

Cramer, Colin

Beurteilung des bildungswissenschaftlichen Studiums durch Lehramtsstudierende in der ersten Ausbildungsphase im Längsschnitt

Zeitschrift für Pädagogik 59 (2013) 1, S. 66-82



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Cramer, Colin: Beurteilung des bildungswissenschaftlichen Studiums durch Lehramtsstudierende in der ersten Ausbildungsphase im Längsschnitt - In: Zeitschrift für Pädagogik 59 (2013) 1, S. 66-82 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-119272

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 1

Januar/Februar 2013

■ *Thementeil*

**Bildungswissenschaften
in der Lehrerbildung**

■ *Allgemeiner Teil*

Konzeptualisierungen von Handeln in Paradigmen der
Unterrichtsforschung

Wer hat, dem wird gegeben? Hochbegabtenförderung
und Gerechtigkeit

Selbstthematizierungen von Lehrerinnen und Lehrern –
zwischen Überhöhung, Normalitätsansprüchen
und Verachtung

Zeitschrift für Pädagogik

Begründet durch:

Fritz Blättner, Otto Friedrich Bollnow, Josef Dolch, Wilhelm Flitner, Erich Weniger

Fortgeführt von:

Dietrich Benner, Herwig Blankertz, Hans Bohnenkamp, Wolfgang Brezinka, Josef Derbolav, Andreas Flitner, Carl-Ludwig Furck, Georg Geissler, Oskar Hammelsbeck, Ulrich Herrmann, Diether Hopf, Walter Hornstein, Wolfgang Klafki, August Klein, Doris Knab, Andreas Krapp, Martinus J. Langeveld, Achim Leschinsky, Ernst Lichtenstein, Peter-Martin Roeder, Wolfgang Scheibe, Hans Scheuerl, Hans Schiefele, Franz Vilsmeier

Herausgeber:

Cristina Allemann-Ghionda (Köln), Sabine Andresen (Frankfurt), Marcelo Alberto Caruso (Berlin), Kai S. Cortina (Michigan), Reinhard Fatke (Zürich), Werner Helsper (Halle), Eckhard Klieme (Frankfurt), Roland Merten (Jena), Jürgen Oelkers (Zürich), Sabine Reh (Berlin), Roland Reichenbach (Basel), Tina Seidel (München), Petra Stanat (Berlin), Heinz-Elmar Tenorth (Berlin), Ewald Terhart (Münster), Rudolf Tippelt (München)

Die Zeitschrift für Pädagogik wird in folgenden Datenbanken und bibliografischen Diensten ausgewertet:

- CIJE (Central Index to Journals in Education, Phoenix, USA)
- FIS Bildung (Fachinformationssystem Bildung, Frankfurt a.M.)
- PSYINDEX (Zentralstelle für Psychologische Information und Dokumentation, Trier)
- SSCI (Social Sciences Citation Index, Institute for Scientific Information, Philadelphia, USA)
- SOLIS (Informationszentrum Sozialwissenschaften, Bonn)

Geschäftsführende Herausgeber:

Roland Reichenbach (verantwortlich), Kai S. Cortina (Besprechungen), Ewald Terhart, Rudolf Tippelt

Zusammenstellung des Thementeils „Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung“:

Ewald Terhart

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung

*Olga Kunina-Habenicht/Franziska Schulze-Stocker/Mareike Kunter/
Jürgen Baumert/Detlev Leutner/Doris Förster/Hendrik Lohse-Bossenz/
Ewald Terhart*

Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren
individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens ... 1

Lena Rösler/Friederike Zimmermann/Johannes Bauer/Jens Möller/Olaf Köller
Interessieren sich Lehramtsstudierende für bildungswissenschaftliche
Studieninhalte? Eine Längsschnittstudie vom ersten bis zum vierten Semester ... 24

Johannes König/Martin Rothland
Pädagogisches Wissen und berufsspezifische Motivation am Anfang der Lehrer-
ausbildung. Zum Verhältnis von kognitiven und nicht-kognitiven Eingangs-
merkmalen von Lehramtsstudierenden 43

Colin Cramer
Beurteilung des bildungswissenschaftlichen Studiums durch Lehramtsstudierende
in der ersten Ausbildungsphase im Längsschnitt 66

Deutscher Bildungsserver
Linktipps zum Thema „Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung“ 83

Allgemeiner Teil

Clemens Wieser
Konzeptualisierungen von Handeln in Paradigmen der Unterrichtsforschung 95

Kirsten Meyer/Benjamin Streim
Wer hat, dem wird gegeben? Hochbegabtenförderung und Gerechtigkeit 112

Angelika Paseka

Selbstthematisierungen von Lehrerinnen und Lehrern – zwischen Überhöhung,
Normalitätsansprüchen und Verachtung 131

Besprechungen

Christian Brüggemann

Iulius Rostas (Hrsg.): Ten Years After. A History of Roma School Desegregation
in Central and Eastern Europe 151

Michael Geiss

Michelle M. Nickerson: Mothers of Conservatism: Women and the postwar
right 153

Lars Hoffmann/Poldi Kuhl

Franz Schott/Shahram Azizi Ghanbari (Hrsg.): Bildungsstandards, Kompetenz-
diagnostik und kompetenzorientierter Unterricht zur Qualitätssicherung des
Bildungswesens. Eine problemorientierte Einführung in die theoretischen
Grundlagen 156

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 161

Impressum U 3

Table of Contents

Topic: Educational Sciences in Teacher Training

<i>Olga Kunina-Habenicht/Franziska Schulze-Stocker/Mareike Kunter/ Jürgen Baumert/Detlev Leutner/Doris Förster/Hendrik Lohse-Bossenz/ Ewald Terhart</i>	
The Significance of Learning Opportunities in Teacher Training Courses and Their Individual Use for the Development of Educational-Scientific Knowledge	1
<i>Lena Rösler/Friederike Zimmermann/Johannes Bauer/Jens Möller/Olaf Köller</i>	
Are Students in Teacher Training Interested in Educational-Scientific Contents? A longitudinal study covering the first four semesters	24
<i>Johannes König/Martin Rothland</i>	
Pedagogical Knowledge and Job-Specific Motivation at the Beginning of Teacher Training. On the relation between cognitive and non-cognitive enrollment characteristics among students in teacher training	43
<i>Colin Cramer</i>	
The Assessment of Educational Scientific Study Courses as Given by Students in Their First Phase of Teacher Training in Longitudinal Section	66
<i>Deutscher Bildungsserver</i>	
Tips of links relating to the topic of “Educational Sciences in Teacher Training”	83
 <i>Contributions</i>	
<i>Clemens Wieser</i>	
Conceptualizations of Action in Paradigms of Research on Teaching	95
<i>Kirsten Meyer/Benjamin Streim</i>	
He Who Has Will Be Given? Promotion of highly gifted students and fairness	112
<i>Angelika Paseka</i>	
Self-Conceptualizations of Teachers – Between super-elevation, claims to normality, and contempt	131
Book Reviews	151
New Books	161
Impressum	U3

Beurteilung des bildungswissenschaftlichen Studiums durch Lehramtsstudierende in der ersten Ausbildungsphase im Längsschnitt

Zusammenfassung: Auf Grundlage einer Längsschnittstudie thematisiert dieser Beitrag die Bedeutsamkeits-, Qualitäts- und Nutzenseinschätzung des bildungswissenschaftlichen Studiums in der ersten Phase der Lehrerbildung in Baden-Württemberg aus Sicht Lehramtsstudierender (Schwerpunkt: Pädagogische Hochschulen). Nachgezeichnet werden Änderungen über drei Erhebungszeitpunkte (zu Studienbeginn, nach dem dritten Semester, nach Studienabschluss). Im längsschnittlichen Verlauf zeigt sich eine abnehmende Bedeutsamkeitszuschreibung an die bildungswissenschaftliche Komponente – sie wird bereits nach dem dritten Semester als am unbedeutsamsten erachtet, und auch die korrespondierende Qualitäts- und Nutzenseinschätzung ist vergleichsweise gering. Die relative Geringschätzung hält bis nach Studienabschluss an. Dieser Befund wird diskutiert und Bedingungen für den Bedeutsamkeitsrückgang werden mittels Panelanalyse aufgezeigt.

