

Inhalt

Editorial	3
<i>Roland Happ, Manuel Förster, Klaus Beck</i> Eingangsvoraussetzungen von Studierenden der Wirtschaftswissenschaften mit und ohne Migrationshintergrund	6
<i>Robert Grassinger</i> Nicht erfüllte Erfolgserwartungen sowie nicht erfüllte Studienwerte und ihre Bedeutung für die Veränderung der Lern- und Leistungsmotivation, das emotionale Erleben und die Intention zum Studienabbruch im ersten Semester	23
<i>Laura Dörrenbächer, Lea Russer, Franziska Perels</i> Selbstregulationstraining für Studierende: Sind quantifizierte qualitative Lerntagebuchdaten zur Wirksamkeitsüberprüfung geeignet?	40
<i>Steffen Wild, Ernst Deuer, Lydia Schulze Heuling</i> Auswirkungen der Regelschuldauer bis zum Abitur auf die studentischen Vorstellungen von Arbeitgeberattraktivität	57
<i>Jörg Eulenberger</i> Lehramtsstudium – und dann? Übergangswege nach einem Lehramtsstudium vor dem Hintergrund sich verändernder Arbeitsmarktbedingungen	75

Eingangsvoraussetzungen von Studierenden der Wirtschaftswissenschaften mit und ohne Migrationshintergrund*

Roland Happ, Manuel Förster, Klaus Beck

Zusammenfassung: Während es für den Schulbereich eine Vielzahl von Studien gibt, die dem Zusammenhang von Migrationshintergrund (MH) und schulischen Leistungen nachgehen, liegen für den Hochschulbereich kaum belastbare Befunde vor. Dies gilt insbesondere für die bundesweit am meisten nachgefragten Studiengänge der Wirtschaftswissenschaften, die zugleich einen vergleichsweise hohen Anteil an Studierenden mit MH aufweisen. Der Beitrag berichtet Befunde zu den Eingangsvoraussetzungen von $N = 1,395$ StudieneinsteigerInnen mit und ohne MH an 10 deutschen Hochschulen. Wie sich zeigt, haben Personen mit MH zwar keine signifikant schlechtere Note in der Hochschulzugangsberechtigung, aber sie bringen im Vergleich mit jenen ohne MH ein geringeres ökonomisches Vorwissen mit, insbesondere dann, wenn Deutsch nicht als Familiensprache genutzt wird.

Schlüsselwörter: Migrationshintergrund, ökonomisches Wissen, Test of Economic Literacy, Familiensprache, StudieneinsteigerInnen

Migration background and economic knowledge of beginning university students

Abstract: Although a large number of studies have been conducted on the connection between migration background (MB) and academic performance at school level, reliable findings about this connection at the higher education level are scarce. This is particularly the case for business and economics, which is the most popular field of study in Germany and attracts a large number of students with a MB. In this article, investigation is made into the relationship between the final secondary school grade point average of $N = 1,395$ beginning students at 10 universities in Germany and their economic knowledge while controlling for MB. Students with a MB did not have significantly worse grades; however, they had less economic knowledge than those without a MB, especially when German was not their family language.

Keywords: migration background, economic knowledge, Test of Economic Literacy, family language, beginning students

* In die Überarbeitung dieses Beitrags sind hilfreiche Hinweise aus anonymen Gutachten eingeflossen, für die wir sehr dankbar sind.

1 Der Migrationshintergrund von Studierenden als heterogenitätsgenerierender Faktor

Im Unterschied zum Hochschulsektor finden sich für den Schulbereich zahlreiche Untersuchungen, die dem Einfluss des Migrationshintergrunds (MH) auf die individuelle Schulkarriere nachgehen (u.a. Kristen & Dollmann, 2012; Stanat, Rauch & Segeritz, 2010). Sie gelangen – grob gesprochen – zu dem Ergebnis, dass MH in der Regel mit schwächeren Schulleistungen und mit einer geringeren Partizipation an weiterführenden Bildungsgängen einhergeht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014). Es liegt nahe anzunehmen, dass eine der wesentlichen Ursachen für diesen Befund darin besteht, dass Personen mit MH Defizite in der Beherrschung der deutschen Sprache aufweisen (Gogolin & Lange, 2011). Allerdings wäre es kurzschlüssig, MH und Sprachdefizit gleich zu setzen. Wir wissen, dass Migrantenkinder je nach Sozialisationsmilieu¹ in sprachlicher Hinsicht nicht selten mit Kindern aus deutschsprachigen Elternhäusern als gleichgestellt angesehen werden können, was andererseits nicht bedeutet, dass sie auch in gleicher Weise sozialisiert worden sind.

