

Inhalt

Editorial	95
Zum Zusammenhang von Studienabbruch und Migrationshintergrund: die Rolle von schulischer Leistung und Lern-Engagement im Studium	97
<i>Lars Müller</i>	
Haltungen zu ästhetischer Bildung als interdisziplinäres Studienelement im Grundschullehramt	120
<i>Caroline Theurer, Verena Freytag, Tatjana Hein</i>	
Fördert die Exzellenzinitiative soziale Ungleichheit bei der Hochschulwahl? Untersuchung sozialer Folgen einer Prestigedifferenzierung zwischen deutschen Universitäten	133
<i>Andreas Wagner</i>	
Befunde zur prädiktiven Validität eines Aufnahmeverfahrens für Lehramtsstudierende	155
<i>Elisabeth Seethaler</i>	

Zum Zusammenhang von Studienabbruch und Migrationshintergrund: die Rolle von schulischer Leistung und Lern-Engagement im Studium

Lars Müller

Zusammenfassung: Der Beitrag untersucht anhand der KOAB-Daten (n=2,617) die Ursachen für den erhöhten Studienabbruch von Personen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Schulische Leistungen und studentisches Lern-Engagement werden als mögliche Erklärungen analysiert. Neben der Schulabschlussnote leistet die Interaktion mit Lehrenden einen Beitrag zur Aufklärung des Zusammenhangs von Studienabbruch und Migrationshintergrund. Der Zusammenhang kann jedoch nicht vollständig erklärt werden, sondern bleibt signifikant.

Schlüsselwörter: Student Engagement, studentisches Lern-Engagement, Studienerfolg und Studienabbruch, Migrationshintergrund, Interaktion mit Lehrenden

On the relationship between student dropout and migration background: the role of high school performance and student engagement

Abstract: This article examines the causes of high dropout rates among students with migration background in higher education in Germany using KOAB data (n=2,617). High school performance and student engagement in higher education learning are analyzed as possible explanations. Besides high school performance, “interaction with faculty” contributes to the explanation of the relationship between dropout and migration background. However, this relationship remains significant even after controlling for mediators.

Keywords: student engagement, survey of graduates and student dropouts, migration background, interaction with faculty

1 Einleitung

Die strukturelle Assimilation (Esser, 2001) von Personen mit Migrationshintergrund in das deutsche Bildungssystem stellt eine gesellschaftliche Herausforderung dar, die auch die Hochschulen betrifft. Da die Situation von Studierenden mit Migrationshintergrund bislang kaum erforscht ist (Kristen, 2014; Kuhnt, 2017) – eine Ausnahme stellt der Projektbericht von Ebert und Heublein (2017) dar – können die Hochschulen zur Bewältigung dieser Auf-

gabe nur auf wenig wissenschaftliche Erkenntnisse zurückgreifen. Gesichert ist, dass Personen mit Migrationshintergrund hohe Bildungsaspirationen haben (Becker & Gresch, 2016); z.B. halten schlechtere Schulabschlussnoten Studienberechtigte mit Migrationshintergrund seltener davon ab ein Studium anzustreben als Studienberechtigte ohne Migrationshintergrund (Bildungsbericht, 2016) und Studierende mit Migrationshintergrund planen häufiger ein Masterstudium aufzunehmen (Kretschmann, Gronostaj, Schulze & Vock, 2017). Auf der anderen Seite verweisen Kennzahlen auf deutlich höhere Studienabbruchquoten Studierender mit Migrationshintergrund im Verhältnis zu jenen ohne Migrationshintergrund (Heublein et al., 2017). Die Ursachen der Disparität beim Studienabbruch zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund zu klären, erscheint sowohl aus der Sicht der Hochschulforschung als auch aus der der hochschulischen Qualitätssicherung wünschenswert.