Schlagnote: Lehrerbildung, bildungswissenschaftliches Studium, Lehramtsstudierende, Bedeutsamkeitseinschätzung, Lehrerbildungsforschung

1. Einleitung

Die vor Jahrzehnten begonnene „Verwissenschaftlichung“ des gesamten Lehrbildungssystems führte zu einer Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Theorie und Praxis (Dietrich & Klink, 1972). Das Verhältnis beider Größen konnte die damalige Debatte ebenso wenig klären wie spätere Arbeiten (Eckerle & Patry, 1987; Oser & Oelkers, 2001; Terhart, 2001, S. 170; Blömeke, 2002). Die Diskussion verlagerte sich dann auf die Verhältnisbestimmung von Wissen und Handeln (Bromme, 1992). Nach Shulman (1991) verbinden sich Fachwissen und pädagogisches Wissen zu „paedagogical content knowledge“. Demzufolge ist die angeleitete Reflexion von Praxiserfahrung wichtiger Bestandteil von Lehrerbildung. Die Wissensverwendungsforschung hingegen nimmt an, dass es sich bei wissenschaftlichem Wissen und Praxiswissen um disparate Wissensformen handelt (Radtke, 1996), die in der Berufspraxis nur unter günstigen Bedingungen zusammenkommen. Während sich Vertreter eines kompetenzorientierten Professionalitätsverständnisses häufig auf Shulman beziehen (Baumert & Kunter, 2006), verneinen Anhänger einer strukturtheoretischen Betrachtung von Professionalität eine (einfache) Verbindung von Wissen und Handeln (Helsper, 2011). Aufgrund der divergierenden Konzeptionen und Befunde sowie bedingt durch die Annahme, dass Handlungsmuster keine bewussten kognitiven Entsprechungen haben (Neuweg, 1999), ist offen, ob und wie Lehrerbildung sich an gelingender Praxis orientieren kann. Weil hand-

lungsleitende Kognitionen für Lehrerverhalten kaum hinreichend sind (Girmes, 2006, S. 23), erscheint eine Verzahnung von Theorie und Praxis für die professionelle Entwicklung Lehramtsstudierender hilfreich (Gröschner, 2012).

Aus Sicht der in die Lehrerbildung involvierten Akteure ist der hohe Stellenwert von Praxis weitgehend unumstritten (Horn, 1991; Bolle & Rotermund, 2009; Müller, 2010; Schubarth, Speck & Seidel, 2011). Auch den Fachwissenschaften wird Studien zufolge große Bedeutung zugeschrieben, besonders im Blick auf deren wissenschaftliche Qualität und deren Nutzen für die Berufsausübung (Schadt-Krämer, 1992; Ulich, 1996; Terhart, 2003, S. 9; Merzyn, 2004; Nolle, 2004; Lersch, 2006; Terhart, 2009, S. 431). Diese Arbeiten zeigen auch, dass Lehramtsstudierende – wohl mit aufgrund einer fehlenden einfachen Übertragbarkeit akademischen Wissens auf die Handlungsebene – dem erziehungswissenschaftlichen Studium (Allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik) im engeren Sinne und dem bildungswissenschaftlichen Studium (zusätzlich Pädagogische Psychologie, Soziologie etc.) im weiteren Sinne eher geringe Bedeutung zumessen. Trotz der stets zunehmenden curricularen Verankerung bildungswissenschaftlicher Studien hat sich nichts an deren Akzeptanzproblem geändert (Hartmann & Weiser, 2007) und die Forschung zur Frage, inwiefern diese Komponente zum Erwerb pädagogischen Professionswissens führt, steht am Anfang (König & Seifert, 2012, sowie die anderen Beiträge dieses Thementils). Bildungswissenschaftliche Studien werden als weitgehend zusammenhangslos, wenig systematisiert und kaum berufsfeldbezogen erlebt (Terhart, 2009, S. 431). Studierende wie auch Lehrer wünschen sich eine Intensivierung berufsbezogener Elemente bereits während des Studiums (Bayer, 1980; Schadt-Krämer, 1992, S. 235; Reintjes, 2007; Müller, Felbrich & Blömeke, 2008, S. 299).

Im Folgenden werden zunächst zentrale Befunde der Studie „Entwicklung Lehramtsstudierender im Kontext institutioneller Rahmenbedingungen (ELKiR)“ knapp referiert (Cramer, Horn & Schweitzer, 2009; Cramer, 2012). Sie bilden den Ausgangspunkt der weitergehenden Analysen, über die berichtet wird. Auffälligster Befund ist, dass zwar alle von den Studierenden zu bewertenden Komponenten des Lehramtsstudiums absolut gesehen als gewichtig angesehen werden, dass jedoch das erziehungswissenschaftliche Studium (Allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik) nach dem dritten Semester im Vergleich zu Studienbeginn als einzige Komponente als weniger bedeutsam eingeschätzt wird. Die Abnahme der Bedeutung des erziehungswissenschaftlichen Studiums ist erheblich stärker als die Zuwächse, die sich im Blick auf die fachwissenschaftliche, didaktisch-methodische und schulpraktische Ausbildung sowie auf den Vorbereitungsdienst und die Unterstützung in der Berufseingangsphase zeigen (Cramer, 2012, S. 414-422).

Als wesentliche Erklärung für die längsschnittlich stark abnehmende *Bedeutsameits* des erziehungswissenschaftlichen Studiums mussten nach ersten Analysen besonders die im Vergleich zu den Fächern schlechteren Erfahrungen aus Lehrveranstaltungen der Allgemeinen Pädagogik und Schulpädagogik angenommen werden (Cramer, 2012, S. 438-448). Sowohl die Qualität als auch der Nutzen des erziehungswissenschaftlichen Studiums wurden geringer bewertet als bezüglich der anderen Komponenten (S. 436). Ein weiterer Grund ist in der geringen Akzeptanz des Curricu-

lums zu vermuten (S. 435). Die Studierenden haben an das erziehungswissenschaftliche Studium Erwartungen, die enttäuscht werden. Sie meinen, dort das Unterrichten lernen und Ratschläge erhalten zu können (S. 435).

Hinsichtlich der *Qualität* des erziehungswissenschaftlichen Studiums und dessen *Nutzen für die berufliche Praxis* zeigen sich weitgehende Parallelen (Cramer, 2012, S. 429-432 und S. 435-436). Die Studierenden sehen häufig keine Schnittstellen zwischen Studium und Beruf und beklagen die breite Anlage des Grundstudiums. Die Erziehungswissenschaft (Allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik) an den Pädagogischen Hochschulen wird teils als zu theoretisch und wenig praxisnah erlebt. Einem unmittelbaren und fallbezogenen Zugang zu praxisrelevanten Fragen wird der größte Nutzen zugemessen. Die Fachdidaktiken werden als vergleichsweise konkret und hilfreich für die Praxis wahrgenommen. Für viele Studierende gilt die Erziehungswissenschaft daher zwar als unersetzlich; sie wird aber wohl eher als „abstrakte Theorie“ wahrgenommen, die nur in Verbindung mit Anwendungsfragen Bedeutung erlangt.

Aufgrund des geschilderten Forschungsstandes bleibt die Frage offen, wie sich die Zuschreibung von Bedeutsamkeit an die (bildungswissenschaftliche) Ausbildung *im Studienverlauf entwickelt* und *durch welche Faktoren diese moderiert* wird. Auch aufgrund der vorliegenden Studie war es bislang weder möglich, die Ergebnisse zur Bedeutsamkeitszuschreibung an theoretische und handlungsbezogene (praktische) Ausbildungskomponenten über das gesamte Studium hinweg zu replizieren, noch wurde anhand einer adäquaten Panelanalyse geprüft, ob die Abnahme der Bedeutsamkeitszuschreibung an das erziehungswissenschaftliche Studium plausibel erklärt wurde. Beides ist aufgrund mittlerweile vorliegender erster Daten zum dritten Erhebungszeitpunkt möglich. Die zentralen Forschungsfragen lauten demnach: (1) Setzt sich eine abnehmende Bedeutsamkeitszuschreibung an das erziehungswissenschaftliche Studium im längsschnittlichen Verlauf fort und wie lässt sich diese ggf. erklären? Ergänzend wird gefragt: (2) Wie können weitere auffällige Befunde (Bedeutsamkeitszunahme der Fachwissenschaft und Abnahme der Nutzenszuschreibung an die Schulpraxis) erklärt werden?

