



Gründe für die Anwesenheit in Seminarsitzungen von Lehramtsstudierenden der Sonderpädagogik

ANNE GOTTWALD

Zusammenfassung

In Veranstaltungen ohne Anwesenheitspflicht obliegt die Verantwortung und die Entscheidung zur Anwesenheit in den einzelnen Sitzungen den Studierenden selbst (Weßeler & van Ophuysen, 2021, S. 213). Studienergebnisse zeigen, dass die Anwesenheitszahlen im Verlauf des Semesters abnehmen (van Blerkom, 2001, S. 489). Die vorliegende Studie setzt hier an. Mithilfe eines Fragebogens wird untersucht, welche Gründe aus Sicht der Lehramtsstudierenden der Sonderpädagogik ihre Anwesenheit in den jeweiligen Seminarsitzungen der Vorlesungszeit begründen. Davon ausgehend wird betrachtet, ob Veränderungen im Verlauf des Semesters erkennbar sind. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die genannten Anwesenheitsgründe teilweise im Verlauf der Vorlesungszeit verändern und ein direkter Zusammenhang zu der Seminarplanung erkennbar ist.

Schlüsselwörter: Anwesenheitsgründe; Seminar; Veränderung; Sichtweise Studierende

Reasons for attendance in seminar sessions by student teachers in special education

Abstract

In courses without compulsory attendance, the responsibility and decision to attend the individual sessions rests with the students themselves (Weßeler & von Ophuysen, 2021, p. 213). Study results show that attendance figures decrease in the course of the semester (van Blerkom, 2001, p. 489). This is where the present study comes in. With the help of a questionnaire, it will be investigated which reasons, from the perspective of the student teachers of special needs education, justify their attendance at the respective seminar sessions during the lecture period. Based on this, it is examined whether changes are recognizable in the course of the semester. The results show that some of the reasons for attendance change over the course of the semester and that there is a direct connection to the seminar planning.

Keywords: Reasons for attendance; seminar; change; student perspective

1 Einleitung

„Ist es Ihnen auch schon passiert, dass im Laufe des Semesters immer weniger Studierende in Ihre Lehrveranstaltung kamen?“ (Walter, 2021, S. 165).

Schulmeister (2020, S. 262 f.) beschreibt, dass sich das Verhalten von Studierenden im Verlauf des Semesters verändert. Auch die Anwesenheitszahlen in Lehrveranstaltungen sind nicht konstant. Zu Beginn der Vorlesungszeit besuchen mehr Studierende die Lehrveranstaltung als zum Ende (van Blerkom, 2001, S. 487 ff.). Die Verfasserin dieses Beitrags beobachtet diese Entwicklung in einem angebotenen Seminar des Bachelorstudiengangs Lehramt für sonderpädagogische Förderung an einer Universität¹ in Nordrhein-Westfalen. Dies stellt den Anlass dar, sich im Rahmen des Beitrags vertiefend mit der Anwesenheit von Studierenden in Lehrveranstaltungen auseinanderzusetzen. Als Erklärung für diese Entwicklung könnte herangezogen werden, dass in vielen Bundesländern keine Anwesenheitspflicht für Lehrveranstaltungen besteht (Schulmeister, 2015, S. 2). Exemplarisch wird hier auf die Regelung des Hochschulgesetzes des Landes Nordrhein-Westfalen verwiesen. Demnach fällt die Entscheidung für bzw. gegen eine Anwesenheitspflicht in den Zuständigkeitsbereich der Hochschulen (Hochschulgesetz Nordrhein-Westfalen, 2019). Für das hier betrachtete Seminar besteht keine Anwesenheitspflicht, die Entscheidungsmacht zur Teilnahme liegt bei den Studierenden (Weßeler & van Ophuysen, 2021, S. 213). Im Folgenden werden die Begriffe „Anwesenheit“ und „Teilnahme“ bzw. „Abwesenheit“ und „Nichtteilnahme“ synonym verwendet.

Die Teilnahme an einer Lehrveranstaltung kann das Lernen positiv beeinflussen, da angenommen wird, dass die Anwesenheit neben einer körperlichen Präsenz auch eine kognitive Beteiligung umfasst (Weßeler & van Ophuysen, 2021, S. 215). Auch empirisch kann ein positiver Einfluss von Anwesenheit auf den Studienerfolg nachgewiesen werden (Schulmeister, 2020, S. 253). Unter Berücksichtigung dieser Tatsachen stellt sich die Frage, warum Studierende an einer Sitzung teilnehmen bzw. nicht teilnehmen (Schulmeister, 2020, S. 253).

Von besonderem Interesse ist unter Berücksichtigung der beobachteten veränderten Teilnehmendenzahl in Sitzungen des hier betrachteten Seminars und der Tatsache, dass Studierende in Veranstaltungen ohne Anwesenheitspflicht über ihre Teilnahme selbstverantwortlich entscheiden können, wie sie ihre Anwesenheit begründen. Hier setzt der vorliegende Beitrag entlang folgender Fragstellung an: „Wie begründen Lehramtsstudierende der Sonderpädagogik in den einzelnen Seminarsitzungen eines Semesters ihre Anwesenheit?“. Ziel ist es, anhand eines Fragebogens Anwesenheitsgründe von Lehramtsstudierenden der Sonderpädagogik zu ermitteln und zu prüfen, ob sich die angegebenen Gründe in den einzelnen Sitzungen der Vorlesungszeit verändern. Die Eingrenzung auf Anwesenheitsgründe wird vorgenommen, weil abwesende Studierende nicht bzw. schwer erreichbar sind.

2 Theoretischer Hintergrund

Die An- und Abwesenheit von Studierenden in Lehrveranstaltungen kann unterschiedlich begründet werden (Walter, 2021, S. 165). Zur theoretischen Einordnung dieser Gründe wird in Anlehnung an Weßeler und van Ophuysen (2021, S. 214) auf das in Abbildung 1 dargestellte Rahmenmodell zur Wirkungsanalyse des Hochschulunterrichts nach Helmke & Schrader (2010) verwiesen.

2.1 Nutzung und Wirkung der Hochschullehre

Allgemein können Lehrveranstaltungen als ein Angebot bezeichnet werden, „[...] dessen Nutzung und dessen Wirkungen von verschiedenen Faktoren abhängen [...]“ (Helmke & Schrader, 2010, S. 274). Zu den Faktoren zählen die individuellen Studienbedingungen, die individuellen Lern-

¹ Aus Datenschutzgründen wird auf die Nennung des genauen Standorts verzichtet.

voraussetzungen, die Qualität des Lehrangebots, die Persönlichkeit und Expertise der Lehrperson und der fachliche, soziale und ökologische Kontext (Helmke & Schrader, 2010, S. 274 f.). Zu den Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren zählen Helmke & Schrader (2010, S. 275 f.) darüber hinaus die Prüfungsanforderungen und den Studiengang.

„Das Lehrangebot, welches durch seine Qualität geprägt und durch die Persönlichkeit und Expertise der Hochschullehrenden gestaltet wird, wird durch die Studierenden genutzt, sodass letztlich (Lern-)Effekte entstehen“ (Weßler & van Ophuysen, 2021, S. 215). Diese Beschreibung des in Abbildung 1 dargestellten Rahmenmodells der Hochschullehre nach Helmke & Schrader (2010, S. 275) verdeutlicht, dass die Nutzung des Lehrangebots ein zentrales Element zur Erreichung von Lerneffekten darstellt. Ergänzend wird in Kapitel 3.1 die Bedeutung der Anwesenheit für den Studien-erfolg dargestellt. Dieser Beitrag fokussiert die Anwesenheit von Lehramtsstudierenden der Sonderpädagogik. Die Anwesenheit kann unter Berücksichtigung des Modells (vgl. Abb. 1) von Helmke & Schrader (2010) der Nutzung des Lehrangebots zugeordnet werden. Auf Grundlage des verfolgten Erkenntnisinteresses wird bei der Darstellung der Einflussfaktoren besonders auf die Lehrqualität und die individuellen Lernvoraussetzungen der Studierenden eingegangen.