Der Wissenschaftsrat (2008) hat deutlich gemacht, dass für den Studienerfolg sowohl die Studierenden als auch die Lehrenden verantwortlich sind. Ein diesem Gedanken entsprechender Ansatz findet sich im Konzept des *Student Engagement* (Kuh, Kinzie, Schuh, Whitt & Associates, 2010). *Student Engagement* kann laut US-amerikanischen Studien Studienabbruch und Studienerfolg beeinflussen und ist damit ein praxisnaher und interdisziplinärer Ansatz, der in der Hochschulforschung und im Qualitätsmanagement der Hochschulen genutzt wird (Winteler & Forster, 2008; Kinzie, Cogswell & Wheatle, 2015). Eine für Deutschland angepasste Skala zum studentischen Lern-Engagement auf der Grundlage des US-amerikanischen *Student Engagement*-Konzepts (Müller & Braun, 2018) ermöglicht es, die Studierendenaktivitäten in verschiedenen Bereichen (Eigenständiges Lernen, das Lernen mit Kommilitonen und die Interaktion mit Lehrenden) zu erfassen. In der vorliegenden Arbeit wird daher das studentische Lern-Engagement als mögliche Erklärung für die im Vergleich zu Studierenden ohne Migrationshintergrund höhere Abbruchquote von Personen mit Migrationshintergrund empirisch untersucht. Da die Schulabschlussnote ein besonders wichtiger Prädiktor des Studienabbruchs und Studienerfolgs ist (Heublein, 2016; Trapmann, Hell, Weigand & Schuler, 2007; Astin, 1993) und Studierende mit Migrationshintergrund auch bei schwächeren Noten ein Studium anstreben (siehe oben), werden schulische Leistungen ebenfalls in der Analyse berücksichtigt.

Die Fragestellung dieses Beitrags lautet somit: Welchen relativen Beitrag leisten 1. dem Studium vorgelagerte Leistungen (Schulabschlussnoten) und 2. das Ausmaß des *studentischen Lern-Engagements* zur Erklärung des häufigeren Studienabbruchs von Studierenden mit Migrationshintergrund im Verhältnis zu Studierenden ohne Migrationshintergrund?

2 Theoretischer Hintergrund

Bisher kann die Forschung in Deutschland nicht auf ein allgemeines theoretisches Modell zum Studienabbruch zurückgreifen – jedoch wird ein stärker theoretisches Vorgehen angemahnt (Sarclotti & Müller, 2011; Klein & Stocké, 2016). Das berühmte *Student Integration* Modell von Tinto (1975; 1993) liefert zwar eine soziologische Fundierung, ist jedoch weniger für die Hochschulpraxis geeignet (Tinto, 1986), daher wird im vorliegenden Aufsatz

das Konzept des *Student Engagement* (Kuh et al., 2010) verwendet, das Astins (1993; 1999) *Student Involvement* ähnelt. Das *Student Engagement* ist als praxisrelevante Weiterentwicklung zu sehen und steht nicht im Widerspruch zu Tintos Modell. Beide können als interaktionale Konzepte verstanden werden: Das Verhalten der Studierenden spiegelt Attribute der Studierenden und der Organisation wider (Tinto, 1986).

2.1 Student Integration

Laut Tinto (1975) ist der Studienabbruch das Resultat der individuellen Erfahrungen in den akademischen und sozialen Systemen der Hochschule. Aufbauend auf Arbeiten von Spady (1970) verwendet er Durkheims (1973) Typus des egoistischen Selbstmords aus dessen Theorie des Selbstmords. Analog zum egoistischen Selbstmord ist der Studienabbruch erhöht, wenn zwei Arten von Integration fehlen: die Übereinstimmung mit Werten und Normen der Hochschulen (akademische Integration) und die kollektive Bindung in das System der Hochschule (soziale Integration). Als *akademische Integration* gilt erstens die akademische Leistung – durch Noten bekommen die Studierenden einen externen Beleg zum Hochschulsystem dazuzugehören – und zweitens die individuelle Entwicklung des Studierenden als Bewertung der Hochschule durch die Studierenden. *Soziale Integration* kann durch die Interaktion der Studierenden mit anderen Studierenden und Lehrenden¹ sowie weiteren Hochschulangehörigen generiert werden. Durch verschiedene Gruppenaktivitäten werden die Studierenden an das Hochschulkollektiv gebunden. Die Erfahrungen, die die Studierenden machen, werden schließlich von den Studierenden reflektiert und bewertet und dann entscheiden sie für oder gegen den Verbleib im Studium (Tinto, 1986) oder werden exmatrikuliert aufgrund schlechter Leistungen. „Ein Studienabbruch wird demnach dann wahrscheinlich, wenn die Werte, Einstellungen und Überzeugungen der Studierenden im Widerspruch zu den an Hochschulen erlebten stehen und deshalb eine Integration in die akademische und soziale Welt der Hochschule nicht möglich oder zumindest erschwert ist“ (Hüther & Krücken, 2016, 213). Tinto (1986) knüpft außerdem an die Sozialanthropologie von Van Gennep (1999) an. Demnach ähneln Hochschul-Gemeinschaften („educational communities“; Tinto, 1993, 204) anderen menschlichen Gemeinschaften. Um in die Hochschul-Gemeinschaft integriert zu sein benötigt es drei Phasen: separation (Trennung), transition (Übergang) und incorporation (Eingliederung). Man wird erst abgekapselt, lernt dann die typischen Verhaltensweisen in der neuen Gemeinschaft und beginnt schließlich neue Interaktionen und kann so Mitglied werden. Jeder Übergang und jede Phase wird von typischen Zeremonien und Ritualen begleitet. In der überarbeiteten Version seiner Theorie berücksichtigt Tinto (1993) auch die Kritik, dass viele Studierende nicht in Campus-Hochschulen leben und studieren, sondern Mitglieder weiterer Gemeinschaften sind (v.a. Arbeit und Familie), deren Mitgliedschaften als externe Kräfte einen Abbruch wahrscheinlicher machen können: z.B. durch weniger Zeit für das Studium oder andere Wertvorstellungen.

