

Inhalt

Editorial	125
<i>Marion Reindl</i>	
Eine konstruktivistische Lehr-Lernform auf dem Prüfstand: die Rolle sozialer Verhandlungen für die soziale Integration Studierender	127
<i>Andreas Sarcletti, Sandra Vietgen</i>	
Die Rolle der Betreuung, des wissenschaftlichen Umfelds und der Motivation für die Abbruchintention von Promovierenden. Analysen mit Daten der National Academics Panel Study (Nacaps)	145
<i>Sabine Fabriz, Sebastian Stehle, Dorothe Kienhues, Annette Glathe, Simon Guse, Silke Weiß</i>	
Bewertungen und Effekte hochschuldidaktischer Zertifikatsprogramme – Ergebnisse einer standortübergreifenden Absolvent*innenbefragung	169

Eine konstruktivistische Lehr-Lernform auf dem Prüfstand: die Rolle sozialer Verhandlungen für die soziale Integration Studierender

Marion Reindl

Zusammenfassung: Basierend auf der Selbstbestimmungstheorie und der Theorie der sozialen Interdependenz lassen sich für die soziale Integration von Studierenden verschiedene Entwicklungsverläufe (Zunahme, Abnahme) ableiten. Welche Rolle dabei soziale Verhandlungen als konstruktivistische Lehr-Lernform spielen (positiver, negativer Effekt), lässt sich ebenfalls nicht eindeutig aus den Bezugstheorien ableiten. Bisherige Befunde erlauben noch keine klaren Rückschlüsse auf die angesprochenen Effektmuster. Daher hat die vorliegende Studie das Ziel, die Entwicklung der sozialen Integration von Studierenden und den Einfluss der sozialen Verhandlungen darauf zu untersuchen. Die offenen Fragestellungen werden mittels einer Stichprobe des Nationalen Bildungspanels (NEPS) von $n = 7,619$ Studierenden an einer Hochschule in Deutschland untersucht. Diese wurden im dritten und im fünften Semester befragt. Die Ergebnisse der True-Change-Modelle zeigten, dass soziale Integration innerhalb eines Jahres geringfügig abnahm ($d = .08$). Für Einflüsse der sozialen Verhandlungen zeigte sich nur ein positiver Effekt auf die soziale Integration, die zur selben Zeit erfasst wurde (Intercept). Hingegen zeigte sich kein Effekt auf die Entwicklung der sozialen Integration vom dritten bis zum fünften Semester (Change). Die Ergebnisse werden im Zusammenhang theoretischer Modelle zu Gruppenbildungsprozessen diskutiert.

Schlüsselwörter: soziale Integration, soziale Verhandlungen, Konstruktivistische Lehr-Lernform, Entwicklung, Universität

Constructivist teaching and learning put to the test: The role of social negotiations for the social integration of university students

Summary: Based on the self-determination theory and the theory of social interdependence, various developmental trajectories (increase, decrease) can be derived for the social integration of students. The role played by social negotiation as a constructivist form of teaching-learning (positive, negative effect) cannot be clearly deduced from the reference theories as well. Findings to date do not yet allow clear conclusions to be drawn regarding the related effect patterns. Therefore, the present study aims to investigate the development of students' social integration and the influence of social negotiation on it. The analyses rely on a nationally representative sample of $n = 7,619$ students at a university in Germany (NEPS data set) and cover the time span between the 3rd and 5th semester in a longitudinal design. True-Intra-individual-Change Models were applied to tap intra-individual social integration trajectories predicted by constructivist teaching. The results indicated that social integration decreased slightly over the course of one year ($d = .08$). Constructivist teaching showed significant positive effects on the level of social integration (intercept) and no effect on the development of social integration (change). The results are discussed in terms of theoretical models regarding group formation processes.