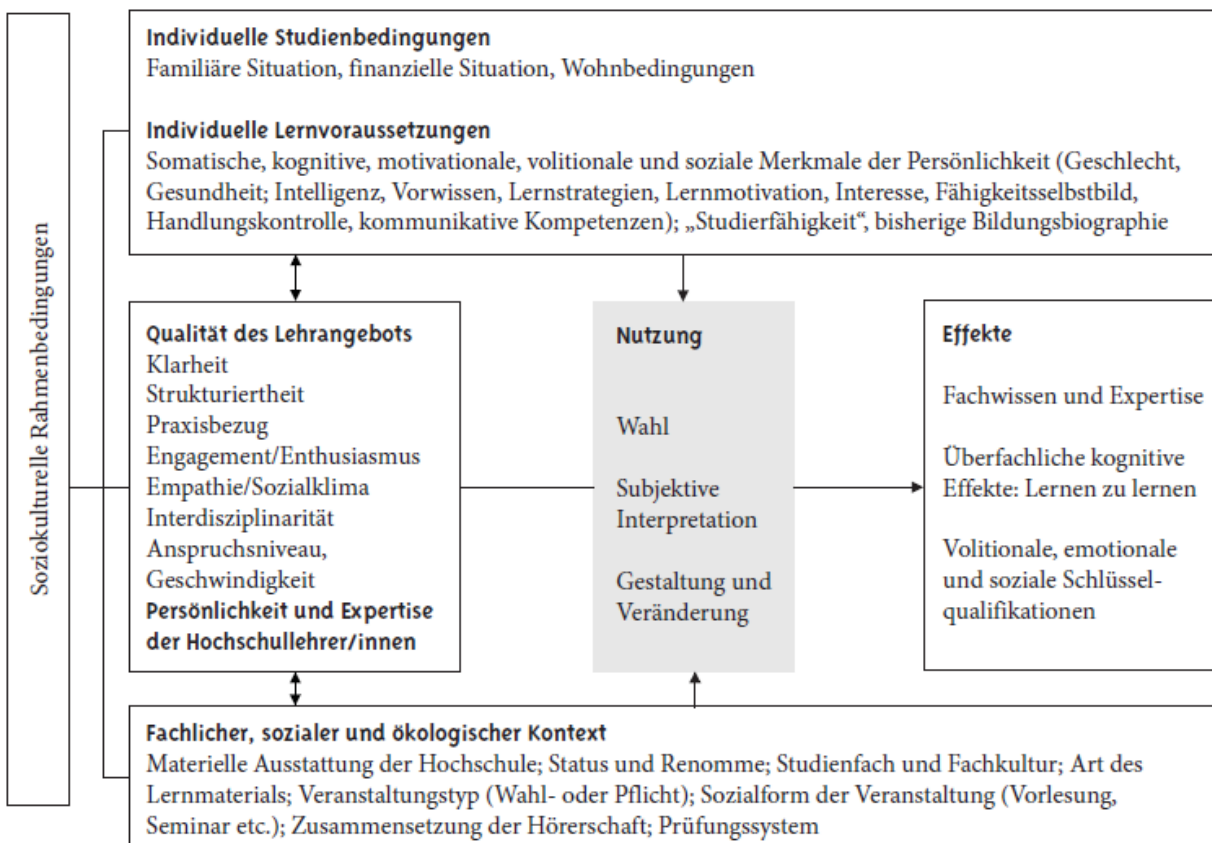


Abbildung 1: Ein Rahmenmodell zur Wirkungsanalyse des Hochschulunterrichts (Helmke & Schrader, 2010)

Die Qualität des Lehrangebots stellt einen zentralen Faktor dar (Helmke & Schrader, 2010). Rindermann (2009, S. 72) beschreibt die Lehrqualität als ein multidimensionales Phänomen. Die Struktur, Inhalte, Rahmenbedingungen, Eigenschaften der Lehrenden und Studierenden und die Verarbeitungstiefe sind Bestandteile guter Lehre und beschreiben dieses Phänomen (Rindermann, 2009, S. 72). Nach Bochmann et al. (2019, S. 203) sind Studierende häufiger in Vorlesungen anwesend, wenn die Lehrqualität positiv eingeschätzt wird. Bei der Ausgestaltung guter Lehre kann zum Beispiel auf die Verwendung aktivierender Lernmethoden zurückgegriffen werden. Es zeigt sich jedoch, dass nicht alle Studierenden von diesen Methoden profitieren können (Schulmeister, 2015, S. 40). Schulmeister (2015, S. 40) führt an, dass diese Gründe motivationaler Natur sind.

Die Intelligenz und der fachliche Leistungsstand der Studierenden, die als kognitive Lernvoraussetzungen bezeichnet werden, lassen sich dem Faktor der **individuellen Lernvoraussetzungen** zuordnen. Abbildung 1 zeigt, dass auch die Lernstrategien der Studierenden zu den individuellen Lernvoraussetzungen zählen (Helmke & Schrader, 2010, S. 275 f.). „Der Terminus «Lernstrategie» bezeichnet ein grob umrissenes Konzept, dessen gemeinsame Basis in der Beschreibung von Verhaltensweisen («Lernformen», «Lernstilen», «Lernfertigkeiten») besteht, die zur Bewältigung von Lernaufgaben dienen können“ (Wild, 2005, S. 193). Zentral ist hier, inwieweit die Lehrstile der Dozent:innen mit den Lernstilen der Studierenden übereinstimmen (Helmke & Schrader, 2010, S. 275 f.). Die Motivation nimmt bei dem Einsatz von Lernstrategien einen zentralen Stellenwert ein (Helmke & Schrader, 2010, S. 276). Walter (2021, S. 166) beschreibt Zusammenhänge zwischen der Lernmotivation von Studierenden und der An- und Abwesenheit in Lehrveranstaltungen, sodass die Motivation unter 2.2 vertiefend betrachtet wird.

2.2 Motivation

Die Erwartungs-Wert-Theorie nach Eccles (1983) wird zur Erklärung von Lern- und Leistungsmotivation von Studierenden herangezogen (Grunschel et al., 2022, S. 47). Erwartungs-Wert-Theorien beschreiben, dass „[...] bei der Wahl zwischen mehreren Handlungsalternativen jene bevorzugt [wird], bei der das Produkt von erzielbarem Wert (Anreiz) und Wahrscheinlichkeit, ihn zu erzielen (Erwartung), maximal ist“ (Beckmann & Heckhausen, 2018, S. 120). Die Lernmotivation der Studierenden, die auch die Motivation in einer Vorlesung anwesend zu sein umfasst, verändert sich nach Enders (2020, S. 19) im Semesterverlauf. Die Motivation setzt sich aus „[...] der Erfolgserwartung (Überzeugung, anstehende Aufgaben im Studium erfolgreich bewältigen zu können) und dem Wert des Studiums“ (Grunschel et al., 2022, S. 47) zusammen. Der Wert des Studiums umfasst motivationale Kosten wie das Beenden des Nachgehens der eigenen Interessen zugunsten des Studiums und intrinsische Anreize wie das Interesse am Studium (Grunschel et al., 2022, S. 47). Auf die Anwesenheit in Lehrveranstaltungen übertragen könnte zum Beispiel ein parallel zur Seminarsitzung stattfindendes Freizeitangebot als motivationale Kosten bezeichnet werden.

In der Selbstbestimmungstheorie der Motivation wird zwischen der intrinsischen und extrinsischen Motivation unterschieden (Deci & Ryan, 1993). Intrinsische Motivation ist dadurch gekennzeichnet, dass eine Person eine Handlung aus eigenem Interesse heraus ausübt, ohne dass es separierbarer Konsequenzen bedarf (Deci & Ryan, 1993, S. 225). Eine intrinsisch motivierte Handlung entspricht somit den Zielen und Wünschen der Person und wurde freiwillig ausgewählt (Walter, 2021, S. 166). Eine Anwesenheit, die auf eine intrinsische Motivation zurückgeführt werden kann, könnte mit dem Interesse an den Inhalten der Sitzung begründet werden.

„Extrinsische Motivation wird dagegen in Verhaltensweisen sichtbar, die mit instrumenteller Absicht durchgeführt werden, um eine von der Handlung separierbare Konsequenz zu erlangen“ (Deci & Ryan, 1993, S. 225). Wenn Studierende in einer Veranstaltung anwesend sind, weil diese eine Pflichtveranstaltung darstellt oder die Inhalte für das Bestehen einer Prüfung benötigt werden, kann von einer extrinsisch motivierten Handlung ausgegangen werden (Walter, 2021, S. 166).

Die Ausführungen verdeutlichen die Relevanz der Motivation für das verfolgte Erkenntnisinteresse dieser Arbeit.

3 Forschungsstand

Zur Darstellung des Forschungsstandes werden im Folgenden ausgewählte Ergebnisse präsentiert.