1 In der revidierten Ausgabe fasst Tinto (1993) die Interaktion mit Lehrenden als Teil der akademischen Integration auf.

Haltungen zu ästhetischer Bildung als interdisziplinäres Studienelement im Grundschullehramt

Caroline Theurer, Verena Freytag, Tatjana Hein

Zusammenfassung: Zugänge zu kulturell-ästhetischen Erfahrungsräumen sind stark von soziodemografischen Hintergrundmerkmalen beeinflusst. Schule und Unterricht kommt daher eine besondere Bedeutung zu, Gelegenheiten der Begegnung mit ästhetischer Praxis zu schaffen. Im Rahmen der Lehramtsausbildung werden Studierende jedoch unterschiedlich für diesen Bereich professionalisiert. Der Beitrag stellt Teilergebnisse einer Studie vor, in der u. a. Haltungen von Grundschullehramtsstudierenden am Standort Kassel untersucht werden. Wie sich zeigt, erkennen Studierende den Wert ästhetischer Bildung an und sehen sich selbst nach Absolvierung eines entsprechenden Moduls in der Verantwortung, ästhetisches Lernen zu fördern.

Schlüsselwörter: Lehrerbildung – Fortbildung – Ästhetische Bildung – Lehr-/Lern-Überzeugungen

Attitudes towards Arts Education as an interdisciplinary study element for Elementary School teachers

Abstract: Participation in – and experiences with – the Arts are strongly determined by socio-economic background characteristics. Therefore, educational institutions bear great responsibilities in order to create opportunities for young people to get in touch with the Arts. However, teachers are usually poorly professionalized for this field, as there is no comprehensive understanding on how to implement it in teacher training studies. The paper reports on a study that asks about attitudes towards Arts education. After finishing the corresponding study element students value Arts education and feel responsible for fostering their students in this field.

Keywords: teacher training – professional development – Arts education – teacher beliefs

1 Einleitung

Nicht nur generelle Überlegungen zu kindlichen Bildungsprozessen, sondern auch aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen machen eine stärkere Berücksichtigung der ästhetischen Dimension von Bildung in der Schule erforderlich (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012). Durch die Entwicklung der Ganztagschule, multinationale und multikulturelle

Gesellschaftsentwicklungen sowie die Befunde verschiedener Studien, welche verdeutlichen, dass die Form des Zugangs zur kulturellen Bildung in Deutschland mit Bildungsstand und sozialer Herkunft verbunden ist (Keuchel & Larue, 2012; Rat für Kulturelle Bildung, 2015a), kann (und muss) Schule zunehmend zu einem Ort werden, an dem *allen* Kindern die Möglichkeit gegeben wird, kulturelle Aktivitäten wahrzunehmen und ihre expressiven Gestaltungsbedürfnisse zu entdecken und zu entwickeln. Immer mehr Schulen geben sich ein kulturelles Profil, indem das Prinzip Ästhetik in allen Qualitätsbereichen dieser Schulen angewendet und wiedergefunden wird (Fuchs, 2015, S. 14). Schulen kooperieren stärker mit außerschulischen Einrichtungen der kulturellen Bildung, was vor allem außerunterrichtliche Ergänzungsangebote betrifft (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 197). All diese Aspekte berücksichtigend, lässt sich prognostizieren, dass ästhetiknahe Lehr- und Lernformen an Bedeutung gewinnen, und zwar a) in künstlerischen Tätigkeiten und Schulfächern wie Musik, Kunst und Darstellendem Spiel, b) als querliegendes Prinzip von Lernen in allen Fächern, c) in Schulleben und Schulkultur und d) in Bezug auf Kooperationen mit außerschulischen Partnern der kulturellen Bildung. Allerdings bringt diese Entwicklung auch den Bedarf einer stetigen, professionellen Verankerung mit sich (Fuchs, 2015, S. 14), die systematisch aufgebaut, evaluiert und weiterentwickelt werden muss.

