschungs- und Praxisorientierung des Medizinstudiums auf. Der Befund wird mit Blick auf den Ruf nach einer evidenzorientierten Unterrichtspraxis diskutiert.

Schlüsselwörter: Lehrerbildung, Evidenz, Forschungsorientierung, Praxisorientierung, NEPS

Comparison of research and practice orientation between teacher and medical training

Abstract: There are efforts to establish evidence-based action in teacher education similar to evidence-based medicine. Against this background, the present study compares the research as well as the practical orientation in medical and teacher education with data from the NEPS. Our analyses show that students assign a stronger research and practice orientation to medical education. This is discussed in terms of the call for evidence-oriented teaching practice.

Keywords: teacher education, evidence, research-orientation, practice-orientation, NEPS

1 Einleitung

Die Formulierung der Standards für die Lehrerbildung durch die Kultusministerkonferenz (KMK) (2004, 2014) bildete einen bedeutsamen Anstoß zur Entwicklung der Lehrerbildung in Deutschland. Darin beschreibt die KMK Lehrkräfte als Fachleute, die Lehr- und Lernprozesse an wissenschaftlichen Erkenntnissen ausrichten. Diese Entwicklung in der Lehrerbildung firmiert gegenwärtig unter dem Begriff der Evidenzbasierung und gewinnt zunehmend an Relevanz (Bromme, Prenzel & Jäger, 2014, 2016). Sie begründet sich in der Aussicht auf Qualitätsgewinne im professionellen Handeln von Lehrkräften durch die Absicherung von Lehr- und Lernprozessen in der Praxis durch Forschungsergebnisse (Bauer,

Prenzel & Renkl, 2015). Lehrerinnen und Lehrer sollen fortan Forschungsergebnisse verstehen und mit der Praxis verbinden können.

Ursprünglich stammt diese Konzeption der Forschungs-Praxis-Relation aus der evidenzbasierten Medizin. Dort wurde sie in den 1990er Jahren formuliert (EBMWG, 1992; Sackett, Rosenberg, Gray, Haynes & Richardson, 1996). Mittlerweile ist die Verbindung von medizinisch-relevanten Forschungsergebnissen mit der klinischen Praxis etabliert und wird konstant weiterentwickelt (Greenhalgh, Howick & Maskrey, 2014; Straus, Glasziou, Richardson & Haynes, 2019).

Dass der Bildungsbereich sich an diesem Ansatz orientiert (Bromme et al., 2014; Meyer-Wolters, 2009, 2011) ist jedoch nicht unproblematisch, da die Vergleichbarkeit von Medizin und Bildungsbereich kritisch gesehen werden kann. Beide Domänen weisen Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten im professionellen Handeln auf (Hammersley, 2007; Hargreaves, 2007). Bromme (2014) verweist darauf, dass beide Tätigkeiten umfangreiches Wissen erfordern, welches unter Zeitdruck in der Arbeit mit Menschen verwendet wird, und mit langen Ausbildungszeiten einhergehen. Ein zusammenfassender Vergleich beider Professionen ist bei Albrecht (2016) zu finden. Die Autorin stellt anhand mehrerer Quellen folgende Gemeinsamkeiten heraus: Ärztinnen und Ärzte sowie Lehrkräfte arbeiten in einem asymmetrischen Verhältnis mit Menschen. Dabei erhalten beide Professionen keine Rückmeldung über langfristige Erfolge, aber schnelle Rückmeldung über Misserfolge. Der professionelle Alltag ist von einem steigenden Verwaltungs- und Dokumentationsaufwand geprägt sowie von Arbeitszeiten, die nicht vollständig geregelt sind. Albrecht (2016) merkt dabei in ihrer Übersicht an, dass Lehrkräfte im Gegensatz zu Ärztinnen und Ärzten nicht alle Merkmale von Professionen erfüllen und auch Unterschiede – insbesondere in Fachsprache und Handlungskompetenzmonopol – zu verzeichnen sind. Parallel dazu legt die interdisziplinäre Autorengruppe um Förtsch (2018) einen Vergleich verschiedener Konzeptionen professionellen Wissens aus der Medizin und dem Bildungsbereich vor und formuliert auf dieser Grundlage ein Modell, welches die Ähnlichkeit von professionellem Wissen in beiden Bereichen ausweist. Hargreaves (2000) merkt an, dass Lehrkräfte sowie Ärztinnen und Ärzte aus praktischer Erfahrung und wissenschaftlicher Wissensbasis Problemlösungen unter Berücksichtigung bestimmter Kontexte kreieren und das professionelle Handeln beider Professionen daher eine ähnliche Struktur aufweist.