3.1 Bedeutung der Anwesenheit

Die Bedeutung der Anwesenheit von Studierenden in Lehrveranstaltungen soll anhand folgender Ergebnisse verdeutlicht werden. In einem Studienreview bestehend aus 372 Veröffentlichungen fasst Schulmeister (2020, S. 254 f.) zusammen, dass über 200 von 229 Studien, die die Korrelation

von Anwesenheit und Prüfungsleistung untersuchen, zu dem Ergebnis kommen, dass „eine positive signifikante Beziehung“ (Schulmeister, 2020, S. 254) zwischen den Variablen nachweisbar ist. Buß (2019, S. 76) führt ergänzend an, dass sich die Abwesenheit vor allem negativ auf den Lernfortschritt auswirken kann, wenn die Inhalte auf anderen Wegen schwer erarbeitet werden können oder die Motivation darunter leidet. Dies deckt sich mit der Angabe von einigen Studierenden, dass sie anstatt anwesend zu sein, mithilfe des Skripts, der Mitschriften von Kommiliton:innen oder Lehrbüchern lernen (Schulmeister, 2020, S. 260 f.). Die Ergebnisse des Projekts „ZeitLast“ zeigen: „Die Anwesenheit in Lehrveranstaltungen erweist sich als wirkungsvoller für die Prüfungen als das Selbststudium“ (Metzger & Schulmeister, 2020, S. 242).

Eine detaillierte Darstellung von Studien zu dieser Thematik wird hier nicht vorgenommen, da der Fokus auf den Anwesenheitsgründen von Studierenden liegt. Zur Vertiefung kann auf die Darstellung weiterer Forschungsergebnisse von Schulmeister (2020) verwiesen werden.

3.2 An- und Abwesenheitsgründe von Studierenden

In dem genannten Studienreview von Schulmeister (2020, S. 255) beschäftigen sich von 372 Publikationen zur An- und Abwesenheit von Studierenden 60 Studien explizit mit der Abwesenheit von Studierenden in Lehrveranstaltungen. Die meisten Studien stammen aus dem englischen und angelsächsischen Sprachraum (Schulmeister, 2015, S. 13). Da dieser Beitrag vordergründig Anwesenheitsgründe bearbeitet, werden einleitend nur ausgewählte Abwesenheitsgründe genannt. Neben einer Krankheit, die eine Abwesenheit entschuldigen würde, gibt es weitere Gründe, die als Begründung für eine Abwesenheit herangezogen werden (Friedman et al., 2001, S. 124). Dazu gehören beispielsweise mangelndes Interesse, Kritik an der Lehrperson oder die Qualität der Lehrveranstaltung (Schulmeister, 2020, S. 264).

Unter Berücksichtigung des Erkenntnisinteresses des vorliegenden Beitrags sind Studien von besonderer Bedeutung, bei denen Studierende explizit zu ihren Anwesenheits- und Abwesenheitsgründen befragt wurden. Weßeler und van Ophuysen (2021, S. 216 f.) identifizieren insgesamt fünf Studien aus dem amerikanischen und angelsächsischen Raum. Studien, die spezifisch Lehramtsstudierende nach ihren Anwesenheitsgründen fragen, konnten nicht auffindig gemacht werden. Hier werden somit ausschließlich Studien betrachtet, die Studierende anderer Studiengänge nach ihren Anwesenheitsgründen fragen. Dies umfasst inklusive der Studie von Weßeler und van Ophuysen (2021) insgesamt vier Publikationen.

In den internationalen Studien (Friedman et al., 2001; Gump, 2004; Sleigh et al., 2002) werden beispielsweise folgende Anwesenheitsgründe genannt:

- Prüfungsrelevanz der Inhalte (Sleigh et al., 2002, S. 56; Friedman et al., 2001, S. 131)
- Relevanz für die Zukunft (Sleigh et al., 2002, S. 56)
- Schwierigkeit der Inhalte (Sleigh et al., 2002, S. 56)
- Interesse am Material/der Lehrperson (Gump, 2004)
- Informationsweitergabe (zum Aufbau der Lehrveranstaltung und zur Prüfung) (Friedman et al., 2001, S. 131)
- Gefühl zur Teilnahme verpflichtet zu sein (Friedman et al., 2001, S. 131; Gump, 2004)
- Bestehen einer Anwesenheitspflicht/Bestandteil der Note (Gump, 2004)

Die Aufzählung ist nicht abschließend. Die Autorin dieses Beitrags greift auf die drei am häufigsten genannten Gründe zurück.

Bei der Studie von Weßeler & van Ophuysen (2021) handelt es sich um eine Online-Befragung von Bachelorstudierenden der Erziehungswissenschaft einer deutschen Universität. Konkret wurden 107 Studierende befragt, welche Aspekte sich förderlich und hinderlich auf die Anwesenheit in Lehrveranstaltungen auswirken (Weßeler & van Ophuysen, 2021, S. 218). Es folgte eine qualitative Auswertung mithilfe der Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Inhaltliche und methodische Parallelen zu dem hier verfolgten Forschungsvorhaben sind erkennbar (siehe Kap. 4).

Weßeler & van Ophuysen (2021) ordnen ihre Ergebnisse dem in Abbildung 1 dargestellten Rahmenmodell zur Wirkungsanalyse des Hochschulunterrichts (Helmke & Schrader, 2021, S. 275) zu. Die Ergebnisdarstellung beschränkt sich auf die Bedingungen, die sich förderlich auf die Anwesenheit der Studierenden auswirken. Mit 47 % werden am meisten Gründe genannt, die dem Faktor der individuellen Lernvoraussetzung zugeordnet werden. Folgende Gründe werden beispielsweise genannt: Interesse an den Inhalten und positive Einstellung zur Anwesenheit. Weiterführend lassen sich 6 % der angegebenen Gründe, wie beispielsweise ein erkennbarer Praxisbezug, dem Faktor Lehrqualität zuordnen. 13 % der angegebenen Gründe beziehen sich auf den Faktor der Persönlichkeit und Expertise der Lehrenden. Als förderliche Bedingungen geben die Befragten das Engagement der Lehrenden und die Lehrstrategie der Lehrperson an. Weiterführend beziehen sich 19 % der Angaben auf den Faktor des fachlichen, sozialen und ökologischen Kontexts, 10 % auf den Faktor der individuellen Studienbedingungen und 1 % der Antworten können dem Faktor Nutzung zugeordnet werden. Festgehalten wird, dass bis auf die soziokulturellen Rahmenbedingungen und die Effekte alle Bestandteile des Rahmenmodells (vgl. Abb. 1) durch die Antworten der Studierenden abgebildet werden (Weßeler & van Ophuysen, 2021, S. 218–220). Die Ergebnisse begründen die Verwendung dieses Modells in dieser Arbeit und stellen die Basis für die Entwicklung des hier eingesetzten Erhebungsinstruments dar (siehe Kap. 4.3).

Kritisch betrachtet wird die Tatsache, dass sich die Studienergebnisse von Weßeler und van Ophuysen (2021) nur auf einen Erhebungszeitpunkt beziehen. Der genaue Zeitpunkt der Befragung ist unbekannt. Beachtet werden sollte, dass sich das Semester in unterschiedliche Phasen gliedert, wie die vorlesungsfreie Zeit, die Vorlesungszeit und die Prüfungsphase. Dies geht einher mit veränderten Verhaltensweisen aufseiten der Studierenden (Schulmeister, 2020, S. 262). Die Ergebnisse zeigen auch nicht „[...]“, welche Faktoren bei der individuellen Entscheidung einer regelmäßigen Anwesenheit ausschlaggebend sind“ (Weßeler & van Ophuysen, 2021, S. 221). Unter Berücksichtigung dieser Aspekte würde sich eine Tagebuchstudie im Besonderen eignen, um entsprechend in jeder Sitzung die An- bzw. Abwesenheitsgründe zu erfassen (Weßeler & van Ophuysen, 2021, S. 221).

3.3 Forschungsfragen

Das vorgestellte Forschungsvorhaben möchte diese Kritik aufgreifen (siehe Kap. 3.2) und erfassen, ob sich die angegebenen Anwesenheitsgründe von Lehramtsstudierenden der Sonderpädagogik im Verlauf des Semesters verändern. Aus diesem Vorhaben leiten sich folgende Forschungsfragen ab.

1. Wie begründen Studierende der Sonderpädagogik ihre Anwesenheit in den jeweiligen Seminarsitzungen der Vorlesungszeit?
2. Verändern sich die angegebenen Anwesenheitsgründe von Lehramtsstudierenden der Sonderpädagogik in den einzelnen Seminarsitzungen der Vorlesungszeit?

4 Methode

Um den aufgeführten Forschungsfragen nachzugehen, wird die Datenerhebung in Anlehnung an eine Tagebuchstudie erfolgen. Aus dem hohen zeitlichen Aufwand einer Tagebuchstudie folgt häufig eine große Abbruchquote (Döring 2023, S. 156, 412). Hier wird deswegen auf einen Fragebogen zurückgegriffen, der zu jeder Sitzung eingesetzt wird und Ähnlichkeiten zu der Erstellung eines Tagebuchs aufweist (Döring, 2023). Durch den wiederholten Einsatz des Fragebogens wird der Forderung nachgekommen, mögliche Verhaltensveränderungen von Studierenden im Verlauf des Semesters bei Forschungsvorhaben zur An- und Abwesenheit von Studierenden in Lehrveranstaltungen zu berücksichtigen (Schulmeister, 2020; Weßeler & van Ophuysen, 2021).