In Hessen wurde der Bereich *musisch-ästhetische Bildung und Bewegungserziehung* 2005 in dem Lehrerausbildungsgesetz als verbindliches Studienelement in die Grundschullehrerbildung eingeführt. Hiermit wurde ein wichtiger Schritt getan, um den ästhetisch-expressiven Lernbereich in der Grundschule auf ein breiteres Fundament zu stellen und ästhetisches Lernen als grundlegend für die kindliche Entwicklung anzuerkennen. Das innovative Studienelement kennzeichnet die hessische Grundschullehrerbildung und reagiert damit in besonderer Weise auf aktuelle, sich verändernde gesellschaftliche An- und Herausforderungen sowie zunehmend heterogene Lerngruppen. Das Leitbild des hessischen Konzepts ist das einer integrativen ästhetischen Bildung. Ziel ist es nicht, ein *Lightangebot* für Sport-, Kunst- oder Musiklehrpersonen anzubieten, sondern den Gedanken einer grundlegenden Bildung unter Berücksichtigung ästhetischen Lernens zu akzentuieren. Dies geschieht zwar durchaus im Anschluss an die Fachdidaktiken, allerdings ist das Studienelement bewusst im erziehungswissenschaftlichen Kernstudium angesiedelt. Damit stehen allgemeindidaktische Überlegungen und die Frage nach der Qualität von Unterricht für Kinder in der Grundschule im Vordergrund (hierzu auch Brenne, 2012).

Im Folgenden wird zunächst zusammenfassend die Bedeutung des Inhaltsbereichs für das Grundschullehramt dargestellt und beschrieben, von welchen individuellen Merkmalen eine Wirksamkeit des Moduls abhängen könnte. Darauf aufbauend werden Teilergebnisse einer umfassend angelegten Studie vorgestellt, in der nach den Einflüssen des Inhaltsbereichs „Ästhetische Bildung und Bewegungserziehung“ auf den berufsbiografischen Prozess von Grundschullehrkräften am Standort Kassel gefragt wird. Die hier dargestellten Teilergebnisse der Studie beziehen sich auf Erwartungen und Haltungen gegenüber ästhetischer Bildung sowie auf deren Zusammenhänge mit einem konstruktivistischem Lehr-/Lern-Verständnis.

Fördert die Exzellenzinitiative soziale Ungleichheit bei der Hochschulwahl?

Untersuchung sozialer Folgen einer Prestigedifferenzierung zwischen deutschen Universitäten

Andreas Wagner

Zusammenfassung: Untersucht wird die Frage, ob die Exzellenzinitiative eine Prestigewirkung auf die Hochschulwahl von Studierenden mit hohem sozioökonomischen Status (SES) hat. Eine Längsschnittregression der Daten des Deutschen Studierendenurveys der Universität Konstanz zeigt keinen signifikanten Kausaleffekt. Stattdessen verdichten sich Hinweise, dass die Exzellenzinitiative bereits vorhandene Prestigedifferenzen zwischen deutschen Universitäten abbildet, die mit geringer sozialer Ungleichheit zwischen den Studierenden einhergehen.

Schlüsselwörter: Exzellenzinitiative, Exzellenzuniversität, soziale Ungleichheit, Hochschulwahl, Hochschulprestige, vertikale Differenzierung im deutschen Hochschulsystem

Does the Excellence Initiative produce social inequality in university choice? Investigating social consequences of a prestige differentiation among german universities

Abstract: This article explores if Universities of Excellence especially attract high SES students. A longitudinal regression of the Konstanz University's German Student Survey data does not show a significant causal effect. However high SES students are slightly more likely to choose a University of Excellence and a correlating prestige impact on students is captured before the funding decisions were published.

Apparently the Excellence Initiative retrospectively marks prestigious universities that have a slightly higher average student SES.

Keywords: German Universities Excellence Initiative, University of Excellence, social inequality, university choice, university prestige, vertical differentiation in German higher education

1 Einleitung

Selektionseffekte nach sozialer Herkunft waren und sind insbesondere in Bezug auf den Zugang zum Hochschulsystem Untersuchungsgegenstand der nationalen Bildungsforschung (z.B. Arbeitsgruppe Hochschulforschung der Universität Konstanz, 2007; Becker & Hecken, 2007; Müller, Pollak, Reimer & Schindler, 2011; Schindler & Reimer, 2010;