Betrachtet man die Voraussetzungen, die StudienanfängerInnen mitbringen, so sind im Vergleich zum schulischen Bereich ebenfalls Unterschiede zu erwarten. So liegt es zunächst nahe anzunehmen, dass vor Studienbeginn bereits Prozesse der Selbst- und Fremdselektion greifen, die mit Blick auf die Studierfähigkeit (in einem weiten Sinne) Homogenisierungstendenzen fördern (Helbig, Jähnen & Marczuk, 2015). Ob dies zutrifft, ist jedoch kaum untersucht (Kristen, 2014; Wild & Esdar, 2014). Eine große Anzahl an Arbeiten leuchtet zwar den sozialen Hintergrund des Elternhauses von StudienanfängerInnen aus (Ebert & Heublein, 2017; Watermann & Maaz, 2010). Und diese Studien belegen, dass der soziale Hintergrund des Elternhauses für Studierende mit MH weniger förderlich ausgeprägt ist als bei autochthonen Gleichaltrigen (Ebert & Heublein, 2017; Middendorff, 2015). Offengeblieben ist bislang jedoch, ob sich StudieneinsteigerInnen mit bzw. ohne MH in studienrelevanten Erfolgsdimensionen unterscheiden (Kristen, 2014; Wild & Esdar, 2014). Für die Wirtschaftswissenschaften ist diese Frage von besonderem Interesse, weil ihre akademische Klientel einen vergleichsweise hohen Anteil an Studierenden mit MH aufweist (Happ & Zlatkin-Troitschanskaia, 2015; Schneider & Franke, 2014).

In der Literatur gelten die Note der Hochschulzugangsberechtigung (HZB) (Kramer et al., 2011) und das studienfachbezogene Vorwissen (Brand & Xie, 2010; Rienties, Beusaert, Grohnert, Niemantsverdriet & Kommers, 2012) als relevante Prädiktoren des Studienerfolgs.² Dieser letztere Aspekt ist für wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge besonders relevant, weil in die Note der HZB häufig gar keine Vorleistungen im Bereich Wirtschaft eingehen.³ Sollten Unterschiede zwischen Studierenden mit und ohne MH im fachbezoge-

1 Wir verwenden den Milieubegriff hier und im Folgenden nicht in seiner behavioristischen „milieutheoretischen“, sondern in seiner auf Durkheim zurückgehenden soziologischen Bedeutung, die jenseits von Klassen- oder Schichtentheorien das soziale und kulturelle Umfeld bezeichnet, in dem sich ein Individuum bewegt und das für dessen Genese und Status kausale Relevanz innehat (Amelang, 1987; Bohnsack, 1997).

2 Zu weiteren relevanten Einflussfaktoren auf den Studienerfolg vgl. Richardson, King, Garrett und Wrench (2012) sowie Schneider und Preckel (2017).

3 86% der Hochschulzugangsberechtigungen werden an allgemeinbildenden Schulen erworben (Statistisches Bundesamt, 2014, S. 85). Dort werden aber wirtschaftskundliche Inhalte je nach Bundesland, wenn überhaupt, allenfalls nur am Rande im Kontext anderer Fächer unterrichtet. Lediglich bei den StudieneinsteigerInnen, die

Nicht erfüllte Erfolgserwartungen sowie nicht erfüllte Studienwerte und ihre Bedeutung für die Veränderung der Lern- und Leistungsmotivation, das emotionale Erleben und die Intention zum Studienabbruch im ersten Semester

Robert Grassinger

Zusammenfassung: Gemäß dem Erwartungs-Wert-Modell der Lern- und Leistungsmotivation prägen Erfolgserwartungen und Studienwerte die Entscheidung für einen Studiengang. Sowohl Arbeiten zur Veränderung der Lern- und Leistungsmotivation zu Studienbeginn als auch Befragungen von Studienabbrechern geben Hinweise darauf, dass sich die vor Studienbeginn gebildeten Erfolgserwartungen und Studienwerte im Studium nicht gänzlich erfüllen. Es wurde angenommen, dass StudienanfängerInnen nicht erfüllte Erfolgserwartungen und nicht erfüllte Studienwerte im Studium erleben und diese mit einer Veränderung des studiengangspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepts und der Studienwerte während des ersten Semesters, mit dem Erleben von Freude sowie Angst und mit der Intention eines Studienabbruchs am Ende des ersten Semesters assoziiert sind. Geprüft wurden diese Hypothesen an einer Stichprobe von 218 StudienanfängerInnen, die vor Studienbeginn sowie zur Mitte und am Ende ihres ersten Semesters befragt wurden. Konfirmatorische Faktorenanalysen erbrachten Hinweise darauf, dass zwischen nicht erfüllten Erfolgserwartungen, nicht erfüllten Studienwerten, dem studiengangspezifischen Fähigkeitsselbstkonzept und den Studienwerten zu unterscheiden ist. In einer latenten Wachstumsmodellierung ergaben sich Zusammenhänge der Veränderung des studiengangspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepts und der Studienwerte im ersten Semester mit dem Erleben nicht erfüllter Erfolgserwartungen und nicht erfüllten Studienwerten. Schließlich zeigte sich, dass StudienanfängerInnen – inkrementell zum Fähigkeitsselbstkonzept und zu den Studienwerten – umso weniger Freude und eine höhere Intention zum Studienabbruch berichteten, je stärker ihre nicht erfüllten Studienwerte ausgeprägt waren.