4.1 Stichprobe

Die Stichprobe setzt sich aus Lehramtsstudierenden der Sonderpädagogik zusammen. Alle Studierenden studieren an derselben Hochschule in Nordrhein-Westfalen, absolvieren den Bachelorstu-

diengang Lehramt für sonderpädagogische Förderung und nehmen an dem hier betrachteten Seminar teil, das sich vorrangig an Studierende des 6. Semesters richtet. Aus Datenschutzgründen wird auf die Nennung des Seminartitels verzichtet. In der ersten Sitzung nehmen insgesamt 34 Personen an der Befragung teil, davon geben 31 an, weiblich zu sein, zwei männlich und eine Person divers. Der Mittelwert beim Alter beträgt 22,47 Jahre. 32 Personen machen Angaben zum Fachsemester. Hier ergibt sich ein Mittelwert von 5,50. Auf die Darstellung der soziodemografischen Daten zu jeder einzelnen Sitzung wird verzichtet.

Von 40 angemeldeten Studierenden sind zwischen 6 und 37 Studierenden in den jeweiligen Sitzungen anwesend. Die Anzahl der Befragungsteilnehmenden liegt nach der Datenbereinigung zwischen 4 und 34. Unter Berücksichtigung aller Erhebungszeitpunkte und nach Datenbereinigung liegen Daten von 38 Personen vor.

4.2 Anonymisierung

Die Studierenden gaben zu Beginn des Fragebogens einen selbst generierten Code an. Der Einsatz personenspezifischer Codes ermöglicht es, Angaben von denselben Personen zu verschiedenen Messzeitpunkten zuordnen zu können und gleichzeitig die Anonymität zu wahren (Brandt & Moosbrugger, 2020, S. 55 f.). Meist werden Codes bestehend aus drei bis neun Elementen eingesetzt (Audette et al., 2020, zit. nach Schratz, 2020, S. 4). Hier wurde ein vierstelliger Code gewählt. Bei der Wahl der einzelnen Elemente wurde beachtet, dass es sich um Daten handelt, die der Forschenden nicht vorliegen (Universität Siegen, o. D.). Des Weiteren wurde möglichst auf Fragen zurückgegriffen, die in anderen Untersuchungen geringe Fehlerquoten zeigten (Pöge, 2011, S. 120 f.).

4.3 Erhebungsinstrument

Als Erhebungsinstrument wurde ein Fragebogen ausgewählt (Döring, 2023). Der Fragebogen wurde eigenständig konzipiert, da die Recherche eines bereits erprobten Instruments erfolglos verlief. Nach Angabe des selbst generierten Codes folgte die Eingabe des Sitzungsdatums, die Angabe soziodemografischer Daten (Geschlecht und Alter) und des Fachsemesters.

Abbildung 2 zeigt den Hauptteil des Fragebogens. Zu Beginn stand eine offene Frage, hier begründeten die Studierenden ihre Anwesenheit mit der Angabe eines Schlagworts. Es folgten geschlossene Fragen bzw. Mischformen, um die Zeit des Ausfüllens möglichst gering zu halten und eine Vergleichbarkeit der Antworten zu erleichtern (Döring, 2023, S. 393 ff.). Die darauffolgenden Items wurden in Anlehnung an ausgewählte Forschungsergebnisse von Weßeler & van Ophuysen (2021) entwickelt.

Zum einen wurden Items zum Faktor Qualität des Lehrangebots und Persönlichkeit und Expertise der Hochschullehrenden konstruiert. Dies lässt sich damit begründen, dass Lehrende auf diese Faktoren konkreten Einfluss nehmen können. Zum anderen wurde der Faktor individuelle Lernvoraussetzungen ausgewählt. Begründet werden kann dies mit dem Ergebnis von Weßeler und van Ophuysen (2021, S. 220), dass 47 % der von Studierenden angegebenen förderlichen Bedingungen diesem Faktor zugeordnet wurden.

In der letzten Sitzung wurden drei Fragen ergänzt, um den Studierenden die Möglichkeit zu geben, ihre Einschätzung in Bezug auf alle Seminarsitzungen mitzuteilen. Diese Fragen werden bei der Auswertung nicht berücksichtigt, da nur Antworten von drei Personen vorliegen.

B. Gründe für die Anwesenheit	
6.	Warum nehmen Sie heute an der Sitzung teil? Nennen Sie bitte einen Begriff/ Schlagwort, welcher Ihnen als erster einfällt.
	Anmerkung: Eigenkonstruktion.
7.	Spielen Ihre individuellen Lernvoraussetzungen eine Rolle für Ihre Entscheidung, an der heutigen Sitzung anwesend zu sein? Zu den individuellen Lernvoraussetzungen gehören zum Beispiel das Interesse an den Seminarinhalten oder Ihre Lernstrategien. <input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein
	Anmerkung: Eigenkonstruktion in Anlehnung an Weßeler& van Ophuysen, 2021, S. 218-220; Helmke & Schrader, 2010, S, 275.
8.	Wenn ja: Bitte kreuzen Sie an welcher der aufgeführten Gründe, Ihre Anwesenheit für die heutige Sitzung am besten begründet. <input type="checkbox"/> Die Anwesenheit passt zu meiner präferierten Lernstrategie. <input type="checkbox"/> Die Inhalte der heutigen Sitzung interessieren mich. <input type="checkbox"/> Ich habe eine positive Einstellung zur Anwesenheit. Zum Beispiel: Die Anwesenheit hat eine positive Wirkung in Bezug auf die zu erbringenden Leistungen. <input type="checkbox"/> Anderes: _____
	Anmerkung: Eigenkonstruktion in Anlehnung an Weßeler& van Ophuysen, 2021, S. 218-220.
9.	Spielt die Lehrqualität des Seminars eine Rolle für Ihre Entscheidung, an der heutigen Sitzung anwesend zu sein? Zu der Lehrqualität zählt beispielsweise die Strukturierung und Klarheit der Lehrveranstaltung. <input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein
	Anmerkung: Eigenkonstruktion in Anlehnung an Weßeler& van Ophuysen, 2021, S. 218-220; Helmke & Schrader, 2010, S, 275.
10.	Wenn ja: Bitte kreuzen Sie an welcher der aufgeführten Gründe, Ihre Anwesenheit für die heutige Sitzung am besten begründet. <input type="checkbox"/> Ein Praxisbezug wird deutlich. <input type="checkbox"/> Das Seminar ist strukturiert. <input type="checkbox"/> Das Seminar ist durch eine Klarheit gekennzeichnet. <input type="checkbox"/> Das Anspruchsniveau der Inhalte ist passend. <input type="checkbox"/> Anderes: _____
	Anmerkung: Eigenkonstruktion in Anlehnung an Weßeler & van Ophuysen , 2021, S. 220.
11.	Spielt die Persönlichkeit und Expertise der Dozentin dieses Seminars eine Rolle für Ihre Entscheidung, an der heutigen Sitzung anwesend zu sein? <input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein
	Anmerkung: Eigenkonstruktion in Anlehnung an Weßeler& van Ophuysen, 2021, S. 218-220; Helmke & Schrader, 2010, S, 275.
12.	Wenn ja: Bitte kreuzen Sie an welcher der aufgeführten Gründe, Ihre Anwesenheit für die heutige Sitzung am besten begründet. <input type="checkbox"/> Die Dozentin ist engagiert (z.B. zeigt Begeisterung für das Thema). <input type="checkbox"/> Aufgrund der Lehrstrategie der Dozentin. <input type="checkbox"/> Anderes: _____
	Anmerkung: Eigenkonstruktion in Anlehnung an Weßeler & van Ophuysen, 2021, S. 220.

Abbildung 2: Hauptteil des Fragebogens

4.4 Durchführung und Auswertung

Die Teilnahme an der Befragung erfolgte in jeder Seminarsitzung digital über das Online-Umfrage-tool LimeSurvey. Insgesamt war das Seminar im Sommersemester 2023 in elf Sitzungen unterteilt. In der sechsten Sitzung fand keine reguläre Sitzung statt, sodass insgesamt zehn Erhebungszeitpunkte vorliegen. Die inhaltliche Seminarplanung gestaltet sich wie folgt: 1. Sitzung Organisatorisches und Einstieg, 2. bis 5. Sitzung theoretische Hintergründe, 3. Sitzung Gruppenwahl für die Vorträge, die in der 7. bis 10. Sitzung von den Studierenden gehalten wurden, und in der 11. Sitzung folgte ein Abschluss. Jede Sitzung begann mit dem Ausfüllen des Fragebogens. Die Wahl dieses Zeitpunkts kann damit begründet werden, dass im Vordergrund des Forschungsinteresses die Gründe für die Anwesenheit in der jeweiligen Sitzung stehen. Die Teilnahme an der Befragung zu einem späteren Zeitpunkt der Sitzung könnte das Antwortverhalten der Studierenden durch die bereits behandelten In-

halte und durchgeführten Methoden in der Sitzung beeinflussen. Die Forschende war zum Zeitpunkt des Ausfüllens anwesend, sodass Verständnisfragen zum Fragebogen beantwortet werden konnten.