2. Stichprobe

Die Befunde sind Teil der Ergebnisse der Längsschnittstudie „Entwicklung Lehramtsstudierender im Kontext institutioneller Rahmenbedingungen (ELKiR)“, die auf eine grundlegende empirische Bestandsaufnahme zur Lehrerbildung in Baden-Württemberg zielt (Cramer, Horn & Schweitzer, 2009; Cramer, 2012). Zentrale Fragen sind, welche individuellen Eingangsbedingungen Lehramtsstudierende mitbringen, welche Prozessmerkmale ihre professionelle Entwicklung begleiten und welche Ausbildungserfahrungen sie zu Studienbeginn machen.

Alle sechs Pädagogischen Hochschulen sowie die Universitäten Heidelberg und Tübingen (sämtliche allgemeinbildenden Lehrämter) werden berücksichtigt. Der längsschnittliche Zugang ermöglicht Erkenntnisse über die professionelle Entwicklung Lehramtsstudierender. Professionalitätsentwicklung wird als empirische Veränderung von

Prozessmerkmalen in der Lehrerbildung verstanden, die selbstregulativen Fähigkeiten, Überzeugungen und Werthaltungen, motivationalen Orientierungen sowie dem Professionswissen zugeordnet werden (Krauss et al., 2004; Baumert & Kunter, 2006). Auf Grundlage zu Studienbeginn vorhandener Eingangsbedingungen Lehramtsstudierender werden Veränderungen der Prozessmerkmale bis zum Studienabschluss nachgezeichnet. Ausbildungserfahrungen werden als Indikator professioneller Entwicklung hinzugenommen. Der Längsschnitt ist ein Rückblick (Studienstruktur vor Modularisierung).

Zu t_1 konnten $N = 510$ und zu t_2 erneut $N = 415$ Lehramtsstudierende mittels Fragebogen schriftlich befragt werden. Zum Zeitpunkt der Berechnungen für diesen Artikel liegen für $N = 151$ Absolventen Daten über alle drei Erhebungszeitpunkte vor. Die Eingangserhebung (t_1) fand mit der Erstsemesterkohorte des Wintersemesters 2007/2008 statt, die zweite Erhebung nach Abschluss des dritten Folgesemesters (t_2) und die dritte Welle (t_3) nach Abschluss des ersten Examens (gestaffelt für Studierende, die nach dem 6. bzw. 8. Semester abschlossen). Von den zu drei Zeitpunkten Befragten haben 91 Grund- und Hauptschullehramt, 36 Realschullehramt, 14 Sonderpädagogik (alle an Pädagogischen Hochschulen) und zehn das Lehramt für Gymnasien (an Universitäten) studiert. Diese Ungleichverteilung ist verschiedenen langen Regelstudienzeiten geschuldet (Erhebung t_3 nicht abgeschlossen). Über die Standorte verteilen sich die Befragten wie folgt: PH Freiburg: 10; PH Heidelberg: 33; PH Karlsruhe: 23; PH Ludwigsburg: 25; PH Schwäbisch Gmünd: 30; PH Weingarten: 20; Uni Heidelberg: 2; Uni Tübingen: 8. Die Stichprobe bezieht sich gegenwärtig weitgehend auf Studierende Pädagogischer Hochschulen, wobei über standortspezifische Unterschiede aufgrund der kleinen Teilstichproben nichts ausgesagt werden kann. Allerdings dominiert auch kein einzelner Standort durch Überrepräsentanz die Befunde. Aufgrund der unterschiedlichen Durchführung etwa der schulpraktischen Ausbildung oder der divergierenden Ausstattung der Erziehungswissenschaft könnten die Studierendeneinschätzungen ohnehin schwer an das realisierte Lehrangebot rückgebunden werden.

Die selektive Stichprobe lässt nur längsschnittliche Auswertungen (echte Paneldaten) zu, die Eingangsselektion (between-Varianz) wird kontrolliert. 140 Befragte sind weiblich und elf männlich. Das Durchschnittsalter zu t_1 liegt bei 22.0 Jahren, zu t_2 bei 23.3 Jahren und zu t_3 bei 25.9 Jahren. Fehlende Werte wurden bislang nicht imputiert, da der Ausfall (<5%) recht gering ist (Lüdtke, Robitzsch, Trautwein & Köller, 2007).

3. Operationalisierung und Methode

Es wurden aufgrund ihres verpflichtenden zeitlichen Studienumfanges sechs Ausbildungskomponenten als zentral erachtet. Zu den eher wissensbezogenen Teilen gehören die fachwissenschaftliche, die fachdidaktische und die bildungswissenschaftliche Komponente, den verstärkt handlungsbezogenen Komponenten sind die Schulpraktika, der Vorbereitungsdienst sowie die berufsbegleitende Unterstützung in der Berufseingangsphase („dritte Phase“) zuzurechnen. Die sechs Komponenten wurden zu den drei Erhebungszeitpunkten hinsichtlich ihrer Bedeutsamkeit eingeschätzt sowie zu den Er-

hebungszeitpunkten t_2 und t_3 bezüglich ihrer Qualität und ihres Nutzens für die Berufsausübung. Die Einschätzung erfolgte jeweils über eine siebenstufige Likert-Skala mit Polbeschriftung.

Statt nach dem bildungswissenschaftlichen Studium – der Terminus war unter Studierenden in Baden-Württemberg zum Zeitpunkt des Untersuchungsbeginns (noch) nicht gängig – wurde explizit nach dem erziehungswissenschaftlichen Studium gefragt (zum Begriffsverständnis von Bildungswissenschaften als Sammelbegriff: Terhart, 2012). Dieses umfasst die Studienangebote der Allgemeinen Pädagogik und Schulpädagogik. Darüber hinausgehende bildungswissenschaftliche Facetten wie Pädagogische Psychologie, Philosophie oder Soziologie spielen im Blick auf ihren verpflichtenden Studienumfang nur eine geringe Rolle und wurden daher nicht explizit operationalisiert.

Im deskriptiven Teil kommen dort, wo Mittelwertänderungen über drei Erhebungszeitpunkte hinweg vorliegen, Varianzanalysen mit Messwiederholung zur Überprüfung signifikanter Entwicklungen zum Einsatz (Tabelle 1). Über Mauchly-Tests wird zunächst jeweils geprüft, ob die Annahme von Sphärizität (homogene Varianzen der Mittelwertdifferenzen zwischen jeweils zwei Erhebungszeitpunkten) zutrifft. Ein signifikantes Ergebnis verbietet die Sphärizitätsannahme und es muss ein Korrekturverfahren (hier: nach Greenhouse-Geisser) angewandt werden. Im Anschluss werden die Inner-subjekteffekte der Varianzanalyse berichtet. Wo Daten nur zu zwei Zeitpunkten vorliegen, werden t -Tests für abhängige Stichproben zur Überprüfung signifikanter Mittelwertdifferenzen genutzt (Tabellen 2 und 3).