Resümierend weisen Lehrerbildung und Medizin durchaus ausreichende Gemeinsamkeiten für eine vergleichende Analyse auf und verfolgen parallel dazu ähnliche Professionalisierungsziele: Praktikerinnen und Praktiker sollen in der Lage sein, Forschungsergebnisse mit der Praxis zu verbinden (vgl. Trempler et al., 2015; Donner-Banzhoff, 2007). Ein forschungs- und praxisorientiertes Studium kann daher als hochrelevante Säule sowohl der Lehrerbildung als auch der Qualifikation von Ärztinnen und Ärzten verstanden werden. Insofern ist es naheliegend, bereits Studierende des Lehramts und der Medizin stringent in diese Richtung zu qualifizieren. Aus dieser Ausgangslage heraus vergleichen wir im Folgenden die Forschungs- und Praxisorientierung zwischen Medizin- und Lehramtsstudium.

Die spezifische Lehrkraft-Selbstwirksamkeitserwartung bei Lehramtsstudierenden – Eine Integration zweier Messinstrumente

Lena Hannemann, Gesa Uhde, Barbara Thies

Zusammenfassung: Die Lehrkraft-Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) im Studium kann die spätere Berufstätigkeit von Lehrkräften langfristig positiv beeinflussen. Im deutschen Sprachraum fehlen Instrumente, die die Lehrkraft-SWE mit spezifischen Subskalen zu einem frühen Zeitpunkt im Studium messen. Vorgestellt wird eine adaptierte Skala basierend auf der Fragestruktur der Skala Lehrerselbstwirksamkeit (WirkLehr; Schmitz & Schwarzer, 2000) sowie den Inhalten der Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) mit den Subskalen Engagement, Instruktionen und Classroom-Management. Die psychometrischen Kennwerte der adaptierten Skala wurden mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse anhand von N = 618 Studierenden (drittes Semester) überprüft. Es zeigte sich ein besserer Modellfit für ein Drei-Faktoren- gegenüber einem Ein-Faktor-Modell. Bezüglich der drei Subskalen ergaben sich positive Korrelationen mit WirkLehr, negative Korrelationen mit dem Stresserleben (Perceived Stress Scale; Büssing, 2011) sowie positive Korrelationen mit einer zweiten Messung einen Monat später. Zusätzlich wurde die adaptierte Skala im Rahmen einer Classroom-Management-Trainingsevaluation eingesetzt. Hier zeigte sich eine höhere Lehrkraft-SWE einer Trainings- gegenüber einer Kontrollgruppe für die Bereiche Classroom-Management und Instruktionen. Aufgrund der zufriedenstellenden Validitäts- und Reliabilitätsbelege kann die adaptierte Skala zur Messung der spezifischen Lehrkraft-SWE bei Studierenden eingesetzt werden.

Schlüsselwörter: Classroom-Management, Lehramtsstudium, Lehrkraft-Selbstwirksamkeitserwartung, Skalenkonstruktion

Specific teacher self-efficacy in teacher students – an integration of two measurement instruments

Abstract: Students' self-efficacy can have a long-term beneficial influence on their later teaching profession. However, there is a lack of German instruments that consider specific aspects of teacher self-efficacy at an early stage of teacher training. An adapted teacher self-efficacy scale is presented based on the scale Lehrerselbstwirksamkeit (WirkLehr; Schmitz & Schwarzer, 2000) and on the Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) with the subscales engagement, instruction, and classroom management. Confirmatory factor analysis (N = 618 students, third semester) indicated a better model fit for a three-factor-model compared to a single-factor-model. Investigations revealed positive correlations of the three subscales with teacher self-

efficacy (WirkLehr), negative correlations with stress (Perceived Stress Scale, PSS; Büssing, 2011), and positive correlations of the subscales with their second measurements one month later. The adapted scale was also implemented in a classroom management training evaluation; the training group showed higher self-efficacy in classroom management and instructions than the control group. Given the evidence of satisfactory validity and reliability, the adapted scale can be used to assess specific teacher self-efficacy in teacher students.