Für die Auswertung wurde zunächst eine Tabelle erstellt, in der die Ergebnisse aller Erhebungszeitpunkte unter Berücksichtigung der Codes zusammengefasst wurden. Insgesamt umfasste der Datensatz 52 Fälle, diese Zahl steht in Diskrepanz zu der Anmeldezahl (40 Personen) des Seminars. Beim Vergleich selbst generierter Codes durch die Befragten wird empfohlen, in einer fehlertoleranten Art und Weise vorzugehen; in diesem Fall wurde auf die „off-one“ Regel zurückgegriffen (Schnell et al., 2010, S. 393). Die Codes können hier trotz einer Abweichung bei einem Element zugeordnet werden. Nach Anwendung der Regelung waren es insgesamt 42 Fälle. Es folgte die Löschung von vier Fällen, weil sich hier die Angaben zum Geschlecht oder Studiensemester während der verschiedenen Erhebungszeitpunkte unterschieden. Auch in den Angaben des Alters ist eine Varianz sichtbar, diese wurde auf Geburtstage innerhalb des Erhebungszeitraums zurückgeführt, sodass diese Fälle bestehen blieben.

Es folgte eine deskriptivstatistische Datenanalyse, da die Variablen bis auf das Studiensemester und das Alter nominalskaliert sind (Steiner & Benesch, 2021, S. 83 ff.). Ergänzend wurden die angegebenen Schlagworte in Anlehnung an Weßeler und van Ophuysen (2021) den Faktoren des Rahmenmodells zur Wirkungsanalyse des Hochschulunterrichts nach Helmke & Schrader (2010) zugeordnet. Berücksichtigt wurden auch Schlagworte, die entgegen der Vorgabe aus mehr als einem Wort bestanden.

5 Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse zu den Forschungsfragen (siehe Kap. 3.3) erfolgt getrennt unter Nennung der Fragestellung als Kapitelüberschrift. Zunächst werden die Ergebnisse der geschlossenen Fragen dargestellt, bevor die angegebenen Schlagworte präsentiert werden. Bei der Darlegung der Ergebnisse ist zu berücksichtigen, dass die Anzahl und die Zusammensetzung der Befragungsteilnehmenden in den einzelnen Sitzungen stark variieren. Die Vergleichbarkeit ist somit nur sehr eingeschränkt möglich.

5.1 Wie begründen Studierende der Sonderpädagogik ihre Anwesenheit in den jeweiligen Seminarsitzungen der Vorlesungszeit?

Die Häufigkeit der Zustimmung bzw. Ablehnung der Rolle der Faktoren Persönlichkeit und Expertise der Lehrperson, Lehrqualität und individuelle Lernvoraussetzungen in Bezug auf die Entscheidung in der jeweiligen Sitzung anwesend zu sein, zeigt Tabelle 1. Bei Zustimmung folgten im Fragebogen weitere Antwortoptionen (siehe Kap. 4.3), die Aussagen zur Begründung der Anwesenheit enthielten. Tabelle 1 zeigt die Ergebnisse.

Tabelle 1: Häufigkeit der Nennung der Faktoren individuelle Lernvoraussetzungen, Lehrqualität und Persönlichkeit und Expertise der Lehrperson.

Sitzungen	1.	2.	3.	4.	5.	7.	8.	9.	10.	11.
Individuelle Lernvoraussetzungen	n = 33	n = 26	n = 24	n = 7	n = 15	n = 14	n = 13	n = 7	n = 11	n = 4
Nein	11 33,3%	5 19,2%	10 41,7%	2 28,6%	4 26,7%	6 42,9%	4 30,8%	1 14,3%	3 27,3%	1 25%
Ja	22 66,7%	21 80,8%	14 58,3%	5 71,4%	11 73,3%	8 57,1%	9 69,2%	6 85,7%	8 72,7%	3 75%

(Fortsetzung Tabelle 1)

Sitzungen	1.	2.	3.	4.	5.	7.	8.	9.	10.	11.
Gründe	n = 22	n = 21	n = 14	n = 5	n = 11	n = 8	n = 9	n = 6	n = 7	n = 3
Lernstrategie	2 9%	3 14,3%	6 42,9%	3 60%	1 9,1%	2 25%	2 22,2%	2 33,3%	4 57,1%	1 33,3%
Interesse	10 45,5%	7 33,3%	2 14,3%	1 20%	5 45,4%	4 50%	5 55,6%	2 33,3%	1 14,3%	2 66,7%
Einstellung	9 41%	11 52,4%	6 42,9%	1 20%	4 36,4%	2 25%	2 22,2%	2 33,3%	2 28,6%	/
Anderes	1 4,5%	/	/	/	1 9,1%	/	/	/	/	/
Lehrqualität	n = 33	n = 26	n = 24	n = 8	n = 15	n = 14	n = 13	n = 7	n = 11	n = 4
Nein	17 51,5%	9 34,6%	8 33,3%	1 12,5%	3 20%	6 42,9%	4 30,8%	2 28,6%	6 54,5%	1 5%
Ja	16 48,5%	17 65,4%	16 66,7%	7 87,5%	12 80%	8 57,1%	9 69,2%	5 71,4%	5 45,5%	3 75%
Gründe	n = 16	n = 17	n = 16	n = 7	n = 12	n = 8	n = 9	n = 5	n = 5	n = 3
Praxisbezug	3 18,8%	7 41,2%	1 6,3%	3 42,9%	8 66,7%	4 50%	5 55,6%	1 20%	1 20%	1 33,3%
Struktur	7 34,8%	5 29,4%	8 50%	3 42,9%	/	3 37,5%	2 22,2%	2 40%	4 80%	2 66,7%
Klarheit	1 6,3%	2 11,8%	4 25%	1 14,3	2 16,7%	1 12,5%	1 11,1%	1 20%	/	/
Anspruchsniveau	2 12,5%	2 11,8%	2 12,5%	/	1 8,3%	/	1 11,1%	1 20%	/	/
Anderes	3 18,8%	1 5,9%	1 6,3%	/	1 8,3%	/	/	/	/	/
Persönlichkeit & Expertise der Lehrperson	n = 33	n = 26	n = 24	n = 8	n = 15	n = 14	n = 13	n = 7	n = 10	n = 4
Nein	20 60,6%	15 57,7%	8 33,3%	2 25%	4 26,7%	8 57,1%	6 46,2%	2 28,6%	5 50%	1 25%
Ja	13 39,4%	11 42,3%	16 66,7%	6 75%	11 73,3%	6 42,9%	7 53,8%	5 71,4%	5 50%	3 75%
Gründe	n = 12	n = 11	n = 16	n = 6	n = 11	n = 6	n = 7	n = 5	n = 5	n = 3
Engagement Dozentin	12 100%	11 100%	14 87,5%	5 83,3%	11 100%	5 83,3%	7 100%	5 100%	5 100%	3 100%
Lehrstrategie Dozentin	/	/	1 6,3%	1 16,7%	/	1 16,7%	/	/	/	/
Anderes	/	/	1 6,3%	/	/	/	/	/	/	/

Anmerkung: Durch Rundung kann die Gesamtsumme der Prozentangaben von 100 % abweichen.

Die Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen (vgl. Tab. 1): Unter Berücksichtigung aller Sitzungen wird deutlich, dass Lehramtsstudierende der Sonderpädagogik mit einem Prozentwert von mindestens 57,1% in jeder Sitzung am häufigsten angeben, dass ihre individuellen Lernvorausset-

zungen bei der Entscheidung an der Sitzung teilzunehmen eine Rolle spielen (vgl. Tab. 1). Die Antwortoption „Anderes“ wird unter Berücksichtigung aller Erhebungszeitpunkte und aller Faktoren nur neunmal genutzt, sodass davon ausgegangen werden kann, dass die vorgegebenen Antwortoptionen die Gründe der befragten Lehramtsstudierenden der Sonderpädagogik überwiegend abdecken. Bestärkend zeigt Tabelle 1, dass unter Berücksichtigung aller Sitzungen jeder Grund mindestens einmal genannt wird.