Schlüsselwörter: Nicht erfüllte Erfolgserwartungen, nicht erfüllte Studienwerte, Fähigkeitsselbstkonzept, Studienwerte, Lern- und Leistungsmotivation, Studienbeginn, Studienabbruch

Unfulfilled expectancies for success, unfulfilled study values and their relevance for changes in achievement motivation, achievement emotions and the intention to drop out in the first semester of a degree program

Abstract: According to the expectation-value model of learning and achievement motivation, both success expectations and study values shape the decision to enroll in a degree program. Studies on learning and achievement motivation with persons at the start of a course of studies, as well as surveys of drop-outs, indicate that the success expectations and study values formed before enrollment are not completely fulfilled over the course of a degree program. It is here assumed that undergradu-

ates experience unfulfilled success expectations and unfulfilled study values, and that these are associated with changes in their study-specific ability self-concepts and study values during their first semester, experiences of joy and anxiety, and the intention to drop out. These hypotheses were tested on a sample of 218 undergraduate students who were interviewed before the start, in the middle of, and at end of their first semester in a degree program. Confirmatory factor analyses provide evidence that distinctions should be made between unfulfilled success expectations, unfulfilled study values, study specific ability self-concepts and study values. Using latent growth modeling, correlations were detected between changes in the study-specific ability self-concept and study values in the first semester with experiences of unfulfilled expectations of success and unfulfilled study values. Finally, it seems that students beginning a degree program reported less joy and a higher intention to drop out – incremental to study specific ability self-concepts and study values – when their unfulfilled study values were more pronounced.

Key words: expectancies for success, study values, ability self-concept, achievement motivation, intention to change majors

1 Theoretischer Hintergrund

Gemäß dem Erwartungs-Wert-Modell der Lern- und Leistungsmotivation beeinflussen Erfolgserwartungen und Studienwerte die Entscheidung für einen Studiengang. Erfolgserwartungen spiegeln die Erwartung wider, wahrgenommene Lern- und Leistungsanforderungen meistern zu können. Sie ergeben sich aus dem studiengangspezifischen Fähigkeitsselfkonzept, der mentalen Repräsentation eigener studiengangrelevanter Fähigkeiten (z.B. im logischen Denken bin ich gut, Englisch kann ich nicht so gut), und den antizipierten Lern- und Leistungsanforderungen im Studium (Dickhäuser & Reinhard, 2006). In Abgrenzung dazu umfassen Studienwerte den antizipierten intrinsischen Wert (z.B. Freude im Studium), die persönliche Bedeutsamkeit (z.B. fachliches Interesse), die Nützlichkeit (z.B. Vereinbarkeit von Beruf und Familie) und den mit dem Studieren einhergehenden Kosten im Sinne des Bedarfs an Ressourcen (z.B. eingeschränkte Möglichkeit, einen alternativen Studiengang zu studieren). SchulabgängerInnen entscheiden sich demnach mit höherer Wahrscheinlichkeit für Studiengänge, bei denen sie einerseits erwarten, die Lern- und Leistungsanforderungen zu meistern, und andererseits das Erleben von Freude, höheres Interesse an Studieninhalten, eine höhere Nützlichkeit für andere Ziele oder geringere Kosten antizipieren (Eccles & Wigfield, 2002; Wigfield & Eccles, 2000). Empirische Evidenz für diese Annahmen erbrachte unter anderem die Arbeit von Pohlmann und Möller (2010), in der Lehramtsstudierende von erwartungsbezogenen (Fähigkeitsüberzeugung, geringe Schwierigkeit) und wertbezogenen (Nützlichkeitsaspekte, pädagogisches Interesse, fachliches Interesse, soziale Einflüsse) Gründen für die Wahl ihres Studiengangs berichteten.

Zugleich zeigen Studien, dass die vor Studienbeginn gebildeten Erfolgserwartungen und Studienwerte sich im Studium nicht bei allen Studierenden erfüllen. So erleben manche Studierende ihr Studium schwerer als erwartet oder hatten vor Studienbeginn falsche Vorstellungen über Studieninhalte (Bachmann, Berta, Egli & Hornung, 1999; Hasenberg & Schmidt-Atzert, 2013; Heublein, Hutzsch, Schreiber, Sommer & Besuch, 2009; Könings, Brand-Gruwel, van Merriënboer & Broers, 2008; Voss, 2007). Inwieweit dieses Erleben

nicht erfüllter Erfolgserwartungen und nicht erfüllter Studienwerte sich vom studiengangspezifischen Fähigkeitsselbstkonzept und den Studienwerten abgrenzen lässt und als relevant für Erleben und Verhalten von StudienanfängerInnen ist, untersucht die vorliegende Arbeit.