Paneldaten weisen gegenüber Querschnittdaten den Vorteil auf, dass sie nicht nur Varianz zwischen Personen („between“), sondern auch innerhalb von Personen („within“) abbilden und so individuelle Entwicklungen repräsentieren (Wooldridge, 2003; Halaby, 2004). So wird es möglich, die zeitliche Abfolge von Veränderungen und unbeobachtete personenbezogene Heterogenität statistisch zu kontrollieren. Damit sind Paneldaten informativer, zumal sie kausale Interpretationen, ähnlich eines quasi-experimentellen Designs, erlauben: Tritt zwischen den Erhebungen bei einigen Personen eine Einstellungsänderung ein (Experimentalgruppe), die bei anderen Personen nicht vorliegt (Kontrollgruppe), kann diese als unabhängige Variable (Quasi-Treatment) in einem Regressionsmodell potentiell die Ausprägung einer abhängigen Variable prognostizieren. Komplex ist dies, weil die Personen häufig untereinander bereits zum ersten Erhebungszeitpunkt Varianz aufweisen (Selektionseffekt), weil meist Veränderungen der abhängigen Variable eintreten, die durch die beobachteten unabhängigen Variablen nicht erklärt werden können (Periodeneffekt), und weil drittens mehrere beobachtbare Einflüsse zugleich die abhängige Variable bestimmen können (kausale Effekte). Sollen die kausalen Einflüsse isoliert werden, muss ein Regressionsmodell zur Anwendung kommen, das alle drei (möglichen) Effekte aufnimmt.

Für die Bestimmung solcher Effekte (Tabellen 4 bis 6) hat das *Fixed-Effects-Regressionmodell (FE)* besonderes Potenzial, weil es kausale Effekte von zeitveränderlichen unabhängigen Variablen auf eine metrische abhängige Variable (within) identifizieren kann (Allison, 2001). Die Selbstselektion zu Beginn (between) hat auf die Schätzung keinen Einfluss, da personenspezifische Fehler eliminiert werden (z.B. ver-

schiedene Lehramtszugehörigkeiten). Dies erfordert unabhängige Variablen, die einer zeitlichen Veränderung unterworfen sind (z.B. Einstellungsänderungen, nicht aber das Geschlecht). Das FE-Modell zeigt vergleichsweise schwache Effekte, weil es nur auf der „within-Varianz“ beruht. Es wird nachfolgend genutzt, um längsschnittliche Veränderungen der Bedeutsamkeits-, Qualitäts- und Nutzenseinschätzung der Ausbildungs-komponenten zu erklären und zu interpretieren. Diese werden durch metrische Parameter (Kovariaten) geschätzt. Es erscheint wenig plausibel, Änderungen auf einzelne Ereignisse (z.B. belegte Praktika oder Lehrveranstaltungen) zurückzuführen: Der Abstand der Wellen ist zu groß, um einzelne Maßnahmen der Lehrerbildung zu isolieren.

4. Ergebnisse

Für die einzelnen Erhebungszeitpunkte wurden Unterschiede zwischen den Komponenten sowie nach Lehrämtern und in Abhängigkeit weiterer Variablen diskutiert (Cramer, Horn & Schweitzer, 2009; Cramer, 2012, S. 407-448). Hier sollen daher nur die Veränderungen zwischen den Zeitpunkten zur Sprache kommen.

4.1 Bedeutsamkeitseinschätzung

Zu allen drei Erhebungszeitpunkten wurden die Studierenden gefragt: „Für wie wichtig erachten Sie die folgenden Ausbildungsbestandteile?“ (1 = überhaupt nicht wichtig; 7 = sehr wichtig). Die Einschätzungen wurden entlang der sechs Ausbildungskomponenten erbeten. Infolge einer Varianzanalyse mit Messwiederholung zeigen sich bezüglich vier Komponenten (hoch) signifikante Veränderungen für den Zeitraum von Studienbeginn bis nach Abschluss des Studiums (Tabelle 1).

Im Vergleich zu Studienbeginn (t_1) werden nach dem dritten Semester (t_2) fast alle Komponenten als noch bedeutsamer eingeschätzt. Die Bedeutsamkeitszuschreibung an das fachwissenschaftliche Studium, an das didaktisch-methodische Studium und an die berufsbegleitende Unterstützung in der Berufseinstiegsphase nehmen trotz starker Deckeneffekte zu t_1 merklich zu. Eine auffällige Ausnahme entgegen des allgemeinen Trends einer Bedeutungszunahme ergibt sich mit Blick auf das erziehungswissenschaftliche Studium, das zu t_2 nicht nur als einzige Komponente weniger bedeutsam eingeschätzt wird als zu Studienbeginn, die abnehmende Entwicklung ist auch erheblich stärker als alle Zuwächse entlang der anderen Komponenten. Dieser Befund darf nicht verschleiern, dass auch nach dem dritten Semester (t_2) alle Komponenten absolut gesehen als gewichtig für die Ausbildung eingeschätzt werden. Es ist aber auffällig, dass nun das erziehungswissenschaftliche Studium als am wenigsten bedeutsam bewertet wird (fachwissenschaftliche Komponente steigt um einen Rangplatz).

Zwischen t_2 (nach dem dritten Semester) und dem Studienabschluss (t_3) zeigen sich keine auffälligen Änderungen in der Bedeutsamkeitseinschätzung. Am ehesten fällt auf, dass sich die Zuschreibung an das erziehungswissenschaftliche Studium stabilisiert und

t_1 über t_2 bis t_3 Item	N	Skalenwerte						Mauchly-T.		Innersubjekteffekte				
		M_{t_1}	M_{t_2}	M_{t_3}	SD_{t_1}	SD_{t_2}	SD_{t_3}	W	p	df	F	p	η^2	P
Fachwissenschaftliches Studium	145	5.37	5.72	5.86	1.36	1.30	1.18	.967	.089	2.00	7.40	.001	.049	.939
Didaktisch-methodisches Studium	145	6.44	6.70	6.70	0.80	0.53	0.61	.913	.001	1.84	8.16	.001	.054	.946
Erziehungswissenschaftliches Studium	145	6.29	5.35	5.53	0.99	1.34	1.44	.991	.532	2.00	32.3	.000	.183	1.00
Schulpraktika	145	6.85	6.88	6.80	0.45	0.45	0.67	.971	.123	1.94	1.03	.357	.007	.226
Vorbereitungsdienst	145	6.75	6.74	6.72	0.58	0.80	0.73	.994	.641	2.00	.092	.912	.001	.064
Berufsbegleitende Unterstützung	145	6.42	6.65	6.61	0.87	0.69	0.84	.927	.004	1.86	3.57	.032	.024	.638

Methode: Einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung (Anpassung des Konfidenzintervalls nach Bonferroni; Mauchly-Test auf Sphärizität). N = Fallanzahl. *Skalenwerte:* M = Mittelwert; SD = Standardabweichung. *Mauchly-Test:* W = Mauchly-W; p = Signifikanz; $p \leq .05$: Innersubjekteffekte nach Sphärizitätsannahme; $p > .05$: Innersubjekteffekte nach Greenhouse-Geisser. *Varianzanalyse (Innersubjekteffekte):* df = Freiheitsgrade; F = F-Wert; p = Signifikanz; η^2 = partielles Eta-Quadrat (Effektstärke); P = Beobachtete Schärfe (Teststärke bzw. Power; Wahrscheinlichkeit, vergleichbaren Effekt bei vergleichbaren Bedingungen zu finden). Software: SPSS 20.

Tab. 1: Wandel der Bedeutsamkeitseinschätzungen (von t_1 über t_2 bis t_3)

der Negativtrend unterbrochen wird. Die absolut gesehen geringste Bedeutsamkeit erfährt die Komponente aber auch nach Abschluss des Studiums weiterhin. Nur geringfügig nimmt auch die Bedeutsamkeitszuschreibung an die Fachwissenschaft nochmals zu. Nennenswerte Veränderungen sind nur in der Studieneingangsphase zu beobachten.

4.2 Qualitätseinschätzung

Da die Befragten nicht vor ersten Erfahrungen mit dem Studium eine Qualitätseinschätzung der Ausbildungskomponenten vornehmen konnten, wurden sie lediglich zu t_2 und t_3 (korrespondierend zur Bedeutsamkeitseinschätzung) gefragt: „Wie bewerten Sie die Qualität der nachfolgenden Bestandteile Ihrer Ausbildung?“ (1 = sehr niedrig; 7 = sehr hoch). Weil zum Zeitpunkt der Befragungen noch keine Erfahrungen mit dem Vorbereitungsdienst und der berufsbegleitenden Unterstützung existierten, wurden diese Komponenten ausgespart.