Schindler & Lörz, 2012), weniger hinsichtlich des Zugangs zu Hochschulen mit speziellen Merkmalen. Doch gerade weil das deutsche Hochschulsystem durch eine traditionelle Standardisierung der Bildungsqualität und damit durch eine Gleichwertigkeit aller Hochschulzertifikate auf dem Arbeitsmarkt charakterisiert werden kann (vgl. Allmendinger, 1989, S. 236ff.), besitzt in Deutschland die Frage nach sozialer Ungleichheit in der Universitätswahl als eventuelle Folge von Qualitäts- bzw. Prestigedifferenzen besondere Forschungsrelevanz. Darüber hinaus hat die Fragestellung internationale Bedeutung: Sollte ein Kausaleffekt identifiziert werden, so scheint eine Übertragung sozialer Folgen politisch induzierter Differenzierungsmaßnahmen auf andere Staaten mit traditionell standardisierten Hochschulsystemen keinesfalls abwegig. Schließlich stehen alle Nationen, die im globalen Wettbewerb um Humankapital attraktiv für ausländische Studierende und Wissenschaftler/Innen erscheinen möchten, unter Druck, Spitzenuniversitäten ausweisen zu können, die einem Vergleich der Output-Indikatoren internationaler Evaluationsinstrumente (z.B. Hochschulrankings) zumindest standhalten (vgl. Hazelkorn, 2007; Marginson, 2009).

Eine soziologische Theorie rationaler Bildungsentscheidungen (vgl. Erikson & Jonsen, 1996; Breen & Goldthorpe, 1997) bildet in diesem Beitrag die Grundlage für die Hypothese eines sozialen Selektionsprozesses, nach dem Studierende mit hohem sozioökonomischen Status (SES) in Erwartung einer höheren Arbeitsmarktrendite Universitäten bevorzugen, die als „Exzellenzuniversitäten“ ausgezeichnet wurden, das heißt in der Förderlinie 3 „Zukunftskonzept“ gefördert werden (siehe nächster Abschnitt). Das Ziel dieses Beitrags besteht in der empirischen Prüfung eines evtl. SES-Selektionseffekts als unmittelbarer kausaler Folge einer solchen Auszeichnung.

2 Informationen zur Exzellenzinitiative

Die Ausschreibung der ersten Programmphase, welche Untersuchungsgegenstand dieses Beitrages ist, startete im August 2005. Im Oktober der Jahre 2006 und 2007 wurden die Förderentscheidungen dieser ersten Phase veröffentlicht (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF], 2005, § 2). Die Förderung durch die Exzellenzinitiative ist in drei Linien unterteilt: 1. „Graduiertenschule“ (Systematische Förderung von Doktorand/Innen), 2. „Exzellenzcluster“ (projektspezifische Forschungsförderung) und 3. „Zukunftskonzept“ (Auszeichnung eines strategischen Forschungskonzepts der gesamten Universität für die Zukunft) (vgl. BMBF, 2005, § 2).

Die Förderlinie 3 „Zukunftskonzept“ stellt die begehrteste und theoretisch prestigeträchtigste Förderlinie dar, was sich zum einen in der Rhetorik des offiziellen Titels „Exzellenzuniversität“ und zum anderen in der zum anglo-amerikanischen Hochschulsystem äquivalent verwendeten, umgangssprachlichen Bezeichnung „Eliteuniversität“ (vgl. z.B. Die Welt, 2012) äußert¹. Die Bezeichnung fußt auf der herausragenden Rolle der Förderlinie 3 innerhalb der Förderstruktur der Exzellenzinitiative: So ist die Förderlinie 3 „Zukunftskonzept“ die voraussetzungsreichste: Sie kann nur dann gewährt werden, wenn bereits mindestens ein Exzellenzcluster und eine Graduiertenschule eingeworben wurden (vgl. BMBF,

1 In diesem Text bezieht sich der Ausdruck „Exzellenzuniversität“ grundsätzlich auf Universitäten der Förderlinie 3 „Zukunftskonzept“.

2005). Zudem weist sie die höchste Fördersumme auf (vgl. BMBF, 2005, § 2). Die durchschnittlich bewilligten finanziellen Mittel pro Fördermaßnahme steigen mit der Nummer der Förderlinie: FL 1: 3,4 Mio. €, FL 2: 19,1 Mio. €, FL 3: 37,7 Mio. €. (eigene Berechnung zu Phase 1 auf der Grundlage Leibfried, 2010, S. 15). Gleichzeitig nimmt mit der Nummer der Förderlinie die Anzahl bewilligter Maßnahmen ab (FL 1: 39; FL 2: 37; FL 3: 9) (eigene Berechnung zu Phase 1 auf der Grundlage Leibfried 2010, S. 15), was die Exklusivität der Förderlinie 3 „Zukunftskonzept“ deutlich macht.²