1.1 Nicht erfüllte Erfolgserwartungen und nicht erfüllte Studienwerte

Nicht erfüllte Erfolgserwartungen repräsentieren salient gewordene reduzierte Erwartungen, unterschiedliche Lern- und Leistungsanforderungen des Studiums zu meistern. Sie äußern sich beispielsweise im Erleben erwartungswidrig hoher Schwierigkeit oder großer Kompetenzdefizite (z.B. im Lesen englischsprachiger Literatur). In Abgrenzung dazu sind nicht erfüllte Studienwerte definiert als salient gewordene reduzierte Studienwerte und manifestieren sich bei StudienanfängerInnen unter anderem im Erleben geringerer Freude im Studium, geringerer Interessantheit der Studiengangsinhalte, geringerer Nützlichkeit für Berufsziele oder höherer Kosten des Studiengangs als antizipiert.

Nicht erfüllte Erfolgserwartungen und nicht erfüllte Studienwerte stellen ein salient gewordenes Nicht-Eintreten antizipierter Situationen dar und resultieren aus einem retrospektiven Vergleich. Erfolgserwartungen und Studienwerte hingegen beziehen sich auf die aktuelle Situation oder sind zukunftsgerichtet und ergeben sich aus einem Vergleich der aktuellen oder einer antizipierten Situation mit motivationalen Eigenschaften der eigenen Person (z.B. Fähigkeitsselbstkonzept, Interesse, Ziele).

Erste Hinweise darauf, dass nicht erfüllte Studienwerte StudienanfängerInnen salient sind, geben Heublein, Schmelzer, Sommer und Wank (2008) oder Heublein et al. (2009), indem sie davon sprechen, dass StudienanfängerInnen Enttäuschungen über Studieninhalte erleben, die nach Pekrun (2006) und Weiner (1985) durch das saliente Nichteintreten erwünschter Situationen entstehen.

1.2 Relevanz nicht erfüllter Erfolgserwartungen und nicht erfüllter Studienwerte für Veränderungen der Lern- und Leistungsmotivation

Wiederholt zeigen Studien, dass sich die Lern- und Leistungsmotivation bei StudienanfängerInnen verändert (Bachmann et al., 1999; Fryer & Elliot, 2007; Meier, Reindl, Grassinger, Berner & Dresel, 2013; Muis & Edwards, 2009). Beispielsweise befragten Bachmann et al. (1999) StudienanfängerInnen und fanden einen durchschnittlichen Rückgang des studiengangspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepts während des ersten Semesters. Dieser zeigte sich auch bei Dresel und Grassinger (2013), die zudem von einer durchschnittlichen Reduzierung der Studienwerte während des ersten Semesters berichten.

Sowohl nicht erfüllten Erfolgserwartungen als auch nicht erfüllten Studienwerten sind per Definition retrospektive temporale Vergleiche fähigkeitsbezogener bzw. wertbezogener Informationen immanent. Nach Butler (1998) sowie Dickhäuser und Galfe (2004) sind diese mitunter wesentlich für die Ausprägung des Fähigkeitsselbstkonzepts. Dies führt zur Annahme, dass das Erleben nicht erfüllter Erfolgserwartungen mit einer Reduktion des studiengangspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepts einhergeht. Zudem erscheint plausibel, dass StudienanfängerInnen bei einem erneuten Abwägen von Studienwerten diese dem Erleben nicht erfüllter Studienwerte anpassen.

Selbstregulationstraining für Studierende: Sind quantifizierte qualitative Lerntagebuchdaten zur Wirksamkeitsüberprüfung geeignet?

Laura Dörrenbächer, Lea Russer, Franziska Perels

Zusammenfassung: Die vorliegende Studie evaluiert ein Training zum selbstregulierten Lernen (SRL) für Studierende durch eine prozessanalytische Auswertung quantifizierter qualitativer Lerntagebuchdaten. Das Training umfasste sieben wöchentliche Sitzungen und vermittelte fachunabhängige SRL-Strategien in Anlehnung an das Prozessmodell nach Zimmerman (2000). Siebenundzwanzig Studierende nahmen an dem Training teil und füllten für den gesamten Trainingszeitraum (täglich) ein Lerntagebuch aus. Eine Kontrollgruppe von 44 Studierenden füllte die Lerntagebücher für den gleichen Zeitraum aus, nahm aber nicht an dem Training teil. Die qualitativen Lerntagebuchdaten bezogen sich auf die drei Phasen des SRL-Prozessmodells nach Zimmerman (2000) (Fragen zu Zielsetzung, Strategienutzung, Beeinträchtigungen beim Lernen und geplante Modifikationen). Mittels eines theoriegeleiteten Kodierschemas konnten die Daten quantifiziert werden, sodass eine prozessanalytische Auswertung möglich war. Diese quantifizierten qualitativen Antworten zeigten gute Reliabilitätswerte und erste Hinweise für die Kriteriumsvalidität. Über den Zeitverlauf zeigten sich in der Trainingsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe positive Entwicklungen in der Qualität der Zielsetzung und den geplanten Modifikationen. Die Implikationen der Ergebnisse für Trainingsforschung im Bereich des selbstregulierten Lernens werden diskutiert und die angewandte Methodik der Quantifizierung qualitativer Daten wird kritisch reflektiert.

Schlüsselwörter: selbstreguliertes Lernen, Studierende, Lerntagebücher, Quantifizierung qualitativer Daten, Zeitreihenanalyse

Self-regulation training for college students: Are quantified qualitative learning diary data useful for evaluation?