Keywords: classroom management, scale construction, teacher self-efficacy, teacher training

1 Einleitung

Die Bedeutsamkeit der Lehrkraft-Selbstwirksamkeitserwartung (SWE), also der Erwartung, Herausforderungen des Lehrkraftberufs bewältigen zu können, wurde vielfach untersucht (Klassen, Tze, Betts & Gordon, 2011; Zee & Koomen, 2016). Die Lehrkraft-SWE steht in positivem Zusammenhang mit Berufszufriedenheit, Verbleibwahrscheinlichkeit im Beruf und Unterrichtsenthusiasmus (Coladarci, 1992; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) sowie in negativem Zusammenhang mit Stress und Belastung der Lehrkräfte (Klassen & Chiu, 2010). Auf Seiten der Schülerinnen und Schüler geht die Lehrkraft-SWE mit positiven Verhaltensänderungen wie etwa einem höheren Anteil von On-Task-Verhalten (Robertson & Dunsmuir, 2013), höherer Motivation und besseren Schulleistungen einher (Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006; Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2000). Bereits in der Lehramtsausbildung ist die Lehrkraft-SWE bedeutsam, da sie sich zu einem frühen Zeitpunkt entwickelt und langfristig die spätere Berufstätigkeit beeinflussen kann (Bandura, 1997; Woolfolk Hoy & Burke Spero, 2005). Die Entwicklung der Lehrkraft-SWE im Lehramtsstudium lässt sich dabei als ein zyklischer Prozess beschreiben und beeinflusst Ziele, Aufwand und Ausdauer der Studierenden in schwierigen Situationen (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 1998). Entsprechend ist eine günstige und ungünstige Entwicklung der Lehrkraft-SWE im Lehramtsstudium möglich (Seifert & Schaper, 2018). Dabei scheint die zu Studienbeginn oft hohe und globale Lehrkraft-SWE insbesondere nach den ersten schulpraktischen Phasen abzusinken (Schüle, Besa, Schriek & Arnold, 2016). Die Lehrkraft-SWE steht jedoch in positivem Zusammenhang mit Classroom-Management-Kompetenzen, die zentral für erfolgreiches Unterrichten sind (Seidel & Shavelson, 2007) und als eine der wichtigsten Ressourcen im Umgang mit Belastungen im Lehramtsberuf gelten (Klusmann, Kunter, Voss & Baumert, 2012). Eine Skala zur spezifischen Messung der Lehrkraft-SWE zu einem frühen Zeitpunkt im Studium ist für Untersuchungen im Rahmen der Lehramtsausbildung essenziell, beispielweise zur Evaluation von Interventionen zur Förderung der Classroom-Management-Kompetenzen der Studierenden.

Die vorliegende Studie prüft die Validität einer adaptierten Skala zur Lehrkraft-SWE, die die Fragestruktur der etablierten, deutschsprachigen Skala Lehrerselbstwirksamkeit (WirkLehr; Schmitz & Schwarzer, 2000) mit den spezifischen Inhalten zu Instruktion, Engagement und Classroom-Management der amerikanischen Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) verbindet. Hierzu wird zunächst die Übersetzungs- und Adaptionsprozedur zur Item-Generierung beschrieben. Anschließend werden die Ergebnisse einer konfirmatorischen Faktorenanalyse zur Überprüfung der

Fachliches und fachdidaktisches Wissen von angehenden Deutschlehrkräften im Referendariat: Konzeption und Ergebnisse einer Testung in Berlin und NRW

Albert Bremerich-Vos, Johannes König, Ilka Fladung

Zusammenfassung: Im Rahmen des interdisziplinären Projekts „PlanvoLL-D“ („Die Bedeutung des professionellen Wissens angehender Deutschlehrkräfte für ihre Planung von Unterricht“) wurden u.a. erstmals via Papier und Bleistift das fachdidaktische (N = 378) und online das fachliche Wissen (N = 264) ausschließlich von Referendarinnen und Referendaren erhoben. Wie in anderen Projekten ist die Testung des fachdidaktischen Wissens nicht so zuverlässig wie die des Fachwissens. Die beiden Facetten des Fachwissens sind hoch korreliert, ebenso das sprachwissenschaftliche und das didaktische Wissen.