Zusätzlich geben die Befragten ein Schlagwort an (z. B. „Information“ oder „Pflichtgefühl“). Bei Betrachtung aller Schlagworte lässt sich in Bezug auf die Forschungsfrage festhalten: Die Befragten zeigen in einzelnen Sitzungen bei der Angabe der Schlagworte ein identisches bzw. ähnliches Antwortverhalten. Dies trifft auf die dritte Sitzung zu. 17 von 24 angegebenen Schlagworten beschäftigen sich inhaltlich mit der Gruppenwahl. Dies entspricht 70,8%. In acht von zehn Sitzungen werden Schlagworte wie zum Beispiel „AQT“² genannt, bei denen ein direkter Bezug zu den zu erbringenden Leistungen im Seminar identifiziert werden kann. Andere Begriffe werden nur in einer Sitzung erwähnt. Dies trifft zum Beispiel auf die Schlagworte „Sprechstundentermin“ und „Gewohnheit“ zu.

5.2 Verändern sich die angegebenen Anwesenheitsgründe von Lehramtsstudierenden der Sonderpädagogik in den einzelnen Seminarsitzungen der Vorlesungszeit?

Die zweite Forschungsfrage untersucht, ob sich die Anwesenheitsgründe der exemplarisch befragten Lehramtsstudierenden der Sonderpädagogik in den einzelnen Seminarsitzungen der Vorlesungszeit verändern. Die Beantwortung dieser Frage stellt unter Berücksichtigung der ungleichen Zusammensetzung und Größe der Stichprobe eine Schwierigkeit dar. Aufgrund dessen werden im Folgenden nur Ergebnisse von Studierenden herangezogen, die mindestens fünfmal an der Befragung teilgenommen haben. Somit ist das Herstellen eines Bezugs zu individuellen Entwicklungsverläufen möglich. Die Stichprobengröße umfasst 19 Personen. Zur Gewährleistung der Anonymität wird auf Angaben zum Alter, Fachsemester und Geschlecht verzichtet und auf Fallnummern zurückgegriffen. Die Abbildungen 3 bis 5 zeigen das jeweilige Antwortverhalten in Bezug auf die Faktoren individuelle Lernvoraussetzungen, Qualität der Lehre und Persönlichkeit und Expertise der Lehrperson zu den einzelnen Sitzungen.

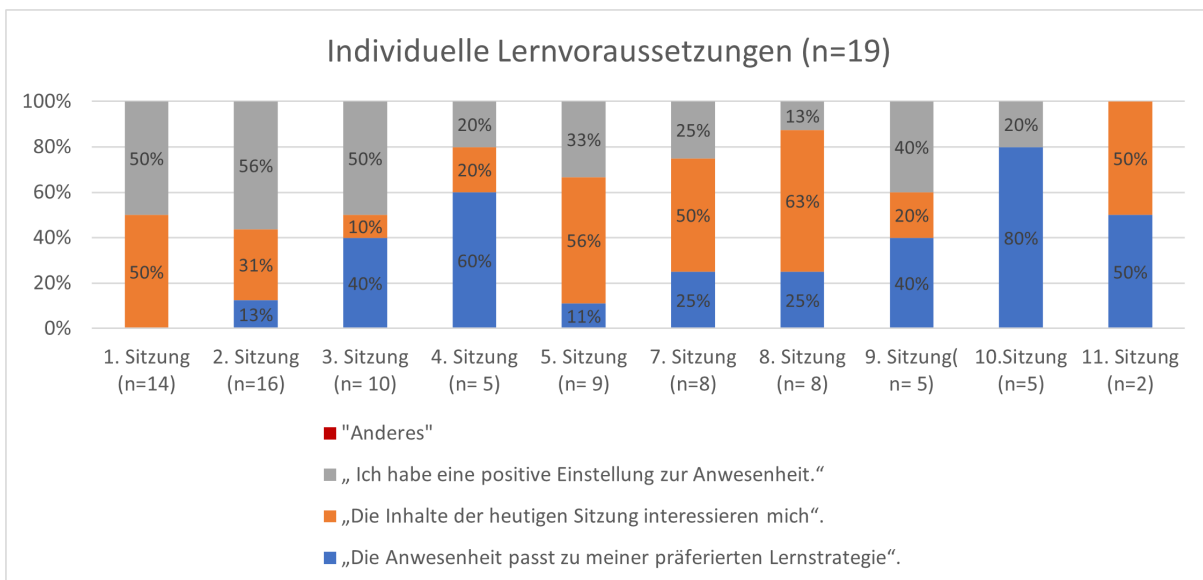


Abbildung 3: Angegebene Gründe zum Faktor individuelle Lernvoraussetzungen

Anmerkung: Durch Rundung kann die Gesamtsumme der Prozentangaben von 100 % abweichen

² „AQT“ ist die Abkürzung für aktive qualifizierte Teilnahme und beschreibt die Leistung, die zum Bestehen des Seminars erbracht werden muss.

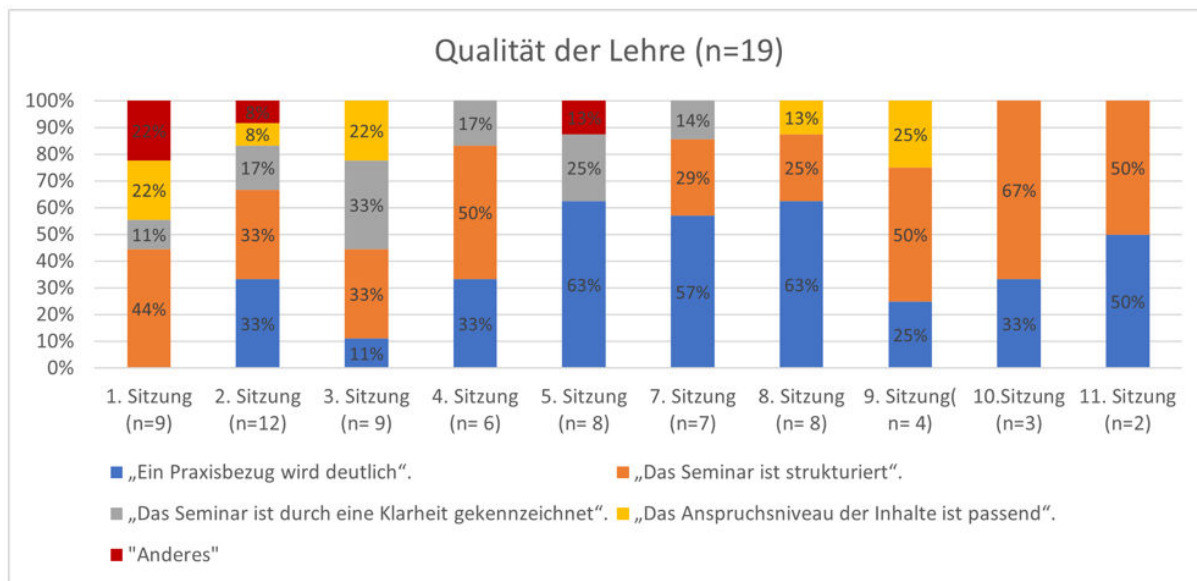


Abbildung 4: Angegebene Gründe zum Faktor Qualität der Lehre

Anmerkung: Durch Rundung kann die Gesamtsumme der Prozentangaben von 100 % abweichen

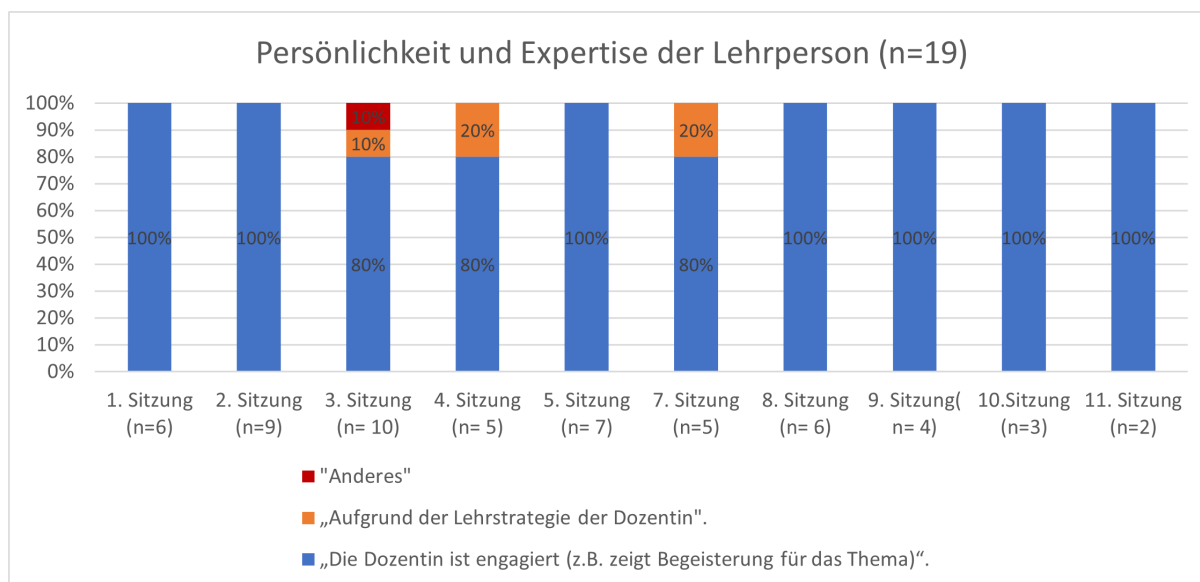


Abbildung 5: Angegebene Gründe zum Faktor Persönlichkeit und Expertise der Lehrperson

Bei einer zusammenfassenden Betrachtung der angegebenen Gründe kann festgehalten werden, dass sich die Zusammensetzung der einzelnen Gründe zu den Faktoren Qualität der Lehre und individuelle Lernvoraussetzungen in den einzelnen Seminarsitzungen verändert (vgl. Abb. 3 und 4). Bei dem Faktor der Persönlichkeit und Expertise der Lehrperson verändert sich die Zusammensetzung der angegebenen Gründe in sieben von zehn Sitzungen nicht (vgl. Abb. 5).