Abstract: The present study analyses the effect of a self-regulated learning (SRL) training for college students by conducting time series analyses with quantified qualitative learning diary data. The training comprised seven weekly sessions that taught cross-curricular SRL strategies in the sense of Zimmerman's (2000) process model. Twenty-seven college students participated in the training and filled out learning diaries (daily) during the whole training program. A control group of 44 college students filled out the learning diaries for the same period but did not participate in the training. The qualitative learning diary data represented the three phases of SRL in reference to Zimmerman (2000) (questions concerning goal setting, strategy usage, difficulties, and planned modifications). Using a theory-driven coding scheme, data were quantified and could then be analysed within a time-series approach.

These quantified qualitative answers show good reliabilities and indicate criterion validity. The training group showed a positive development concerning the quality of goal setting and planned modifications in comparison to the control group. Implications of the findings are discussed with regard to training research on self-regulated learning and the methodology of quantifying qualitative data is critically reflected.

Key words: self-regulated learning, college students, learning diary, quantification of qualitative data, time series analysis

1 Einleitung

Im Zuge der Notwendigkeit lebenslangen Lernens stellt das selbstregulierte Lernen (SRL) eine Kernkompetenz dar (Klug, Ogrin, Keller, Ihringer & Schmitz, 2011) und wird insbesondere zum Erlangen universitärer Bildungsabschlüsse vorausgesetzt (Gläser-Zikuda, Voigt & Rohde, 2010). SRL wird dabei definiert als “processes whereby learners personally activate and sustain cognitions, affects, and behaviors that are systematically oriented towards the attainment of personal goals” (Zimmerman & Schunk, 2011, S. 1) und ist somit für den schwierigen Übergang zwischen weiterführender Schule und Universität hoch relevant (Bembenutty, 2011). Obgleich mehrfach gezeigt werden konnte, dass SRL-Fähigkeiten und Studienleistungen positiv zusammenhängen (Kitsantas, Winsler & Huie, 2008), scheinen Studierende SRL-Defizite aufzuweisen (Peeverly, Brobst, Graham & Shaw, 2003). Institutionalisierte SRL-Förderangebote waren gerade in Deutschland bis vor einigen Jahren noch selten (Ceylan, Fiehn, Paetz, Schworm, & Harteis, 2011) und werden erst in jüngerer Zeit vermehrt in Bildungseinrichtungen angeboten. Neben Trainings zur direkten Vermittlung von SRL-Strategien können standardisierte Lerntagebücher zur Förderung von SRL bei Studierenden beitragen (Dörrenbächer & Perels, 2016a).

Die vorliegende Studie stellt ein SRL-Förderprogramm für Studierende vor, das eine Kombination aus direkter Strategievermittlung und standardisierten Lerntagebüchern darstellt und bereits als erfolgreich evaluiert wurde (Dörrenbächer & Perels, 2016a). Anhand einer Stichprobe von $N = 173$ Studierenden konnte im Rahmen eines längsschnittlichen Prä-Post-Kontrollgruppendesigns gezeigt werden, dass das Training einen positiven Einfluss auf das SRL der Studierenden hat und dass dieser Effekt stärker ausfällt, wenn das Training mit Lerntagebüchern kombiniert wird. Im Gegensatz zu dieser Evaluation, die sich aus Gründen der Einheitlichkeit auf Daten in geschlossenem Antwortformat (SRL-Fragebögen und Items in Lerntagebüchern) bezieht, zielt die vorliegende Studie auf die Überprüfung der Wirksamkeit mittels einer zeitreihenanalytischen Auswertung von quantifizierten qualitativen Daten der Lerntagebücher. Diese Methode stellt einen innovativen Ansatz der Trainingsevaluation dar und eignet sich zur Datentriangulation im Zuge von Wirksamkeitsüberprüfungen, da einerseits längsschnittliche und prozessanalytische Ergebnisse und andererseits Ergebnisse quantitativer und qualitativer Methoden verglichen werden können.

2 Theoretischer Hintergrund und Stand der Forschung

2.1 Selbstreguliertes Lernen (SRL)

SRL wird definiert als ein aktiver und konstruktiver Prozess, bei dem der Lernende sich Ziele für sein Lernen setzt und zudem seine Kognitionen, seine Motivation und sein Verhalten in Abhängigkeit von diesen Zielen und den gegebenen äußeren Umständen beobachtet, reguliert und kontrolliert (Pintrich, 2000). SRL wird somit als Prozess verstanden, der eine optimale Zielerreichung ermöglicht und der in drei sich wechselseitig beeinflussende Phasen untergliedert wird (Zimmerman, 2000): Prozesse, die in der Planungsphase ablaufen, sind der eigentlichen Lernhandlung vorgeschaltet und schaffen Voraussetzungen zur Einleitung der Handlungsschritte (z.B. Zielsetzung, Zeitplanung und Selbstmotivation). Die sich anschließende Handlungsphase ist geprägt durch Selbstbeobachtungsprozesse und Selbstkontrolle zum Umgang mit Ablenkungen (Volition) sowie durch die Anwendung kognitiver Lernstrategien im Zuge der Ausführung zuvor geplanter Handlungen. In der folgenden Phase der Selbstreflexion wird eine Selbstbeurteilung z.B. durch kausale Attribution vorgenommen und eine Selbstreaktion (z.B. Ziel- oder Strategiemodifikation) ausgelöst, welche wiederum die Ausführung nachfolgender Lernprozesse prägt. Die drei Phasen beeinflussen sich somit zyklisch, und jede Phase wird durch Feedback aus der vorhergehenden Phase bestimmt.