Schlüsselwörter: Fachliches Wissen, fachdidaktisches Wissen, Deutsch-Referendarinnen und -Referendare, Sekundarstufe I und II

Content knowledge and pedagogical content knowledge of trainee German language teachers: design and results of a test applied in Berlin and North Rhine-Westphalia

Abstract: In the interdisciplinary project PlanvoLL-D content knowledge (N = 264) and pedagogical content knowledge (N = 378) of trainee teachers during their second phase of initial teacher education was assessed for the first time. Similar to other projects, the assessment of pedagogical content knowledge is less reliable than the assessment of content knowledge. Both content and pedagogical content knowledge are highly intercorrelated, the same holds for pedagogical content knowledge and content knowledge in the area of linguistics.

Keywords: content knowledge, pedagogical content knowledge, trainee teachers of German language arts, secondary schools

1 Einführung

Vor 15 Jahren konstatierte Ingrid Kunze (2004, S. 191), dass Wissen und berufliche Kompetenzen von Deutschlehrerinnen und -lehrern in der Deutschdidaktik noch kaum untersucht seien. Mittlerweile liegt eine Reihe von einschlägigen Arbeiten vor, z.B. Wieser (2008), Bräuer (2010), Winkler (2011), Anselm (2011), Bremerich-Vos, Dämmer, Willenberg und

Schwippert (2011), Scherf (2013), Corvacho del Toro (2013), Bräuer und Wieser (2015) sowie Pissarek und Schilcher (2017).

In den meisten der genannten Arbeiten wird auf die Begriffe „Professionalität“ und „Kompetenz“ Bezug genommen. In einer engen Fassung sind Kompetenzen kontextabhängige, durch Lernen erworbene kognitive Leistungsdispositionen, die für die Bewältigung beruflicher Anforderungen erforderlich sind. In einem weiteren Verständnis im Sinne einer „professionellen Handlungskompetenz“ treten neben Kompetenzen im engeren Sinn – d.h. deklaratives und prozedurales Wissen und Können – Werte, Überzeugungen, motivationale Orientierungen und Fähigkeiten zur Selbstregulation (Baumert & Kunter, 2011, S. 33). In den gegenwärtig vorliegenden Modellen bildet den Kern des fachspezifischen Professionswissens – im Anschluss vor allem an Shulman (1987) und Bromme (2014) – die Trias aus Fachwissen (*content knowledge*), fachdidaktischem Wissen (*pedagogical content knowledge*) und allgemein-pädagogischem Wissen (*general pedagogical knowledge*). Insbesondere für die Mathematik und die Naturwissenschaften Biologie, Chemie und Physik liegt mittlerweile eine größere Zahl von Testungen des Fachwissens und fachdidaktischen Wissens von (angehenden) Lehrkräften vor (Übersicht bei Krauss, Lindl, Schilcher und Tepner, 2017, S. 31f.). Was Sprach- bzw. Kulturwissenschaften angeht, so verdanken sich zwei der derzeit vorliegenden größeren, quantitativ ausgerichteten Studien jeweils „Vorläufern“ aus der Mathematik. Bei der Studie TEDS-LT (*Teacher Education and Development Study: Learning to Teach*), auf der PlanvoLL-D im Wesentlichen fußt, war das u.a. TEDS-M (*Teacher Education and Development Study: Learning to Teach Mathematics*) (Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008). Bei FALKO (*Fachspezifische Lehrerkompetenzen*) ist es das Projekt COACTIV, das an PISA 2003 gekoppelt war.