Keywords: social integration, social negotiations, constructivist teaching, development, university

1 Einleitung

Während des Studiums stehen Studierende vor der Herausforderung, Kontakte zu Personen an der Universität, wie Dozierenden und Mitstudierenden (Peers), aufzubauen und sich dadurch sozial zu integrieren. In der vorliegenden Studie wird die soziale Integration in ein stabiles Peernetzwerk fokussiert, da Studienergebnisse die Bedeutung sowohl für das Lern- und Leistungsverhalten (Hepworth et al., 2018; Noyens et al., 2019; Severiens & Schmidt, 2008) und das Wohlbefinden (Suhlmann et al., 2018) als auch für das Risiko, das Studium abzubrechen (Maunder, 2018), belegen. Aussagen zur Entwicklung der sozialen Integration im Studienverlauf sind bisher nur eingeschränkt möglich. Erste Ergebnisse geben zwar größtenteils Hinweise darauf, dass die soziale Integration im ersten Studienjahr zunimmt (Pan & Gauvain, 2012; Zander et al., 2018). Allerdings gibt es für die weitere Entwicklung nach dem ersten Studienjahr noch keine aussagekräftigen Ergebnisse.

Für die Förderung der sozialen Integration können konstruktivistische Lehr-Lernformen, die auf dem Prinzip der sozialen Verhandlungen (Palincsar, 1998) basieren, eine zentrale Rolle spielen. Ermöglichen Dozierende den Studierenden, sich am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen, schafft dies Gelegenheiten, neue Kontakte zu Mitstudierenden aufzubauen. Erste Ergebnisse bestätigen bereits den positiven Zusammenhang zwischen den sozialen Verhandlungen und der sozialen Integration Studierender (Severiens & Schmidt, 2008). Allerdings berichten Studierende, die mit anderen Studierenden zusammenarbeiten, auch oft von Herausforderungen wie dem zeitlichen Aufwand, die als belastend empfunden werden können (Phipps et al., 2001) und sich negativ auf die soziale Integration auswirken können. Zur Erklärung sowohl positiver als auch negativer Effekte sozialer Verhandlungen auf die soziale Integration werden die Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 2000) und die Theorie der sozialen Interdependenz (Thibaut & Kelley, 1959) herangezogen. Das Ziel dieser Studie besteht folglich darin, die Entwicklung der sozialen Integration im zweiten Studienjahr und den Einfluss sozialer Verhandlungen darauf zu untersuchen.

1.1 Soziale Integration: Definition und Entwicklung

Soziale Integration bezieht sich nach Tinto (1993) auf soziale Interaktionen mit wichtigen Sozialisationsagenten an der Universität wie Dozierenden und Peers (siehe auch Wolf-Wendel et al., 2009). Die soziale Integration ist demzufolge als ein strukturelles Merkmal aufzufassen, das sich auf die Vernetzung und den Kontaktaufbau bezieht (Gottlieb & Bergen, 2010). Soziale Interaktionen werden somit in ihrer Quantität und Struktur und weniger in ihrer Qualität betrachtet. Eine der sozialen Integration verwandte Dimension ist die soziale Eingebundenheit. Diese wird nach der Selbstbestimmungstheorie als Gefühl der Zugehörigkeit definiert (Ryan & Deci, 2020) und stellt eines von drei zentralen psychologischen Grundbedürfnissen dar, neben der Autonomie und der Kompetenz.

Die Rolle der Betreuung, des wissenschaftlichen Umfelds und der Motivation für die Abbruchintention von Promovierenden. Analysen mit Daten der National Academics Panel Study (Nacaps)

Andreas Sarcletti, Sandra Vietgen

Zusammenfassung: Wir untersuchen Promotionsabbruchintentionen, da für den deutschsprachigen Raum bislang nur wenig Forschung zum Promotionsabbruch vorliegt. Unsere theoretischen Überlegungen bauen auf dem Studienabbruch-Modell von Heublein et al. (2017) auf, das wir an einigen Stellen modifizieren, da die Mechanismen von Promotionsabbruch teilweise andere sind als die Mechanismen von Studienabbruch. Wir nehmen an, dass Promotionsabbruchintentionen insbesondere dann auftreten, wenn die Betreuung durch die (Haupt-)Betreuungsperson unzureichend ist, es wenig Unterstützung durch das wissenschaftliche Umfeld gibt und eine extrinsische Motivation für die Aufnahme der Promotion vorliegt. Für unsere Analysen verwenden wir Daten der ersten Welle der National Academics Panel Study (Nacaps). Die Ergebnisse bestätigen unsere Annahmen, zeigen aber auch, dass Promotionsabbruchgedanken von einer Vielzahl weiterer Faktoren beeinflusst werden.