2.2 SRL und dessen Förderung bei Studierenden

SRL bildet eine für das Erlangen universitärer Abschlüsse notwendige Kompetenz (Gläser-Zikuda et al., 2010), und die Anwendung und Reflexion effektiver Lernstrategien stellt eine Grundvoraussetzung universitären Lernens dar (Schwonke, Nückles, Hauser, Berthold & Renkl, 2005). Verschiedene Studien konnten zeigen, dass SRL positive Zusammenhänge mit Studienleistungen aufweist (Kitsantas et al., 2008) und hochleistende Studierende mehr SRL-Strategien vor, während und nach einer Prüfung nutzen (Kitsantas, 2002). Konkret sind dies Zielsetzungs-, Planungs-, Organisations-, Monitoring- und Reflexionsstrategien, wohingegen niedrigleistende Studierende zu Wiederholungs- und Memorierungsstrategien tendieren. Darüber hinaus erzielen Studierende mit adaptiveren SRL-Profilen bessere akademische Leistungen als Studierende mit maladaptiven SRL-Profilen (Dörrenbächer & Perels, 2016b).

Gleichwohl weisen Studierende offenkundige Defizite in entsprechenden SRL-Kompetenzen auf (Peeverly et al., 2003): Sie neigen zur Überschätzung ihres Wissens, was zu niedrigen Leistungen führen kann (Dunlosky & Rawson, 2012) und eine inadäquate Kalibrierung von Selbsteinschätzung und evaluativen Konsequenzen eines Lernprozesses nahelegt (Hadwin & Webster, 2013). Aufgrund dieser Defizite erscheint eine adäquate Förderung durch Interventionsprogramme im Rahmen der Hochschullehre notwendig (Kitsantas et al., 2008). Fördermaßnahmen können z.B. in Form von Trainings implementiert werden, die die Vermittlung von Lernstrategien zum Ziel haben. So konnten ausgehend von Trainings zur Strategieadaptation und zur Selbstreflexion Verbesserungen in Prüfungsleistungen und Fortschritte in der Aneignung und Anwendung selbstregulativer Kompetenzen beobachtet werden (Zimmerman, Moylan, Hudesman, White & Flugman, 2011). Dass solche Interven-

Auswirkungen der Regelschuldauer bis zum Abitur auf die studentischen Vorstellungen von Arbeitgeberattraktivität

Steffen Wild, Ernst Deuer, Lydia Schulze Heuling

Zusammenfassung: Die vorliegende Studie untersucht, ob sich eine Schulzeitverkürzung in den Ansprüchen, die Studierende an potentielle Arbeitgeber stellen, niederschlägt. Befragt wurden 299 dual Studierende an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg. Dual Studierende sind für viele Unternehmen die begehrten Nachwuchskräfte. Die Ergebnisse legen nahe, dass Abiturientinnen und Abiturienten des achtjährigen Gymnasiums (G8) besonderen Wert auf Karriereperspektiven, einen sicheren Arbeitsplatz und eine sinnstiftende Aufgabe legen. Studierende mit Hintergrund des neunjährigen Gymnasiums (G9) legen eher Wert auf das Innovationspotential der Arbeitssituation.

Schlüsselwörter: Duales Studium, Schulzeit, G8, Arbeitgeberattraktivität, Employer Branding

The impact of the schooling period up to final secondary-school examinations on employer attractiveness from students' perspective

Abstract: This survey examines whether reducing the schooling period has an impact on the demands that students have of prospective employers. We collected data from 299 undergraduates at the Baden-Wuerttemberg Cooperative State University, who are *high potentials* and sought after by companies. Results suggest that high-school graduates with eight years of secondary schooling expect job security, career prospects and meaningful work from their employers. Students with nine years of secondary schooling rather, on the contrary, emphasize advancement of their innovation potential.

Keywords: cooperative education, schooling, G8, employer attractiveness, employer branding

1 Hintergrund

Die länderabhängige Einführung einer verkürzten Schulzeit bis zum Abitur auf 12 Jahre (G8) hat eine Debatte ausgelöst (Huebener & Marcus, 2015a). Während einige westdeutsche Bundesländer, darunter Niedersachsen und Bayern, die eingeführte Reform jüngst rückgängig gemacht haben, hat dieses Schulmodell in den ostdeutschen Bundesländern Tradition und erfährt von Politik und Bevölkerung großen Rückhalt (Wößmann, Lergetporer, Kugler & Werner, 2014).