In beiden Studien wird davon ausgegangen, dass es beim *fachlichen Wissen* nicht um vom schulischen Curriculum unabhängiges, „nur universitäres“ Wissen geht, etwa um die Kenntnis formaler Syntaxtheorien oder von Gemeinsamkeiten und Unterschieden von Literaturtheorien. Gegenstand der Testung in diesem Bereich sollte vielmehr „ein profundes Verständnis des Hintergrunds des Schulstoffs“ (Baumert & Kunter, 2011, S. 37) sein, das wiederum zu unterscheiden ist von der Beherrschung des Schulstoffs, wie man sie von einer (über)durchschnittlich leistungsfähigen Schülerin bzw. von einem solchen Schüler erwarten kann. Wann ist ein Verständnis aber „profund“ genug? Es liegt auf der Hand, dass Expertinnen und Experten hier zu divergierenden Urteilen kommen können. Wie „tief“ sollte z.B. das Wissen über Sprachgeschichte angesichts dessen sein, dass sie in den Curricula der Sekundarstufe nur einen geringen Stellenwert hat? In der Deutschdidaktik steckt die Diskussion über Fragen wie diese erst in den Anfängen.

In vielen Fächern wurden in den letzten Jahrzehnten Anstrengungen unternommen, *fachdidaktisches Wissen* genauer zu bestimmen. Dabei zeigte sich, dass zumindest folgende Facetten von zentraler Bedeutung sind: das Wissen um Lehrmethoden, insbesondere das Präsentieren in Form von Aufgaben, das Erklären von Fachinhalten, das Wissen über Lernstände und -prozesse einschließlich der Antizipation von Verständnisschwierigkeiten bzw. typischen Fehlern und Wissen im Zusammenhang mit der Beurteilung von Leistungen im Fach. Die Relevanz des fachdidaktischen Wissens wurde bislang vor allem im Kontext der Mathematik deutlich. So zeigte sich in der COACTIV-Studie, dass nur das fachdidaktische, nicht aber das Fachwissen Aspekte von Unterrichtsqualität und den Lernzuwachs von Schü-

Bildungsverläufe von Hochschulabsolventen mit und ohne aufgenommene Promotion

Anna Bachsleitner, Michael Becker, Marko Neumann, Kai Maaz

Zusammenfassung: Der vorliegende Beitrag untersucht Bildungsverläufe ab der Sekundarstufe II von Hochschulabsolventen mit und ohne aufgenommene Promotion. Auf Grundlage der Längsschnittstudie BIJU wird analysiert, welche bildungsbiographischen Merkmale mit der Aufnahme einer Promotion assoziiert sind. Es werden Unterschiede hinsichtlich der Studiendauer, einer Berufsausbildung, eines Auslandsaufenthalts und einer studentischen Hilfskrafttätigkeit betrachtet. Zudem wird untersucht, inwiefern diese Verlaufsmerkmale auch unter Kontrolle von Leistungsmerkmalen und der sozialen Herkunft Einfluss auf den Promotionsübergang haben. Die Befunde zeigen, dass in allen betrachteten Verlaufsmerkmalen signifikante Unterschiede zwischen Personen mit und ohne begonnene Promotion bestehen. Bei der multivariaten Vorhersage der Promotionsaufnahme verbleiben über Leistungs- und soziale Herkunftsmerkmale hinaus ein negativer Effekt einer längeren Studiendauer und ein positiver Effekt eines Auslandsaufenthaltes.

Schlüsselwörter: Promotionsaufnahme; Bildungsverlauf; Leistungsmerkmale; soziale Herkunft

Educational pathways of graduates of tertiary institutions with and without taking up doctoral studies

Abstract: This study examines educational pathways from secondary school on for graduates of tertiary institutions with and without taking up doctoral studies. Based on the longitudinal survey BIJU we investigate the predictive significance of characteristics of educational pathways on taking up a doctorate. We focus on differences in terms of duration of studies, vocational education, life and studies abroad and the job as a student assistant. Additionally, it is analyzed whether these characteristics are influential on the transition to doctoral studies beyond control of educational performance and social background. The findings suggest that there are significant differences in the characteristics between graduates of tertiary institutions with and without entering doctoral studies. In the multivariate analyses, beyond control of performance and social background, a negative effect of duration of studies and a positive effect of a stay abroad on taking up doctoral studies remain significant.