Schlüsselwörter: National Academics Panel Study, Promotionsabbruch, Promotionsbetreuung, akademische Integration, Motivation

The impact of supervision, peers and motivation for the dropout intention of PhD candidates. Analyses with data of the National Academics Panel Study (Nacaps)

Summary: We examine dropout from PhD projects as so far there is little research on this topic in German-speaking countries. We base our theoretical considerations on the dropout model of Heublein et al. (2017) regarding higher education and modify it in some aspects. We do this due to the fact that the mechanisms of dropout from PhD projects are partly different from the mechanisms of dropout from higher education. We assume dropout intentions to develop particularly if there is little care by the (main) supervisor, if there is little support by the academic environment (peers) and if there is an extrinsic motivation for entering the doctoral program. We use data of the first wave of the National Academics Panel Study (Nacaps) for our analyses. The results confirm our assumptions, but also show that considering dropout from PhD projects depends on several other factors.

Keywords: National Academics Panel Study, dropout from PhD projects, support of PhD projects, academic integration, motivation

1 Einleitung

Eine abgeschlossene Promotion ist mit verschiedenen Vorteilen verbunden: Jaksztat et al. (2021) weisen mit Bezug auf die Studien der Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2015), Mertens und Rökken (2013) sowie Trennt und Euler (2019) darauf hin, dass ein Dokortitel nicht nur der Grundstein für eine wissenschaftliche Karriere ist, sondern auch auf dem außerakademischen Arbeitsmarkt Vorteile im Hinblick auf das Lebenseinkommen, das Arbeitslosigkeitsrisiko und die berufliche Position bringt.

Allerdings ist eine Promotion ein riskantes Unternehmen: Mehr als ein Sechstel der Promovierenden bricht das Vorhaben ab (Fabian et al., 2013). Diesen Menschen entgehen damit die erwähnten beruflichen Vorteile und sie haben Lebenszeit in ein Projekt investiert, das sie nicht abschließen. Aber auch für das Wissenschaftssystem entsteht ein Schaden, da diese Personen für eine wissenschaftliche Karriere nicht mehr verfügbar sind und Ressourcen der betreuenden Professor*innen fehlinvestiert wurden.

Während zu Studierenden seit Jahrzehnten eine amtliche Statistik verfügbar ist, sind verlässliche Informationen zu laufenden Promotionsverfahren (Promovierendenstatistik) erst seit der Novellierung des Hochschulstatistikgesetzes verfügbar, und zwar erstmals zum Berichtsjahr 2017 (Butz, 2017). 2021 promovierten 200,300 Personen an deutschen Hochschulen (Statistisches Bundesamt, 2022).

Das Statistische Bundesamt berichtet anhand der Promovierendenstatistik keine Abbruchquoten. Für die Untersuchung der Häufigkeit und der Determinanten des Promotionsabbruchs muss daher auf Befragungsdaten zurückgegriffen werden. Bislang ist das Thema jedoch im deutschsprachigen Raum nur unzureichend erforscht. Die einzige aktuelle Studie, die den Promotionsabbruch quantitativ und multivariat mit Bezug auf Deutschland untersucht, ist die bereits erwähnte Studie von Jaksztat et al. (2021). Jaksztat et al. (2021) weisen darauf hin, dass in den weiteren vorliegenden Studien ein klarer Fokus auf den Promotionsabbruch fehlt und dass diese keine tiefgehenden theoretischen und empirischen Ergebnisse liefern. Wir untersuchen die Frage, von welchen Faktoren Promotionsabbruchintentionen abhängen, und legen dabei den Schwerpunkt auf die direkt promotionsbezogenen Faktoren, da wir annehmen, dass diese am stärksten beeinflussen, ob eine Abbruchintention besteht oder nicht.