Ein zentrales Ziel der Schulzeitreform ist, das Eintrittsalter ins Berufsleben zu senken (Huebener & Marcus, 2015b). Daran anknüpfen lässt sich die Frage, ob die in Folge der Verkürzung zeitliche Beschleunigung und inhaltliche Verdichtung des Curriculums Auswirkungen auf die Ansprüche, die Studierende an zukünftige Arbeitgeber stellen, hat. Falls dies der Fall ist, bestehen strukturelle und inhaltliche Herausforderungen für Schulen, für Betriebe und auch für Hochschulen.

2 Ansätze, Debatten und Forschungsstand

2.1 Die politische Debatte um G8 und G9

In der politischen Diskussion zur Einführung der Schulzeitverkürzung von G9 auf G8 stehen sich Befürworter und Skeptiker gegenüber (Tabelle 1). Befürworter der Reform betonen drei Gründe für eine Schulzeitverkürzung (Huebener & Marcus, 2015b): 1. Senkung des im internationalen Vergleich hohen Eintrittsalters der Jugendlichen in den Arbeitsmarkt, 2. Steigerung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit deutscher Abiturientinnen und Abiturienten und 3. eine Entlastung der sozialen Sicherungssysteme bzw. des Arbeitsmarkts aufgrund des Fachkräftemangels im Hinblick auf die alternde Gesellschaft.

Tabelle 1: Angeführte Argumente in der Schulzeitdebatte

G8-„Anhänger*Innen“	G8-„Kritiker*Innen“
Es können Lehrerstellen eingespart werden.	Das oberflächliche Lernen wird gefördert.
Der Lehrplan kann entrümpelt werden, da es u.a. zu viele Wiederholungen gibt.	Kosten entstehen aufgrund neuer Schulbücher, Ausweitung des Ganztagsangebots und speziell ausgebildetes Personal.
Man kann sich wieder auf die Grundlagen / das Kerngeschäft besinnen.	Eine Persönlichkeitsentwicklung braucht Zeit.
Der schnellere Reifeprozess der körperlichen Entwicklung folgt auch der geistigen Entwicklung der Jugendlichen.	Es fallen Klassenfahrten und Exkursionen weg. Leistungsdruck und psychische Belastung nehmen zu. Die Durchlässigkeit des Bildungssystems wird schwieriger (u.a. für Quereinsteiger).

Anmerkung: eigene Darstellung in Anlehnung an Schavan und Ahnen (2001), Ladenthin, Nostadt und Krautz (2016) und Kühn et al. (2013).

Weiter argumentiert Schavan (Schavan & Ahnen, 2001), dass die Reform dem vermeintlich schnelleren Reifeprozess heutiger Jugendlicher entgegenkomme und eine Rückbesinnung auf grundlegende Bildungsinhalte, die Stabilisierung fachlicher Grundlagen und methodischer Kompetenzen sowie die Entwicklung von Orientierung und Urteilsvermögen fördere. Zu lange Orientierungsphasen, umfangreiche Wiederholungsphasen im Unterricht, ausgedehnte Abiturvorbereitungs- und Prüfungszeiten, hohe Unterrichtsausfälle und ökonomische bzw. finanzpolitische Gründe sind andere Argumente, die für eine Schulzeitverkürzung angeführt werden (Kühn, Ackeren, Bellenberg, Reintjes & Brahm, 2013).

G8-Kritikerinnen und G8-Kritiker betonen, dass eine Verkürzung der gymnasialen Schulzeit oberflächliches Lernen fördere und der psychosozialen sowie Persönlichkeitsent-

Lehramtsstudium – und dann?

Übergangswege nach einem Lehramtsstudium vor dem Hintergrund sich verändernder Arbeitsmarktbedingungen

Jörg Eulenberger

Zusammenfassung: Welche Auswirkungen haben sich verändernde Arbeitsmarktbedingungen auf das regionale und berufsfeldbezogene Mobilitätsverhalten von LehramtsabsolventInnen? Mittels Sequenzmusteranalyse anhand der Daten von 699 sächsischen LehramtsabsolventInnen der Jahrgänge 2009-2012 wurden Übergangsmuster identifiziert und anhand bivariater Verfahren analysiert. Es zeigte sich, dass die regionale Mobilität zwar bei guten Arbeitsmarktbedingungen sinkt, die berufsfeldbezogene Mobilität jedoch steigt.

Schlüsselwörter: Lehrerbedarf, Lehrerarbeitsmarkt, Lehramtsabsolventen

Teacher training – and then?

Transitions after a teacher training against the background of changing employment market conditions

Abstract: Which effects occur under changing employment market conditions for the occupational and regional mobility behavior of teacher post-graduates? Using a sequence pattern analysis for 699 Saxonian teacher post-graduates from 2009 to 2012, the study identifies transition models which were analyzed by bivariate methods ensuing. Results show a decreasing regional mobility under good employment market conditions, while the occupational mobility is increasing at the same time.