Keywords: transition to doctoral degree; educational pathway; performance; social background

1 Einleitung

Die Promotion ist, abgesehen von der Habilitation, der höchste deutsche Bildungsabschluss und stellt das kumulierte Resultat von Bildungsentscheidungen an vorangegangenen Übergängen dar. Studien belegen einen Einfluss einer abgeschlossenen Promotion auf die spätere berufliche Situation. So verfügen Promovierte im Durchschnitt über ein höheres Einkommen (Engelage & Hadjar, 2008; Falk & Küpper, 2013) und weisen ein geringeres Arbeitslosigkeitsrisiko (Engelage & Hadjar, 2008) und eine höhere Berufszufriedenheit (Falk & Küpper, 2013; Heineck & Matthes, 2012) als andere Hochschulabsolventen¹ auf. Vor diesem Hintergrund ist die Frage nach möglichen Einflussfaktoren beim Zugang zur Promotionsaufnahme sowohl aus individueller als auch aus gesellschaftlicher Perspektive unmittelbar relevant.

Während sich der Großteil an Arbeiten zu Bildungsverläufen und Bildungsentscheidungen auf den schulischen Bereich und den Übergang ins Hochschulstudium bezieht (vgl. u.a. Lörz & Schindler, 2016), gibt es bisher vergleichsweise wenige Untersuchungen für den nachschulischen Bildungsverlauf bis hin zur Promotion und diesbezügliche Unterschiede zwischen Absolventen mit und ohne aufgenommene Promotion. Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte des Bildungsweges von Promovierenden kann man auf der Grundlage einiger Promovierendenbefragungen (u.a. Enders & Bornmann, 2001; Lenger, 2008) ziehen, die neben Abschlussnoten und sozialer Herkunft als wichtige Merkmale des Bildungswegs zum Teil auch die Studiendauer, eine Berufsausbildung, einen längeren Auslandsaufenthalt sowie eine Tätigkeit als studentische Hilfskraft untersuchen. Vergleichende Untersuchungen des Bildungsverlaufs zwischen Absolventen mit und ohne aufgenommene Promotion existieren jedoch bisher noch wenig (vgl. Jaksztat, 2014; Krüger et al., 2002; Neumeyer & Alesi, 2018), zudem keine, die alle aufgeführten Verlaufsmerkmale gemeinsam berücksichtigen.

Da durch Pfadabhängigkeiten in Bildungsverläufen neben den Leistungs- und sozialen Herkunftsmerkmalen auch die vorhergehende Gestaltung des eigenen Bildungswegs relevant für die Aufnahme einer Promotion sein sollte (vgl. u.a. Lörz & Schindler, 2016), wird mit dem vorliegenden Beitrag die Bedeutung des nachschulischen Bildungsverlaufs von Hochschulabsolventen mit und ohne Promotionsaufnahme in den Fokus gestellt. In bisheriger Forschung wurden jeweils einzelne struktur- und prozessbezogene Verlaufsmerkmale einbezogen. Zentrales Ziel dieser Studie ist es, erstmals die prozessbezogenen Verlaufsmerkmale Studiendauer, Berufsausbildung, Auslandsaufenthalt und Tätigkeit als studentische Hilfskraft gemeinsam und in Zusammenhang mit anderen relevanten Merkmalen zu betrachten. Es soll geprüft werden, inwiefern sich die vier Verlaufsmerkmale zwischen Promovierenden und Nicht-Promovierenden unterscheiden und sich in einer multivariaten Analyse auch nach Berücksichtigung von Leistung, sozialem Hintergrund, Hochschulform, Studienfach und Geschlecht auf eine Promotionsaufnahme auswirken.

1 Auf die weibliche Form wird zu Gunsten der Lesbarkeit verzichtet, unter der maskulinen Schreibweise sind jeweils alle Geschlechter zusammengefasst.