Zu den direkt promotionsbezogenen Faktoren zählen neben der Motivation zur Aufnahme der Promotion (primär intrinsisch oder primär extrinsisch) insbesondere die Betreuung durch die (Haupt-)Betreuungsperson sowie die Unterstützung durch das wissenschaftliche Umfeld (z.B. fachlich und emotional).

2 Forschungsstand

International liegen viele Studien vor, die sich mit den Determinanten von Promotionsabbrüchen beschäftigen. Als Determinanten der Abbruchneigung werden eine Vielzahl von Faktoren gefunden. So geht ein höheres Alter bei Promotionsbeginn mit einem erhöhten Abbruchrisiko einher (Groenvynck et al., 2013). Hingegen zeigt sich eine niedrigere Abbruchneigung für Personen, die ein kompetitives Stipendium erhalten haben, und für Männer im Vergleich zu Frauen (Groenvynck et al., 2013). *Verheiratete* Personen sowie Personen mit

Bewertungen und Effekte hochschuldidaktischer Zertifikatsprogramme – Ergebnisse einer standortübergreifenden Absolvent*innenbefragung

Sabine Fabriz, Sebastian Stehle, Dorothe Kienhues, Annette Glathe, Simon Guse, Silke Weiß

Zusammenfassung: Gemeinsame bundesweite Standards für hochschuldidaktische Zertifikatsprogramme ermöglichen standortübergreifende Evaluationen zu deren Effekten, Wirksamkeit und möglichen Weiterentwicklungsbedarfen. In einer Befragung von Absolvent*innen hochschuldidaktischer Zertifikatsprogramme (n = 176) an 13 deutschen Universitäten und einer Kontrollgruppe mit Lehrenden ohne systematische hochschuldidaktische Qualifizierung (n = 64) wurde die Nützlichkeit der Programme für die Lehrtätigkeit und die persönliche Entwicklung der Teilnehmenden sowie Zusammenhänge mit lehrrelevanten Variablen und der Teilnahmemotivation untersucht. Es zeigte sich insgesamt eine positive Bewertung der absolvierten Programme, wobei Lehrende, deren Teilnahme stark durch den Wunsch zur Verbesserung der Lehre oder durch soziale Interaktion motiviert war, stärker von den Programmen profitierten. Gegenüber der Kontrollgruppe zeigten Absolvent*innen eine höhere Studierendenzentrierung und höhere Selbstwirksamkeit in der Lehre. Insgesamt liefern die Ergebnisse hilfreiche Einblicke in die Effekte und Potentiale hochschuldidaktischer Zertifikatsprogramme und belegen zudem den Nutzen standortübergreifender Kooperationen für eine evidenzbasierte Fundierung hochschuldidaktischer Angebote.

Schlüsselwörter: Hochschuldidaktik, Lehrende, Teilnahmemotivation, Zertifikatsprogramm, Fortbildung, Absolvent*innenbefragung

Evaluations and effects of instructional development programs in higher education – results of a survey study with graduates across institutions

Summary: Shared standards allow the joint evaluation of the mostly voluntary instructional development programs for teaching staff at German universities. Such joint evaluations can inform questions on the programs' impact and reveal potential fields of further development. In a survey with graduates (n = 176) from instructional development programs at 13 universities as well as a control group (n = 64) with no or little training, we investigated the programs' usefulness as well as correlations with motivation for participation and with teaching-related variables (e.g., self-efficacy, teaching approach, emotions). Results show an overall positive appraisal, whereby teaching staff whose participation was strongly motivated by the desire to improve teaching or by an interest in social interaction benefited more from the programs. Compared to the control group, graduates reported higher student orientation as well as higher self-efficacy for teaching. Overall, the results provide helpful insights into the effects and potential of instructional development programs in higher education and also demonstrate the benefits of research cooperation across universities for an evidence-based foundation of instructional development programs.