Es zeigen sich keine signifikanten längsschnittlichen Änderungen (Tabelle 2). Die manifesten Korrelationen verweisen auf eine große Stabilität der Angaben, auch über den Zeitraum von drei bzw. fünf Semestern hinweg (gestaffelte Erhebung von t_3). Offenbar ändert das Studium – ähnlich wie für die Bedeutsamkeitseinschätzung festgestellt – an dem nach dem dritten Semester über die Komponenten getroffenen Qualitätsurteil wenig.

t_2 bis t_3 Item	N	Skalenwerte				Stabilitäten		T-Tests (abhängige St.)			
		M_{12}	M_{13}	SD_{12}	SD_{13}	r	p	T	df	p	d
Fachwissenschaftliches Studium	145	5.06	4.96	1.14	1.38	.39	.000	0.89	144	.378	0.10
Didaktisch-methodisches Studium	142	4.61	4.79	1.29	1.33	.29	.000	-1.37	141	.173	-0.18
Erziehungswissenschaftl. Studium	144	4.30	4.45	1.34	1.33	.32	.000	-1.19	143	.237	-0.15
Schulpraktikum/Schulpraktika	137	5.64	5.55	1.07	1.24	.44	.000	0.84	136	.400	0.09

N = Fallanzahl. *Skalenwerte*: M = Mittelwert; SD = Standardabweichung. *Stabilitäten*: r = manifeste Korrelation; p = Signifikanz. *T-Tests für abhängige Stichproben*: T = T-Wert; df = Freiheitsgrade; p = Signifikanz; d = Mittelwertdifferenz (t_2 - t_3).

Tab. 2: Wandel der Qualitätseinschätzungen (von t_2 bis t_3)

4.3 Nutzenseinschätzung

Abschließend wurde parallel zur Qualitätseinschätzung nach der beruflichen Relevanz der vier Ausbildungskomponenten gefragt (Tabelle 3): „Wie bewerten Sie den Nutzen der nachfolgenden Bestandteile Ihrer Ausbildung für den späteren Berufsalltag als Lehrkraft?“ (1 = sehr niedrig; 7 = sehr hoch). Nach Abschluss der schulpraktischen Ausbildung im Studium (t_3) wird diese als weniger nützlich für den Berufsalltag als Lehrkraft angesehen als nach den ersten schulpraktischen Erfahrungen (t_2). Gleichwohl darf nicht übersehen werden, dass der Schulpraxis im Vergleich der vier Komponenten der größte Nutzen für die Berufsausübung zugeschrieben wird (Details: Cramer, 2012, S. 432-435).

t_2 bis t_3 Item	N	Skalenwerte				Stabilitäten		T-Tests (abhängige St.)			
		M_{12}	M_{13}	SD_{12}	SD_{13}	r	p	T	df	p	d
Fachwissenschaftliches Studium	145	4.72	4.60	1.42	1.51	.34	.000	0.83	144	.407	0.12
Didaktisch-methodisches Studium	143	5.45	5.37	1.22	1.35	.01	.923	5.56	142	.580	0.08
Erziehungswissenschaftl. Studium	145	4.24	4.17	1.61	1.68	.35	.000	0.44	144	.658	0.07
Schulpraktikum/Schulpraktika	139	6.36	6.08	0.91	1.18	.26	.002	2.55	138	.012	0.28

Abkürzungen: siehe Tabelle 2.

Tab. 3: Wandel der Nutzenseinschätzungen (von t_2 bis t_3)

Insgesamt zeigen sich drei auffällige längsschnittliche Änderungen: (1) Die Bedeutsamkeitszuschreibung an das erziehungswissenschaftliche Studium nimmt von Studienbeginn bis nach dem dritten Semester stark ab und erholt sich bis zum Studienabschluss nur marginal; (2) Die Bedeutsamkeitszuschreibung an das fachwissenschaftliche Studium in den Unterrichtsfächern nimmt von Studienbeginn bis nach dem dritten Semester signifikant zu und steigt tendenziell auch bis zum Studienabschluss weiter an;

(3) Der Nutzen der schulpraktischen Ausbildung wird nach Abschluss des Studiums geringer eingeschätzt als nach dem dritten Semester. Für diese drei Änderungen wird nun geprüft, wie sie anhand der zusätzlich im Längsschnitt erhobenen Variablen erklärt werden können.

4.4 Bedeutsamkeitsabnahme des erziehungswissenschaftlichen Studiums

Von Studienbeginn bis nach dem dritten Semester nimmt die Bedeutsamkeitszuschreibung an das erziehungswissenschaftliche Studium deutlich ab. Um diesen Wandel zu erklären, wurde ein Fixed-Effects-Modell mit der Bedeutsamkeitseinschätzung des erziehungswissenschaftlichen Studiums als abhängiger Variable erstellt (Tabelle 4). Als potenzielle Prädiktoren kamen alle metrischen Variablen in Betracht, die in der Studie zu drei Zeitpunkten erfasst wurden: kritische Lebensereignisse; Bedeutsamkeitseinschätzung der anderen Ausbildungskomponenten; Erfolgserwartungen an bzw. Erfolgserleben in Schulpraktika; Schul-, Bildungs- und Erziehungsverständnis; Kompetenzerwartungen; Verhältnis von Studien- und Freizeitaktivitäten (Konstrukte diskutiert in: Cramer, 2012). Nach manueller Anpassung (schrittweise Reduktion auf signifikante Prädiktoren) verbleiben acht Effekte im Modell, die als kausale Bedingungen des Wandels interpretiert werden können.

Abhängige Variable: Bedeutsamkeitseinschätzung des erziehungswissenschaftlichen Studiums	Parameterschätzer Fixed Effects					F
	b	SE	df	T	p	
Erfolgserwartung an (t_1) bzw. Erfolgserleben in Schulpraktika (t_2/t_3)	-0.39	0.09	392.6	-4.20	.000	17.62
Bedeutsamkeit: didaktisch-methodisches Studium	0.36	0.09	316.5	4.16	.000	17.26
Kompetenzerwartung: sich selbst organisieren	-0.17	0.07	279.8	-2.45	.015	6.01
Studienaktivitäten sind wichtiger als Freizeitaktivitäten	0.15	0.05	401.8	3.08	.002	9.50
Schule hat die Aufgabe zu erziehen	0.15	0.05	347.3	2.97	.003	8.83
Kompetenzerwartung: auf individuelle Bedürfnisse eingehen	0.14	0.06	355.7	2.43	.016	5.91
Ein gebildeter Mensch setzt sich aktiv mit der Welt auseinander und gestaltet sie	0.14	0.06	325.5	2.35	.020	5.51
Kompetenzerwartung: sich fortbilden und informieren	0.14	0.07	335.9	2.09	.037	4.37
(Konstante)	2.58	0.74	311.2	3.47	.001	12.02

N = 151. *Estimates of Fixed Effects*: b = Koeffizient der Effektschätzer; SE = Standardfehler; df = Freiheitsgrade im Nenner; T = T-Wert; p = Signifikanz. *Type III Tests of Fixed Effects*: F = F-Wert; Angaben zu Freiheitsgraden (df) und Signifikanz (p) entsprechend den berichteten Werten für die Effektschätzung. *Methode*: Lineare gemischte Modelle; Type III Test of Fixed Effects mit Parameterschätzer. Software: SPSS 20.

Tab. 4: Effekte auf Bedeutsamkeitseinschätzung: erziehungswissenschaftliches Studium

Ein von Erfolgserwartungen (t_1) ausgehendes zunehmendes Erfolgserleben in den Schulpraktika (t_2 und t_3) führt zu einer geringer werdenden Bedeutsamkeitszuschreibung an das erziehungswissenschaftliche Studium. Je rückläufiger die Bedeutsamkeit des didaktisch-methodischen Studiums beurteilt wird, desto geringer wird auch die Bedeutsamkeit des erziehungswissenschaftlichen Studiums eingeschätzt. Alle anderen Effekte sind erheblich schwächer. Zunehmend wahrgenommene Selbstorganisationsfähigkeit bedingt einen Rückgang der Bedeutsamkeitszuschreibung. Dies gilt auch für Befragte, deren Erwartungen an die eigene Fähigkeit, auf individuelle Bedürfnisse einzugehen sowie sich fortzubilden und zu informieren, zurückgeht. Nehmen die Auffassungen ab, Schule habe die Aufgabe zu erziehen und ein gebildeter Mensch setze sich aktiv mit der Welt auseinander und beteilige sich an ihrer Gestaltung, führt dies auch zu einem Rückgang der Bedeutsamkeitszuschreibung an das erziehungswissenschaftliche Studium. Wer Studium und Hochschule einen abnehmenden Stellenwert bei der Alltagsgestaltung einräumt, erachtet die erziehungswissenschaftlichen Anteile ebenfalls als rückläufig bedeutsam.