3 Theorie

3.1 Die Hochschulwahl als rationale Bildungsentscheidung?

Hochschulrankings können als Informationssystem unter Marktbedingungen aufgefasst werden, wobei um Studierende wie um Kunden geworben wird (vgl. z.B. Sarrico, Hogan, Dyson & Athanassopoulos, 1997; Eff, Klein & Kyle, 2012). Dabei werden aktiv Information suchende Akteure und deren Kosten-/Nutzenabwägungen in der Hochschulwahlentscheidung stets vorausgesetzt (vgl. Sarrico et al., 1997; Eff et al., 2012). Akteure suchen zumindest dann aktiv nach Information und wägen Kosten und Nutzen einer Universität ab, wenn sie die Universität als primäres Wahlkriterium ansehen und nicht etwa einen spezifischen Studiengang, für den sie sich interessieren (vgl. Tavares & Cardoso, 2013). Besonders vor dem Hintergrund, dass der Ruf der Hochschule als Hochschulwahlmotiv in Deutschland an Bedeutung zugenommen hat (vgl. Lörz & Quast, 2011, S. 4), ist dieser Befund als bedeutsam einzuschätzen. Weiterhin kann mit der SEU (Subjective Expected Utility)-Theorie (Erikson & Jonsson, 1996; Breen & Goldthorpe, 1997; für einen Überblick siehe Diekmann & Voss, 2004; Diefenbach, 2009) rationaler Bildungsentscheidungen in Einklang gebracht werden, dass in Deutschland die erwarteten Kosten eines Wohnortwechsels die Wahlwahrscheinlichkeit einer hoch gerankten, prestigereichen Hochschule mitvorhersagen (Lörz & Quast, 2011, S. 4). Dies gilt ebenso für die erreichten Schulnoten, welche in der SEU-Theorie die Erfolgserwartungen an eine Bildungsoption determinieren (vgl. Erikson & Jonsson, 1996).

3.2 Brückenhypothese: Erklärung einer erhöhten Wahlwahrscheinlichkeit einer Exzellenzuniversität durch Akteure mit hohem SES

Die Hochschulwahl wird in diesem Beitrag als das Ergebnis eines Prestigeeffekts definiert. Setzt man Akteure voraus, die unter begrenzter subjektiver statt perfekter objektiver Informiertheit Kosten-Nutzenabwägungen vornehmen (vgl. Esser, 1999), bleibt dem Individuum die tatsächliche Lehrqualität einer Bildungsoption als Entscheidungsgrundlage verwehrt: Gemäß der SEU-Theorie (Subjective Expected Utility) bestimmen die akteurspezifischen subjektiven Erfolgs- (p), Renditen- (b) und Kostenerwartungen (c) an eine Bildungsoption,

2 Für die theoretische Annahme einer Prestigewirkung des Titels „Exzellenzuniversität“ auf die Studierenden sind diese Hintergründe aber nur indirekt relevant, weil keine Informiertheit der Akteure über die Förderstruktur vorausgesetzt wird (siehe Abschnitt 3.2). Dies gilt auch für die Tatsache, dass die Forschungsexzellenzinitiative die Forschung, nicht die Lehre fördert.

Befunde zur prädiktiven Validität eines Aufnahmeverfahrens für Lehramtsstudierende

Elisabeth Seethaler

Zusammenfassung: Mit 2007 wurden zur Professionalisierung der Lehrerbildung in Österreich die Pädagogischen Hochschulen gegründet. Damit einher ging die gesetzliche Einführung von Eignungsverfahren. Um die Prädiktorqualität eines eingesetzten Aufnahmeverfahrens für die Bewährung im Studium (Phase A) und im Lehrberuf (Phase B) zu untersuchen, startete mit 2010/11 eine Längsschnittstudie (N=309; Vollerhebung). Im vorliegenden Artikel werden die Ergebnisse aus Phase A (Studium und Praktika, 2010-2015) diskutiert.

Schlüsselwörter: Lehrerbildung, Eignung, Aufnahmeverfahren, pädagogisches Handeln

Findings regarding the predictive validity of an admission procedure for teacher trainees

Abstract: 2007 was a landmark regarding the professionalization of teacher training in Austria as the University of Education was founded and respective statutory aptitude assessment procedures were implemented. To examine the reliability of prediction with respect to the admission procedure applied for the Study Phase (A) and the Vocational Phase (B), a long-term study was launched in 2010/11 (N=309; full coverage survey). This article reports and analyses the findings of Phase A (2010-2015).