Keywords: instructional development, teaching staff, motivation for participation, university teaching, professional development, alumni survey

1 Einleitung

Die Forderung nach Qualität in der Hochschullehre ist nach wie vor präsent und mit ihr verknüpft die Forderung nach Entwicklungs- und Professionalisierungsmaßnahmen für Lehrende (Land & Gordon, 2013; Wissenschaftsrat, 2022). Ziel dieser Forderung ist ein Lehrangebot an den Hochschulen, bei dem der Erwerb von Kompetenzen der Studierenden im Mittelpunkt steht. Dies impliziert eine weitgehende Abkehr von traditionellen lehrendenzentrierten Lehransätzen und eine Hinwendung zu studierendenzentrierter Lehre (Andersson et al., 2020; Prenzel, 2015; Trigwell et al., 1994). Hierfür müssen Lehrende über Professionswissen zu hochschuldidaktischen Modellen und Konstrukten verfügen (Wild, 2013) sowie über Methodenwissen und Kompetenzen zur Umsetzung dieser in der Lehre (Gibbs & Coffey, 2004; Postareff et al., 2007). Es ist nicht selbstverständlich, dass Wissenschaftler*innen über dieses Wissen und diese Kompetenzen verfügen (Cadez et al., 2017; Hattie & Marsh, 1996), so dass es Aufgabe der hochschuldidaktischen Zentren und Netzwerke ist, Lehrende für ihre zentrale Rolle bei der Realisierung eines kompetenzorientierten Studiums zu qualifizieren (Wild, 2013). Darüber hinaus zielen hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote darauf ab, Wissenschaftler*innen bei der Entwicklung ihrer professionellen Identität als Hochschullehrende zu unterstützen, beispielsweise über die Entwicklung der eigenen Selbstwirksamkeitserwartung für die Lehre, also der individuellen Überzeugung, Herausforderungen in der Lehre erfolgreich bewältigen zu können (Dunkin, 2002).

Die Frage nach der Qualifizierung von Wissenschaftler*innen für ihre Aufgaben in der Lehre wird im europäischen Vergleich unterschiedlich adressiert (Staring et al., 2022): Während eine formale Qualifizierung in einigen Ländern notwendige Voraussetzung für die Lehre an Hochschulen ist (z.B. Dänemark, Norwegen, Frankreich), bieten andere Länder gemeinsame Qualifikationsrahmen und Postgraduiertenprogramme für Hochschullehrende an (z.B. UK). In Deutschland ist die Lehre an den meisten Hochschulen trotz einer entsprechenden Empfehlung des Wissenschaftsrats (2008) nicht an eine systematische hochschuldidaktische Qualifikation gebunden. Auch wird die Teilnahme an hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten in den meisten Fällen nicht durch Hochschulleitungen incentiviert (vgl. Wild & Esdar, 2014), weshalb diese zumeist aufgrund persönlichen Interesses oder eines wahrgenommenen Bedarfs erfolgt. Lehrende, die keine hochschuldidaktischen Weiterbildungsangebote nutzen, erwerben Lehrkompetenzen häufig unsystematisch durch Learning-by-Doing (Fendler, 2012) und weniger umfassend. Pädagogisches und methodisch-didaktisches Können, also professionelles Lehrverhalten, steigt jedoch nicht notwendigerweise mit der Lehrerfahrung, sondern muss aktiv erworben werden (Hartz et al. 2022). Zudem gibt es Hinweise auf Zusammenhänge zwischen dem Mangel an (fach-)didaktischem und pädagogischem Wissen von Hochschullehrenden und einem negativen emotionalen Erleben von Lehre (Aydin, 2021).

Die Möglichkeit, sich für die Hochschullehre zu qualifizieren, steht jedoch allen Lehrenden offen, denn im deutschsprachigen Raum sind hochschuldidaktische Zertifikatsprogramme an nahezu allen Hochschulen etabliert. Über die Deutsche Gesellschaft für Hoch-