4.5 Bedeutsamkeitszunahme des fachwissenschaftlichen Studiums

Das fachwissenschaftliche Studium in den Unterrichtsfächern wird als zunehmend bedeutsam erachtet. Tabelle 5 zeigt die kausalen Effekte auf die Bedeutungszunahme in Folge der Berechnung eines Fixed-Effects-Modells (es verbleiben nach manueller Anpassung fünf signifikante Effekte).

Abhängige Variable: Bedeutsamkeitseinschätzung des fachwissenschaftlichen Studiums	Parameterschätzer Fixed Effects					
	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>df</i>	<i>T</i>	<i>p</i>	<i>F</i>
Bedeutsamkeit: didaktisch-methodisches Studium	0.41	0.09	393.5	4.70	.000	22.11
Schule hat die Aufgabe zu unterrichten	0.28	0.08	372.6	3.40	.001	11.53
Kompetenzerwartung: Unterricht und Schule analysieren und weiterentwickeln	0.21	0.05	370.1	4.54	.000	20.58
Ein gebildeter Mensch kennt und wertschätzt die klassischen Kulturgüter unserer Gesellschaft	0.12	0.04	406.3	2.76	.006	7.61
Studienaktivitäten sind wichtiger als Freizeitaktivitäten	0.12	0.04	364.5	2.70	.007	7.29
(Konstante)	-0.94	0.79	398.8	-1.19	.234	1.42

N = 151. Abkürzungen: siehe Tabelle 4.

Tab. 5: Effekte auf Bedeutsamkeitseinschätzung: fachwissenschaftliches Studium

Eine zunehmende Bedeutungszuschreibung an das didaktisch-methodische Studium bedingt eine wachsende Bedeutung des fachwissenschaftlichen Studiums. Dazu führt auch die Festigung der Annahme, Schule habe die Aufgabe zu unterrichten, sowie die stei-

gende Erwartung an die eigene Fähigkeit, Unterricht und Schule analysieren und weiterentwickeln zu können. Der Fachwissenschaft wird außerdem von Befragten wachsende Bedeutung zugemessen, die einem gebildeten Menschen zunehmend die Eigenschaft zuschreiben, er kenne und wertschätze die klassischen Kulturgüter unserer Gesellschaft. Den gleichen Effekt hat eine zunehmende Ausrichtung an Studienaktivitäten.

4.6 Nutzensabnahme der schulpraktischen Ausbildung

Im Zeitraum nach dem dritten Semester bis zum Studienabschluss nimmt die Nutzenszuschreibung an die schulpraktische Ausbildung (im Blick auf die Berufsausübung) signifikant ab. Im Fixed-Effects-Modell verbleiben nach manueller Anpassung zwölf bedeutsame Effekte (Tabelle 6).

Abhängige Variable: Nutzenszuschreibung an das Schulpraktikum bzw. die Schulpraktika	Parameterschätzer Fixed Effects					F
	b	SE	df	T	p	
Bedeutsamkeit: Schulpraktikum/Schulpraktika	0.57	0.08	239.5	6.73	.000	45.25
Qualität: Schulpraktikum/Schulpraktika	0.31	0.05	244.7	6.70	.000	44.93
Nutzen: didaktisch-methodisches Studium	0.26	0.04	244.2	6.37	.000	40.58
Erfolgsereben in Schulpraktika	-0.16	0.08	246.9	-2.02	.044	4.10
Relevanz der Praktika: Erlernen der Unterrichtsvorbereitung	0.15	0.05	245.3	3.05	.003	9.31
Qualität: didaktisch-methodisches Studium	-0.12	0.04	242.3	-3.01	.003	9.08
Bedeutsamkeit: fachwissenschaftliches Studium	-0.09	0.04	234.3	-2.08	.039	4.33
Berufliche Mobilität	-0.08	0.03	247.0	-2.46	.015	6.03
Nutzen: fachwissenschaftliches Studium	0.08	0.04	240.6	2.18	.030	4.76
Erziehung bedeutet, Heranwachsende zum Guten und Richtigen zu leiten	-0.08	0.04	242.8	-2.13	.035	4.52
Erfolgsereben im Studium	0.04	0.02	229.9	2.38	.018	5.69
Alter	-0.03	0.01	242.0	-3.16	.002	10.01
(Konstante)	0.70	0.81	249.4	0.87	.386	0.75

N = 151. Abkürzungen: siehe Tabelle 4.

Tab. 6: Effekte auf Nutzenszuschätzung: schulpraktische Ausbildung

Je unbedeutender den Studierenden die Schulpraktika im Studienverlauf erscheinen und je geringer sie deren Qualität einschätzen, desto stärker nimmt auch der eingeschätzte Nutzen der Schulpraxis für die Berufsausübung ab. Auch ein stärkeres Erfolgsereben in den Schulpraktika mindert die Nutzenszuschreibung. Wird die Relevanz der Schul-

praktika weniger im Erlernen der Unterrichtsvorbereitung gesehen, schreiben Studierende der Praxis insgesamt rückläufigen Nutzen zu. Auch wenn der Nutzen des didaktisch-methodischen Studiums als abnehmend und dessen Qualität als ansteigend erachtet wird, sinkt die Nutzenszuschreibung an die Schulpraxis. Die weiteren Effekte sind vergleichsweise schwach.

5. Diskussion

Nehmen sich Studierende in der Schulpraxis als zunehmend erfolgreicher wahr, führt dies dazu, dass sie das erziehungswissenschaftliche Studium als stetig unbedeutender bewerten. Offenbar kann aus Studierendensicht ein Ausbau der Schulpraxis an Pädagogischen Hochschulen das erziehungswissenschaftliche Studium zunehmend ersetzen. Dies birgt die Gefahr einer Deprofessionalisierung durch zu umfangreiche Schulpraxis während des Studiums, weil die Praktika im Vergleich zum erziehungswissenschaftlichen Studium weniger theoretische Reflexionsgrundlage bieten. Das erziehungswissenschaftliche Studium leistet aus Befragtensicht keinen nennenswerten Beitrag zur Reflexion der Praktika, anderenfalls müsste mit steigender Wertschätzung der Praxis auch die Bedeutung ihrer theoretischen Einbettung steigen. Ein Grund hierfür mag sein, dass die Erziehungswissenschaft an Pädagogischen Hochschulen zwar umfangreich studiert wird, häufig aber schlecht ausgestattet und personell unterbesetzt ist (Bohl, 2012) und sich zudem nur schwer von den Fächern (in denen meist Fachdidaktiker berufen werden) abgrenzen kann. Zugleich wird die Schulpraxis häufig von abgeordneten Lehrkräften verantwortet, was eine genuin wissenschaftliche Reflexion der praktischen Erfahrungen erschwert. An den Universitäten wurde die Betreuung des Pflichtpraktikums sogar gänzlich den Studienseminaren überantwortet.

Diese Beobachtungen stellen eine kritische Anfrage an das bildungswissenschaftliche Studium und/oder die Schulpraktika: Eine Neuorganisation, die beide Komponenten stärker ineinander greifen lässt, erscheint angezeigt. Die Einsicht der Notwendigkeit professioneller Reflexion schulpraktischer Erfahrungen (Helsper, 2011) könnte anstelle eines Gegeneinander-Ausspielens der Komponenten zu einer wechselseitigen Stärkung beitragen. Umgekehrt erscheint es prekär, wenn subjektive Erfolgsgewissheit („Ich kann schon gut unterrichten“) dazu führt, dass Studierende meinen, zunehmend weniger reflektieren zu müssen oder weniger Theoriewissen zu benötigen, weil man dieses vermeintlich durch Erfahrung und Routinen ersetzen könne. Die Befunde stärken die Diskussion um den „Mythos Praktikum“ (Hascher, 2011).