Unter Berücksichtigung des Antwortverhaltens einzelner Fälle kann festgehalten werden, dass der Fall 14 alle im Fragebogen abgefragten Faktoren und der Fall 27 den Einfluss des Faktors Qualität der Lehre und Persönlichkeit und Expertise der Lehrperson an allen teilgenommenen Befragungszeitpunkten verneint. Die anderen 17 Fälle zeigen nicht durchgängig ein konstantes Antwortverhalten.

6 Diskussion und Ausblick

Nach der Präsentation und Zusammenfassung der Ergebnisse erfolgt unter Berücksichtigung des Erkenntnisinteresses, des Rahmenmodells zur Wirkungsanalyse des Hochschulunterrichts nach Helmke & Schrader (2010) und der Erkenntnisse der Motivationsforschung (Deci & Ryan, 1993; Eccles, 1983) die Diskussion der Ergebnisse. Zunächst werden ausgewählte Ergebnisse der ersten Forschungsfrage diskutiert, bevor im Rahmen eines Ausblicks Handlungsoptionen abgeleitet werden. Es folgt die Darstellung der zweiten Forschungsfrage.

Es kann festgehalten werden, dass Lehramtsstudierende der Sonderpädagogik die Rolle der betrachteten Faktoren individuelle Lernvoraussetzungen, Qualität der Lehre und Persönlichkeit und Expertise der Lehrperson des Rahmenmodells nach Helmke & Schrader (2010) und die von Weßeler & van Ophuysen (2021) identifizierten förderlichen Bedingungen zur Begründung der Anwesenheit in Seminarsitzungen heranziehen (vgl. Tab. 1).

Beispielsweise identifizierten Weßeler & van Ophuysen (2021) als förderliche Bedingung das Interesse an den Seminarinhalten, das dem Faktor individuelle Lernvoraussetzung zugeordnet werden kann (Helmke & Schrader, 2010). Die Ergebnisse der Tabelle 1 und die verwendeten Schlagworte zeigen, dass in jeder Sitzung einige der befragten Lehramtsstudierenden ihre Anwesenheit mit dem Interesse begründen. Unter Berücksichtigung von Erkenntnissen der Motivationsforschung weist das Interesse auf eine intrinsische Motivation hin (Deci & Ryan, 1993; Grunschel et al., 2022).

Dagegen ist die extrinsische Motivation dadurch gekennzeichnet, dass Handlungen ausgeführt werden, die mit einer bestimmten Konsequenz einhergehen (Deci & Ryan, 1993). Angegebene Schlagworte, die einen direkten Bezug zu den zu erbringenden Leistungen im Seminar aufweisen, deuten somit auf eine extrinsisch motivierte Handlung hin. Die Anwesenheit im Seminar stellt in diesem Fall die Handlung dar, um das Ziel zu erreichen, die zu erbringende Leistung zu erlangen. Unter Berücksichtigung des Modells zur Wirkungsanalyse des Hochschulunterrichts können diese Antworten dem Faktor „fachlicher Kontext“ zugeordnet werden (Helmke & Schrader, 2010). Im Rahmen zukünftiger Forschung wäre die Hinzunahme und Entwicklung von Items zu diesem Faktor im Fragebogen empfehlenswert.

In Kapitel 5.1 wurde dargestellt, dass 70,8 % der angegebenen Schlagworte in der dritten Sitzung inhaltlich auf die Gruppenwahl verweisen. Ein Zusammenhang zu der skizzierten Seminarplanung (siehe Kap. 4.4) ist erkennbar. Das angegebene Schlagwort „Gruppenwahl“ könnte in diesem Fall als Anwesenheits-„Policies“ bezeichnet werden. Unter Anwesenheits-„Policies“ fällt beispielsweise die ausschließliche Bereitstellung von Materialien im Seminar (Weßeler & van Ophuysen, 2021, S. 216). Unter Berücksichtigung der Selbstbestimmungstheorie der Motivation nach Deci & Ryan (1993) sollte diese Methode kritisch reflektiert werden, weil der Einsatz von Anwesenheits-„Policies“ auf eine extrinsisch motivierte Anwesenheit hinweist. Als Handlungsempfehlung kann somit abgeleitet werden, dass sich die Lehrperson über den Einsatz solcher Anwesenheits-„Policies“ bewusst sein sollte.

Aus diesen Ergebnissen lassen sich weitere Handlungsoptionen in Bezug auf die Gestaltung des hier betrachteten Seminars ableiten. Bei der Planung des Seminars im kommenden Semester sollte der Zusammenhang zwischen den angegebenen Anwesenheitsgründen in Form eines Schlagwortes und der Seminarplanung berücksichtigt werden. Empfehlenswert wäre die Gestaltung der Seminarplanung mit den Studierenden gemeinsam. Dadurch könnten die Interessen der Studierenden berücksichtigt und die intrinsische Motivation in Bezug auf die Anwesenheit könnte gesteigert werden. Didaktisch könnte sich hier der Einsatz der Methode des „Erwartungs- und Befürchtungsinventars“ eignen (Berendt, 2006, S. 11). Im Vordergrund dieser Methode steht die Ermittlung der Interessen, Erwartungen und Einstellungen der Studierenden. Durch curriculare Vorgaben können bei der inhaltlichen Seminarplanung nicht ausschließlich die Interessen der Studierenden berücksichtigt werden. Es lassen sich aber Spielräume in der didaktischen und methodischen Ausgestaltung erkennen.

Im Folgenden werden die Ergebnisse zur zweiten Forschungsfrage diskutiert. Schulmeister (2020, S. 262 f.) betont, dass sich das Verhalten von Studierenden im Verlauf des Semesters verän-

dert. Die unterschiedliche Zusammensetzung der angegebenen Schlagwörter und das überwiegend nicht konstante Antwortverhalten der Studierenden in Bezug auf die Faktoren individuelle Studienbedingungen und Qualität der Lehre in den einzelnen Sitzungen zeigen veränderte Verhaltensweisen. Als Handlungsoption würde sich die Durchführung einer formativen Evaluation anbieten, da veränderte Verhaltensweisen dann bei der Gestaltung des Seminars berücksichtigt werden können.

Im Gegensatz dazu wird die Anwesenheit in Bezug auf den Faktor Persönlichkeit und Expertise der Lehrperson konstant überwiegend und bis auf drei Sitzungen ausschließlich mit dem Grund „Die Dozentin ist engagiert...“ begründet (vgl. Abb. 4). Das Zeigen von Interesse als Lehrende an den behandelten Themen kann nach Ulrich (2020, S. 123 ff.) auch das Interesse der Studierenden fördern. Das Interesse, also die intrinsische Motivation, kann sich wiederum positiv auf die Anwesenheit auswirken. Als Handlungsoption kann somit abgeleitet werden, dass Lehrende Interesse an den Themen zeigen, die sie unterrichten.

7 Limitation und Fazit

In der durchgeführten Befragung sind Limitationen erkennbar. Die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage gestaltet sich unter Beachtung der ungleichen Größe und Zusammensetzung der Stichprobe schwierig.

Allgemein kann festgehalten werden, dass die Übertragbarkeit der Handlungsoptionen und präsentierten Ergebnisse auf andere Lehrveranstaltungen aufgrund der geringen Stichprobengröße und der Betrachtung eines konkreten Seminars sehr eingeschränkt gegeben ist.