Key words: teacher education, aptitude, admission procedure, educational action

1 Problemstellung

In Österreich führte die Diskussion um die Rekrutierung und Ausbildung geeigneter Lehrpersonen in einem ersten Schritt (2007) zur Gründung der Pädagogischen Hochschulen (PH). Damit einher ging die gesetzliche Verankerung von Eignungsverfahren (BGBl. II, 112/2007), sowohl für die damalige Volks- (V) und Sonderschulbildung (S) als auch für das Lehramt für Neue Mittelschulen (NMS). In einem zweiten Schritt begann mit 2009 die Umsetzung der „PädagogInnenbildung NEU“ (BMB, 2017, o.S.) mit dem Ziel, eine „qualitativ hochwertige akademische Ausbildung mit wissenschaftlich fundierter Theorie und Praxis zu garantieren“. Im Zuge dieser weiteren Umstrukturierungen wurden die bisherigen Studiengänge V/S im neuen Bachelor- und Masterstudium Primarstufe vereint und mit 1.

Oktober 2015 flächendeckend in Österreich eingeführt (HG 2005, § 42). Die Ausbildung zur Lehrperson für NMS mündete in Kooperation mit den Universitäten in dem mit 1. Oktober 2016 neu implementierten Studium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung, das ebenfalls ein Bachelor- und Masterstudium umfasst (HG 2005, § 42; UG 2002, § 54). Seit 2007 sind verpflichtende Eignungsverfahren Bestandteil für die Lehramtsausbildung an PH und seit 2016 ebenfalls für alle Lehramtsstudien der Sekundarstufe, welche in Kooperation zwischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen gestaltet werden. Dabei wird „Eignung“ für den Lehrberuf nicht nur hinsichtlich der Bewältigung des Studiums verstanden, sondern auch in Verbindung mit Berufsbewährung gesehen. Unter diesem Gesichtspunkt wird „unter ‚Eignung‘ das Vorliegen jener Dispositionen und Kompetenzen [verstanden], die es erwarten lassen, dass die Aufnahmewerberin bzw. der Aufnahmewerber die Ausbildung erfolgreich durchlaufen, auf Grundlage dieser Ausbildung den Lehrberuf kompetent und berufszufrieden ausüben und sich kontinuierlich im Beruf weiter entwickeln wird“ (BGBl. II, 336/2013, § 2 Z 3). Um welche Dispositionen und Kompetenzen es sich dabei handelt, wird für die PH unter § 3 (BGBl. II, 336/2013) definiert. Die darin angeführten Prädiktoren sind allgemein gehalten. Es obliegt den jeweiligen Ausbildungsinstitutionen, angemessene Eignungsverfahren zu erstellen, die sich auf wissenschaftlich fundierte diagnostische Verfahren stützen. Um das an einer Pädagogischen Hochschule eingesetzte Aufnahmeverfahren hinsichtlich seiner Prädiktorqualität für die Bewährung im Studium sowie für die Bewährung im Rahmen der Praktika (Phase A: 2010–2015) und in Folge für den Lehrberuf (Phase B: 2017–2022) zu untersuchen, startete 2010/11 eine Längsschnittstudie (N=309; Vollerhebung). Im vorliegenden Artikel werden die Ergebnisse aus Phase A präsentiert und diskutiert.

2 Theoretische Grundlagen

Die grundsätzliche Problematik von Eignungsverfahren und den damit verbundenen Auswahlkriterien für Lehramtsstudierende wurde in den letzten Jahren vermehrt diskutiert (vgl. z.B. Rindermann & Oubaid, 2006; Rothland & Terhart, 2011). Bisherige Befunde belegen, die gemittelten Noten aus der höheren Schule gelten als die besten Prädiktoren für Studien-erfolg. Ihre Aussagekraft bezieht sich auf intellektuelle Potenziale, Anstrengungsbereitschaft und Lernstrategien (vgl. z.B. Spiel, Litzenberger & Haiden, 2007), jedoch nicht auf die Bewährung im Lehrberuf. Extraversion, Gewissenhaftigkeit und Offenheit aus dem „Fünf-Faktoren-Modell“ (McCrae & Costa, 1999) sowie soziale, künstlerisch-sprachliche und unternehmerische Orientierungen aus den Interessensskalen nach Holland (1997) beeinflussen nach bisherigen Erkenntnissen Erfolg und Wohlbefinden im Lehrberuf (vgl. z.B. Mayr & Neuweg, 2006). Die Befunde der Potsdamer Lehrerstudie (Schaarschmidt, o.J., S. 4–5) zeigen, „dass bei einem nicht geringen Teil der Lehramtsstudierenden problematische Eignungsvoraussetzungen vorliegen.“ Aus diesem Grund sollten Lehramtsstudierende die vier übergreifenden Merkmalsbereiche 1. psychische Stabilität, 2. Aktivität/Motivation/Motivierungsfähigkeit, 3. sozial-kommunikative Kompetenz und 4. Grundfähigkeiten und -fertigkeiten (wie z.B. Stimme, Flexibilität, didaktisches Geschick, Ausdrucksfähigkeit) bereits zu Studienbeginn aufweisen (Schaarschmidt, 2012, S. 60–63).