Zwischen der Bedeutsamkeitseinschätzung des didaktisch-methodischen Studiums in den Unterrichtsfächern und des erziehungswissenschaftlichen Studiums besteht eine längsschnittliche Parallele. Diese deutet darauf hin, dass eine (engere) Kooperation zwischen Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften Letztere stärken könnte: Die Thematisierung von (allgemeiner) Didaktik im Rahmen bildungswissenschaftlicher Anteile, zumindest aber die Aufnahme (fach-)didaktischer Fragen, scheint für die Bedeutsamkeitszuschreibung an das bildungswissenschaftliche Studium unerlässlich. Eine

engere Kooperation setzt allerdings den Ausbau der universitären Fachdidaktiken (Terhart, 2009, S. 434) ebenso voraus wie eine Organisationsform der Lehrerbildung, die eine Verknüpfung strukturell vereinfacht (z.B. School of Education).

Je selbstorganisierter sich Studierende erleben, desto weniger wichtig erscheint ihnen das erziehungswissenschaftliche Studium. Studierende erwarten von diesem Studienelement vor allem Kenntnisse zur Unterrichtsplanung und Organisation des Berufsalltags (Cramer, 2012, S. 418-420). Sind diese einmal erworben, erleben sie sich in den Schulpraktika bereits als kompetent und meinen, eine weitere Vertiefung sei weniger bedeutsam (Kruger & Dunning, 1999). Studierende, die bei sich hingegen zunehmende Fortschritte im Blick auf die Fähigkeit, Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern und sich selbst weiterzubilden, wahrnehmen, schreiben diese Entwicklung womöglich dem erziehungswissenschaftlichen Studium zu und schätzen dieses in Folge dessen als zunehmend wichtiger ein. Für das bildungswissenschaftliche Studium insgesamt könnte dies bedeuten, dass es sich nicht auf „technische“ Inhalte beschränken darf (z.B. Unterrichtsplanung nach vorgegebenem Schema), sondern der Komplexität von Schule und Unterricht gerecht werden muss (z.B. Verständnis von Schule als System). Dies mag dazu führen, dass Studierende die Notwendigkeit fortwährenden berufsbiografischen Lernens im Blick auf bildungswissenschaftliche Fragen (leichter) erkennen.

Werden Studium und Hochschule zunehmend zum Lebensmittelpunkt, wird auch die Erziehungswissenschaft als wichtiger angesehen. Es erscheint notwendig, sich auf die Inhalte der bildungswissenschaftlichen Ausbildung einzulassen – sie können nicht „nebenbei“ studiert werden. Da sich dieser Effekt für die Fachwissenschaft wiederholt, wird die Bedeutsamkeit des Studiums insgesamt offenbar von stärker am Studium orientierten Befragten – respektive jenen mit größerer Studienmotivation – höher beurteilt.

Wie zuvor bezüglich des erziehungswissenschaftlichen Studiums hat eine zunehmende Bedeutsamkeitszuschreibung an das didaktisch-methodische Studium in den Fächern am ehesten die Annahme zur Folge, das fachwissenschaftliche Studium sei wichtig. Dies zeigt einerseits, dass die Fachwissenschaft in der Lehrerbildung nicht ohne Bezug zum Berufsfeld gedacht werden kann, andererseits erweist sich die Fachdidaktik als verbindendes Ferment zwischen dem fach- und erziehungswissenschaftlichen Studium. Die didaktisch-methodische Ausbildung sollte daher nicht nur Teil der Fachwissenschaft (als Fachdidaktik) sein, sondern auch Gegenstand des bildungswissenschaftlichen Studiums (Allgemeine Didaktik). Eine synergetische Kooperation liegt nahe, bei der Fachdidaktiken und Allgemeine Didaktik sich nicht gegenseitig aushebeln, sondern wechselseitig stärken (Arnold, Blömeke, Messner & Schlömerkemper, 2009).

Wer die Aufgabe von Schule zunehmend im Unterrichten sieht und sich selbst als kompetenter bei Evaluationsaufgaben wahrnimmt, erachtet die Fachwissenschaft als stetig wichtiger. Sehen Studierende also mehr und mehr das Unterrichten als „Kerngeschäft“ (Tenorth, 2006, S. 585) an, hat dies vermutlich eine stärkere Orientierung am fachwissenschaftlichen Studium zur Folge und umgekehrt. Diese Dichotomie zwischen einem eher am Fach orientierten („logotropen“) und einem eher am Kinde orientierten („paidotropen“) Lehrertypus postulierte bereits Caselmann (1949). Dass der sich fes-

tigende logotrope Typus einem gebildeten Menschen zunehmend zuschreibt, er kenne und wertschätze die klassischen Kulturgüter unserer Gesellschaft, zeigt die Abgrenzung zum sich entwickelnden paidotropen Studierenden, demzufolge sich der Mensch zunehmend durch Beteiligung an der Gestaltung der Welt als gebildet erweist.

Der Befund, dass den Schulpraktika dann geringer werdender Nutzen für die Berufsausübung zugemessen wird, wenn auch deren Bedeutsamkeit und Qualität abnimmt, ist nur vordergründig ein Artefakt. Studierende an Pädagogischen Hochschulen machen fortwährende Erfahrungen in Tages- und Blockpraktika. Während die ersten Praktika, die bis Ende des dritten Semesters stattfinden, überwiegend der Überprüfung der Berufswahl dienen, werden Praktika ab dem vierten Semester zunehmend aufgrund der dort vollzogenen Entwicklung beurteilt (Cramer, 2012, S. 420-421). Offenbar nimmt die Einschätzung der Bedeutsamkeit und Qualität von Schulpraxis im Blick auf das eigene Vorankommen stetig ab – vielleicht weil die ersten Praktika ihren Zweck erfüllt haben, dann aber kein zusätzlicher Gewinn wahrgenommen wird. Häufigere Erfolgserlebnisse in der Praxis führen zu einem als geringer erachteten berufspraktischen Nutzen der Praktika: Wer bereits im Unterricht bestehen kann, braucht subjektiv beurteilt weniger zusätzliche Ausbildung. Diese Annahme wird durch den Effekt untermauert, dass die Nutzenszuschreibung an die Schulpraxis sinkt, wenn die Relevanz der Praktika längsschnittlich weniger im Erlernen der Unterrichtsvorbereitung verortet wird. Solange also „technisches Handwerkszeug“ in den Praktika gelernt wird, ist deren Nutzen hoch; ist diese Lektion gelernt, nimmt deren Nutzen ab. Es erscheint so, als hätte die schulpraktische Ausbildung eine „Halbwertszeit“. Demzufolge gäbe es im Blick auf die Effizienz der Praktika ein „zu viel“. Der abnehmend wahrgenommene Nutzen der Schulpraxis wird außerdem durch die rückläufige Beurteilung des Nutzens und durch zunehmende Qualität des didaktisch-methodischen Studiums in den Fächern erklärt. Wenn die Fachdidaktik als nicht nützlich für den Berufsalltag erfahren wird, hat dies negative Konsequenzen für die wahrgenommene Relevanz der Praktika. Umgekehrt führt eine subjektiv höher wahrgenommene Qualität fachdidaktischer Lehre zur Zuschreibung höheren Nutzens an die Schulpraxis.