Key words: teacher supply and demand, teacher recruitment, teacher labour market, teacher graduates

1 Einleitung, Forschungsstand und Fragestellung

In der Bundesrepublik Deutschland ist das gesamte Schulwesen unter die Aufsicht des Staates gestellt (Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, Artikel 7 Absatz 1). Vor diesem Hintergrund und angesichts der gesetzlichen Schulpflicht haben die staatlichen Institutionen – hier aufgrund der föderalen Struktur in Deutschland die Bundesländer – „sicherzustellen, dass für alle Heranwachsenden im schulpflichtigen Alter Unterricht tagtäglich immer wieder stattfindet“ (Tillmann, 2005, S. 1540). Hierzu gehört auch, flächendeckend genügend Lehrpersonal zur Verfügung zu stellen. Vor diesem Hintergrund ist der

Befund von Horst Weishaupt (2014) erstaunlich, dass zwar „oft die enge Bindung des Lehramtsstudiums an eine Tätigkeit in der Schule betont [wird], doch wurde kaum systematisch untersucht, wie die Berufswege von Lehramtsabsolventen verlaufen“ (S. 113). Eine Ursache für dieses Forschungsdesiderat kann in der weitverbreiteten Annahme gesehen werden, dass die Studienwahl mit der Berufswahl bei Lehramtsstudierenden weitestgehend zusammenfällt (Rothland, 2014a). Während die Forschung zur Wahl eines Lehramtsstudiums als sehr umfangreich angesehen werden kann (Rothland, 2014a, 2014b), besteht eine erhebliche Leerstelle hinsichtlich des Übergangs in die Erwerbsarbeit. Zwar gibt es eine umfangreiche Forschung zur Lehrkräftebiografie (Terhart, 2014; Kunze & Stelmaszyk, 2008; Stelmaszyk, 1999), und diese hat auch den Übergang nach dem Studium zum Gegenstand, hier findet jedoch mit Herzog, Herzog, Brunner und Müller (2007) gesprochen eine „Fixierung auf Berufsüberlebende“ (S. 353) statt. Diejenigen, die sich vom institutionellen Ablauf Studium – Vorbereitungsdienst (VD) – Lehrerinnen- bzw. Lehrertätigkeit abwenden, geraten somit aus dem Blick. Aber gerade diese Gruppe ist für eine systematische Analyse des Übergangs wesentlich. „[T]he relevant comparison group [...] is individuals who get a teaching degree but did not become a teacher“ (Goldhaber, Krieg & Theobald, 2014, S. 108).

Eine zweite Forschungsrichtung, welche sich (partiell) mit dem Übergang von LehramtsabsolventInnen beschäftigt, ist die Absolventenforschung. Hier werden im Gegensatz zur Lehrkräftebiografieforschung auch diejenigen systematisch berücksichtigt, die nicht in den LehrerInnenberuf einmünden wollen bzw. können. In diesen zumeist deskriptiven Studien (Henecka & Lipowsky, 2004), welche sich hauptsächlich „auf den beruflichen Verbleib“ (Janson, 2014, S. 46) konzentrieren, wird jedoch selten der spezifischen institutionellen Verfasstheit des sequenziellen Übergangsverlaufs von einem Lehramtsstudium in die Erwerbstätigkeit, Studium – Referendariat/Vorbereitungsdienst – Lehrtätigkeit, Rechnung getragen (Landmann, 2013).

Auch im dritten Forschungsfeld, der Forschung zum Lehrkräfte(teil)arbeitsmarkt und dessen Zugang (Stoß, 1983; Parmentier, 1985; Sommer, 1986), werden diejenigen berücksichtigt, die nicht in den Lehrkräfte(teil)arbeitsmarkt einmünden können bzw. wollen. Diese Studien liegen jedoch größtenteils bereits über 20 Jahre zurück und fanden vor dem Hintergrund hoher Arbeitslosenzahlen unter JunglehrerInnen statt.

Eine der wenigen Studien, die sich in jüngerer Zeit mit den Übergängen detailliert beschäftigte, ist die von Lipowsky (2003). Aber auch diese Studie fand vor dem Hintergrund schlechter Arbeitsmarktchancen für die Lehramtsabsolventinnen und -absolventen statt. Dass auch unter positiven Arbeitsmarktbedingungen für JunglehrerInnen die Frage nach den Übergängen von LehramtsabsolventInnen keine marginale ist, zeigt ein Befund von Huth und Weishaupt (2012) anhand der Daten des Mikrozensus. Sie stellten fest, dass trotz günstiger Übernahmbedingungen in den LehrerInnenberuf im letzten Jahrzehnt 20,6 % aller LehramtsabsolventInnen eine andere Berufstätigkeit ausüben (Huth & Weishaupt, 2012). Leider kann mit ihrer Datenbasis nicht geklärt werden, welche Ursachen für dieses Verhalten verantwortlich sind. Somit bleibt die Frage offen, ob diese Abwendung eher kontextuell erzwungen oder eher individuell freiwillig erfolgt ist. Sollte letzteres der Fall sein und die berufsfeldbezogene Mobilität – zu verstehen als berufliche Umorientierung nach einem erfolgreichem Lehramtsstudium – auf einer freiwilligen Abwendung fußen, dann wä-