Das in der vorliegenden Studie überprüfte Aufnahmeverfahren wurde für alle an der PH Salzburg angebotenen Studiengänge¹ entlang der gesetzlichen Anforderungen (BGBI. II, 112/2007, § 3) und unter Berücksichtigung der oben angeführten Befunde entwickelt. Es umfasste die Überprüfung der erforderlichen Kenntnis der deutschen Sprache in Wort und Schrift, der Sprech- und Stimmleistung, der persönlichen Eignung sowie zusätzlich, für die Studiengänge Volks-/Sonderschule, die Überprüfung der musikalisch-rhythmischen und körperlich-motorischen Eignung.

2.1 Prädiktoren des Aufnahmeverfahrens

Die Prädiktoren des Aufnahmeverfahrens unterschieden sich grundsätzlich durch

- a) zu absolvierende Elemente, die kein Selektionskriterium darstellten (vgl. Tab. 1; E1–E2).
- b) zu absolvierendes Element, welches vor Beginn des Aufnahmeverfahrens positiv erfüllt sein musste (vgl. Tab. 1; E3).
- c) zu absolvierende Elemente, die im Rahmen des Aufnahmeverfahrens von allen StudienbewerberInnen erfolgreich durchlaufen werden mussten (vgl. Tab. 1; E4–E6).
- d) zu absolvierende Elemente, die im Rahmen des Aufnahmeverfahrens zusätzlich von den KandidatInnen für die Studiengänge V/S erfolgreich absolviert werden mussten (vgl. Tab. 1; E7–E8).

In der nachfolgenden Tabelle sind die einzelnen Prädiktoren aufgelistet. Das eingesetzte Verfahren umfasste für den Studiengang NMS sechs Elemente (E1–E6) und für die Studiengänge V/S acht Elemente (E1–E8).

Element 1 umfasste den CCT – Career Counselling for Teachers (o.J.), ein standardisiertes Selbsterkundungsverfahren, welches online zur Verfügung steht. Ziel des Verfahrens ist es, die eigene Motivation für die Studienwahl zu hinterfragen, die Vorstellungen über das Berufsfeld Schule zu prüfen und mehr Klarheit über die eigenen Stärken und Schwächen zu gewinnen. Die Durchführung der Selbsterkundung war lediglich zu belegen und diente keiner Selektion. Im Rahmen von Element 2 wurden mithilfe des standardisierten Computerprogramms *lingWaves* (Wevosys, 2007)² die Stimm- und Sprechvoraussetzungen geprüft. Das Ergebnis diente zur Abklärung der stimmlichen- und sprachlichen Leistung, stellte jedoch kein Selektionskriterium dar. Element 3 beinhaltete die gesetzlich vorgeschriebene ärztliche Abklärung der gesundheitlichen (physischen und psychischen) Eignung für den Lehrberuf. Ein positives Attest durch den Haus- oder Facharzt war Voraussetzung für die Absolvierung des Eignungsverfahren. Mit Prädiktor 4 wurden die Kenntnisse der deutschen Sprache in Schrift abgefragt. Zur Erhebung wurde ein computerbasiertes Testverfahren (Gruber & Haudum, 2010), welches hochschulintern entwickelt wurde, eingesetzt. Die Elemente 5 und 6 überprüften die persönliche Eignung in zwei unterschiedlichen Settings (Assessment und Schulpraxiseinstiegsblock). Die theoretischen Grundlagen

1 Studiengänge der PH mit Beginn WS 2010/11: Studiengang Volksschule, Studiengang Sonderschule, Studiengang Neue Mittelschule. Alle Studiengänge umfassen eine Mindeststudienzeit von 6 und eine maximale Studienzeit von 12 Semester und werden getrennt geführt.

2 Einteilung der Stimm- und Sprechleistung: Klasse I = sehr gut; Klasse II = gut; Klasse III = zusätzliches Training erforderlich; Klasse IV = Abklärung durch einen HNO-Arzt