Zusammenfassend nimmt (1) die Bedeutsamkeitseinschätzung des erziehungswissenschaftlichen Studiums im Verlauf der ersten Semester ab, jene der Fachwissenschaft hingegen zu. Die schulpraktische Ausbildung im Rahmen des Studiums erfährt in der zweiten Studienhälfte eine rückläufige Nutzenszuschreibung. (2) Stärkeres Erfolgserleben in den Schulpraktika führt zu einer abnehmenden Bedeutungszuschreibung an das erziehungswissenschaftliche Studium und zu einer geringer werdenden Nutzenszuschreibung an die Schulpraxis. (3) Dem didaktisch-methodischen Studium in den Unterrichtsfächern kommt eine Schlüsselrolle zu, weil dessen zunehmende Qualitäts- und Nutzenszuschreibung zu einer stärkeren Bedeutsamkeitszuschreibung an das fachwissenschaftliche und erziehungswissenschaftliche Studium führt. (4) Die entscheidenden Änderungen vollziehen sich in der Studieneingangsphase und sind im weiteren Studienverlauf kaum reversibel. (5) Eine zunehmende Ausrichtung der Lebensgestaltung Studierender an Studium und Hochschule führt zu höheren Bedeutsamkeitszuschreibungen.

Es bestätigt sich im Längsschnitt der eingangs referierte Befund, wonach sich die relative Geringschätzung der Bedeutsamkeit des erziehungswissenschaftlichen Studiums insbesondere durch enttäuschte Erwartungen erklärt. Allerdings spielt dabei die Enttäuschung über die im Vergleich zu den Fächern schlechteren Erfahrungen aus Lehrveranstaltungen keine bedeutsame Rolle. Als ausschlaggebend erweist sich das Primat der Schulpraxis, das ebenso wie eine marginalisierte Fachdidaktik den Sinn bildungswissenschaftlicher Studien in Frage stellt. Damit geht ein curriculares Problem einher: Das bildungswissenschaftliche Studium scheint zu wenig an der Reflexion von Schulpraxis und der Verknüpfung von fachdidaktischen und allgemeindidaktischen Fragen bzw. an der Bezugnahme auf fachdidaktische Fragestellungen orientiert zu sein. Es sind demnach im Wesentlichen Merkmale der institutionalisierten Lehrerbildung und keine personalen Dispositionen, die zur kritischen Haltung Studierender gegenüber der bildungswissenschaftlichen Komponente führen.

Literatur

- Allison, P. D. (2001). *Fixed effects regression models*. Thousand Oaks: Sage.
- Arnold, K.-H., Blömeke, S., Messner, R., & Schlömerkemper, J. (Hrsg.) (2009). *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.
- Bayer, M. (1980). Das pädagogische Begleitstudium für Lehramtsstudenten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 26(4), 511-533.
- Blömeke, S. (2002). Wissenschaft und Praxis in der Lehrerausbildung. *Die Deutsche Schule*, 94(2), 257-261.
- Bohl, T. (2012). Lehrerbildung in Baden-Württemberg – von innen betrachtet. In C. Cramer, K.-P. Horn & F. Schweitzer (Hrsg.), *Lehrerausbildung in Baden-Württemberg* (S. 163-188). Jena: IKS Garamond.
- Bolle, R., & Rotermund, M. (Hrsg.) (2009). *Schulpraktische Studien in gestuften Studiengängen*. Leipzig: Universitätsverlag.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte*. Bern: Huber.
- Caselmann, C. (1949). *Wesensformen des Lehrers*. Stuttgart: Klett.
- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C., Horn, K.-P., & Schweitzer, F. (2009). Zur Bedeutsamkeit von Ausbildungskomponenten des Lehramtsstudiums im Urteil von Erstsemestern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(5), 761-780.
- Dietrich, T., & Klink, J. G. (1972). Funktion und Organisation der „Schulpraktischen Studien“ in der Ausbildung der Grund-, Haupt- und Realschullehrer. *Zeitschrift für Pädagogik*, 11. Beiheft, 13-33.
- Eckerle, G.-H., & Patry, J.-L. (Hrsg.) (1987). *Theorie und Praxis des Theorie-Praxis-Bezugs in der empirischen Pädagogik*. Baden-Baden: Nomos.
- Girmes, R. (2006). Lehrprofessionalität in einer demokratischen Gesellschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft, 14-29.

- Gröschner, A. (2012). Praktische Lerngelegenheiten intensiv begleiten. *Seminar*, 2, 20-29.
- Halaby, C. (2004). Panel models in sociological research. *Annual Review of Sociology*, 30, 507-544.
- Hartmann, M., & Weiser, B. (2007). Unbewusste Inkompetenz? Selbstüberschätzung bei StudienanfängerInnen. In C. Kraler & M. Schratz (Hrsg.), *Ausbildungsqualität und Kompetenz im Lehrerberuf* (S. 37-55). Wien: LIT.
- Hascher, T. (2011). Vom „Mythos Praktikum“ ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11(3), 8-16.
- Helsper, W. (2011). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 149-170). Münster: Waxmann.
- Horn, K.-P. (1991). „Schöngeistiges Zusatzwissen“ oder „Empathie“? *Zeitschrift für Pädagogik*, 27. Beiheft, 193-209.
- König, J., & Seifert, A. (Hrsg.) (2012). *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen*. Münster: Waxmann.
- Krauss, S., Kunter, M., Brunner, M., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M., Jordan A., & Löwen, K. (2004). CoActiv. In M. Doll & M. Prenzel (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule* (S. 31-53). Münster: Waxmann.
- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and Unaware of It. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121-1134.
- Lersch, R. (2006). Lehrerbildung im Urteil der Auszubildenden. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft, 164-182.
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U., & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. *Psychologische Rundschau*, 58(2), 103-117.
- Merzyn, G. (Hrsg.) (2004). *Lehrerausbildung – Bilanz und Reformbedarf*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Müller, C., Felbrich, A., & Blömeke, S. (2008). Schul- und professionstheoretische Überzeugungen. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer* (S. 277-302). Münster: Waxmann.
- Müller, K. (2010). *Das Praxisjahr in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Neuweg, G. H. (1999). *Könnerschaft und implizites Wissen*. Münster: Waxmann.
- Nolle, A. (2004). *Evaluation der universitären Lehrerinnen- und Lehrerausbildung*. München: Maidenbauer.
- Oser, F., & Oelkers, J. (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme*. Zürich: Rüegger.
- Radtke, F.-O. (1996). *Wissen und Können*. Opladen: Leske & Budrich.
- Reintjes, C. (2007). *Erziehungswissenschaft – ein notwendiger Bestandteil der gymnasialen Lehrerausbildung?* Münster: LIT.
- Schadt-Krämer, C. (1992). *Pädagogik im Studium von Lehramtsstudenten*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schubarth, W., Speck, K., & Seidel, A. (Hrsg.) (2011). *Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür?* Potsdam: Universitätsverlag.
- Shulman, L. S. (1991). Von einer Sache etwas verstehen. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf* (S. 145-160). Wien: Böhlau.
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 580-597.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Terhart, E. (2003). Wirkungen von Lehrerbildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 3(3), 8-19.
- Terhart, E. (2009). Erste Phase. Lehrerbildung an der Universität. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität* (S. 425-437). Weinheim/Basel: Beltz.

- Terhart, E. (2012). „Bildungswissenschaften“: Verlegenheitslösung, Sammeldisziplin, Kampfbericht? *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(1), 22-39.
- Ulich, K. (1996). *Beruf Lehrer/in*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Wooldridge, J. M. (2003). *Introductory econometrics: A modern approach*. Thomson: South-Western.

Abstract: On the basis of a longitudinal study, the author examines the assessment of the significance, quality and usefulness of educational-scientific study courses during the first phase of teacher training as given by students enrolled in teacher training in Baden-Württemberg (focal point: university of education). Changes are recorded by carrying out three surveys at different points in time (at the beginning of the studies, after the third semester, after graduation). The longitudinal data show that the educational-scientific component is attributed increasingly less significance – after just three semesters it is already considered the most insignificant of all components, and the corresponding assessment of its quality and usefulness, too, is comparatively low. This relative disdain continues up to after graduation. These findings are discussed and reasons for the decrease in significance are revealed by means of a panel analysis.

Keywords: Teacher Education, Educational Sciences, Student Teachers, Estimation of Importance, Research on Teacher Education

Anschrift des Autors

Dr. Colin Cramer, Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft,
Abteilung Schulpädagogik, Münzgasse 22-30, 72070 Tübingen, Deutschland
E-Mail: colin.cramer@uni-tuebingen.de