Als Erhebungsinstrument wurde ein neu entwickelter Fragebogen eingesetzt. Die Variablen sind überwiegend nominalskaliert. Aussagen über den Grad des Einflusses der einzelnen Gründe auf die Anwesenheit können somit nicht getroffen werden. Wie die Forschungsergebnisse zeigen, würde es sich anbieten auch weitere Faktoren des Modells der Wirkungsanalyse der Hochschullehre nach Helmke & Schrader (2010) zu ergänzen. Zu prüfen ist auch, inwieweit die entwickelten Items zu den jeweiligen Faktoren ausreichend sind, um den Faktor hinreichend abzubilden.

Trotz der aufgeführten Limitationen kann positiv hervorgehoben werden, dass bei dem vorgestellten Forschungsprojekt im Gegensatz zu anderen Studien die verschiedenen Phasen des Semesters berücksichtigt wurden (Schulmeister, 2020, S. 262 f.). Zudem knüpft das präsentierte Forschungsvorhaben an die dargestellten Forschungsdesiderate an (Weßler & van Ophuysen, 2021).

Für die Gestaltung des hier betrachteten Seminars wird abschließend festgehalten: 1. Rückgriff auf Methoden, die die intrinsische Motivation von Studierenden fördern, 2. Verwendung formativer Evaluation, 3. Einsatz von Anwesenheits-„Policies“ begründen und reflektieren und 4. Lehrende zeigt Interesse für die behandelten Themen.

Literatur

- Beckmann, J. & Heckhausen, H. (2018). Motivation durch Erwartung und Anreiz. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (5. Aufl., S. 119–162). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-53927-9_5
- Berendt, B. (2006). Hochschuldidaktischer Methoden-Fundus: Basiswissen. In B. Berendt, H. P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (Griffmarke C 3.1) (S. 1–22). RAABE.
- Bochmann, R., Roepke, A., Reiher, M. & Rindermann, H. (2019). Mangelnde Anwesenheit in Vorlesungen: eine fächerübergreifende Einschätzung von Studierenden in Deutschland. *die hochschullehre*, 5, 201–222.
- Brandt, H. & Moosbrugger, H. (2020). Planungsaspekte und Konstruktionsphasen von Tests und Fragebogen. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (3. Aufl., S. 39–66). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-61532-4>

- Buß, I. (2019). Flexibel studieren – Vereinbarkeit ermöglichen. Studienstrukturen für eine diverse Studierendenschaft. Springer VS. <https://10.1007/978-3-658-26206-8>
- Deci, E. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223–238. <https://doi.org/10.25656/01:11173>
- Eccles, J. (1983). Expectancies, Values and Academic Behaviors. In J. T. Spence (Hrsg.), *Achievement and Achievement Motives* (S. 75–146). Freeman.
- Enders, N. (2020). *Die klassische Frontalvorlesung im Diskurs. Evidenz aus der empirischen Lehr-Lernforschung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31612-9>
- Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (6. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-64762-2>
- Friedman, P., Rodriguez, F. & McComb, J. (2001). Why students do and do not attend classes. Myths and Realities. *College Teaching*, 49 (4), 124–133. <https://doi.org/10.1080/87567555.2001.10844593>
- Grunschel, C., Dresel, M., Fries, S., Leutner, D., Wirth, J., Bülke, L., Scheunemann, A., Schnettler, T. & Thies, D. O. (2022). Prokrastination als Risikofaktor für den Abbruch des Studiums: eine motivations- und handlungsregulatorische Perspektive. In M. Neugebauer, H.-D. Daniel & A. Wolter (Hrsg.), *Studienerfolg und Studienabbruch* (S. 41–72). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32892-4_3
- Gump, S. E. (2004). Keep students coming by keeping them interested. Motivators for class attendance. *College Student Journal*, 38 (1), 157–160.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2010). Hochschuldidaktik. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4. Aufl., S. 273–279). Beltz.
- Hochschulgesetz Nordrhein-Westfalen (2019). <https://www.mkw.nrw/hochschule-und-forschung/hochschulen/hochschulgesetz>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Beltz.
- Metzger, C. & Schulmeister, R. (2020). Zum Lernverhalten im Bachelorstudium. Zeitbudget-Analysen studentischer Workload im ZEITLast-Projekt. In D. Großmann, C. Engel, J. Junkermann & T. Wolbring (Hrsg.), *Studentischer Workload. Definition, Messung und Einflüsse* (S. 233–251). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28931-7>
- Pöge, A. (2011). Persönliche Codes bei Längsschnittuntersuchungen III. *Methoden – Daten – Analysen*, 5 (1), 109–134.
- Rindermann, H. (2009). Qualitätsentwicklung in der Hochschullehre. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27 (1), 64–73. <https://doi.org/10.25656/01:13697>
- Schnell, R., Bachteler, T. & Reiher, J. (2010). Improving the Use of Self-Generated Identification Codes. *Evaluation Review*, 34 (5), 391–418. <https://doi.org/10.1177/0193841X10387576>
- Schratz, R. (2020). Persönliche Identifikationscodes: Überlegungen im Rahmen einer Befragung von Schülerinnen und Schülern. Version 1.0 vom 30.03.2020. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Schulmeister, R. (2020). Chancen und Grenzen einer Anwesenheitspflicht in Lehrveranstaltungen. Ein Studienreview zu Anwesenheit und Lernerfolg. In D. Großmann, C. Engel, J. Junkermann & T. Wolbring (Hrsg.), *Studentischer Workload. Definition, Messung und Einflüsse* (S. 253–270). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28931-7>
- Schulmeister, R. (2015). Abwesenheit von Lehrveranstaltungen. Ein nur scheinbar triviales Problem. <http://rolf.schulmeister.com/pdfs/Abwesenheit.pdf>
- Sleigh, M. J., Ritzer, D. R. & Casey, M. B. (2002). Student versus faculty perceptions of missing class. *Teaching of Psychology*, 29 (1), 53–56.
- Steiner, E. & Benesch, M. (2021). Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung (6. Aufl.). facultas. <https://doi.org/10.36198/9783838587882>
- Ulrich, I. (2020). Gute Lehre in der Hochschule. Praxistipps zur Planung und Gestaltung der Lehrveranstaltungen (2. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31070-7>
- Universität Siegen (o. D.). Beispiel zur Codegenerierung. Universität Siegen. https://www.uni-siegen.de/datenschutz/arbeitshilfen/beispiel_zur_codegenerierung.pdf
- Van Blerkom, M. L. (2001). Class Attendance in Undergraduate Courses. *The Journal of Psychology*, 126 (5), 487–494.
- Walter, C. (2021). Wie kann man die Motivation der Studierenden fördern. In F. Waldherr & C. Walter (Hrsg.), *didaktisch und praktisch. Methoden und Medien für die Präsenz- und Onlinelehre* (3. Aufl., S. 165–168). Schäffer-Poeschel. <https://doi.org/10.34156/9783791053080>

- Weßeler, J., & van Ophuysen, S. (2021). Studierverhalten jenseits von Anwesenheitspflicht – wie begründen Studierende ihre An- und Abwesenheit in universitären Lehrveranstaltungen? In C. Bohndick, M. Bülow-Schramm, D. Paul & G. Reinmann (Hrsg.), *Hochschullehre im Spannungsfeld zwischen individueller und institutioneller Verantwortung. Tagungsband der 15. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung* (S. 213–225). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32272-4>
- Wild, K.-P. (2005). Individuelle Lernstrategien von Studierenden. Konsequenzen für die Hochschuldidaktik und die Hochschullehre. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (2), 191–206. <https://doi.org/10.25656/01:13572>

Autorin

Anne Gottwald. Universität Paderborn, Institut für Erziehungswissenschaft, Paderborn, Deutschland; E-Mail: anne.oberrath@uni-paderborn.de



Zitiervorschlag: Gottwald, A. (2025). Gründe für die Anwesenheit in Seminarsitzungen von Lehramtsstudierenden der Sonderpädagogik. *die hochschullehre*, Jahrgang 11/2025. DOI: 10.3278/HSL2458W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre



die hochschullehre

Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

Die Open-Access-Zeitschrift **die hochschullehre** ist ein wissenschaftliches Forum für Lehren und Lernen an Hochschulen.

Zielgruppe sind Forscherinnen und Forscher sowie Praktikerinnen und Praktiker in Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung und in angrenzenden Feldern, wie auch Lehrende, die an Forschung zu ihrer eigenen Lehre interessiert sind.

Themenschwerpunkte

- Lehr- und Lernumwelt für die Lernprozesse Studierender
- Lehren und Lernen
- Studienstrukturen
- Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik
- Verhältnis von Hochschullehre und ihrer gesellschaftlichen Funktion
- Fragen der Hochschule als Institution
- Fachkulturen
- Mediendidaktische Themen

wbv.de/die-hochschullehre



Alle Beiträge von **die hochschullehre** erscheinen im Open Access!