

Charlotte Bröder, Irmela Blüthmann, Anna-Lena Grimm, Rainer Watermann

Ergebnisse der berlinweiten Befragung der Bachelor-Lehramtsstudierenden zum Übergang in den Lehramtsmaster

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN



Freie Universität  Berlin



Universität der Künste Berlin

Freie Universität Berlin

Arbeitsstelle Lehr- und Studienqualität

Habelschwerdter Allee 45

14195 Berlin

Berlin

Juni 2022



Inhalt

Abbildungsverzeichnis.....	4
Tabellenverzeichnis.....	5
Zusammenfassung.....	6
1 Einleitung.....	8
2 Datengrundlage und Auswertung.....	9
2.1 Durchführung der Befragung.....	9
2.2 Stichprobe.....	9
2.3 Methodisches Vorgehen bei der Datenauswertung.....	10
3 Lebenssituation der Befragten.....	12
4 Studien- und Berufswahlmotive.....	15
5 Einschätzung des Studienklimas und der Beratungs- und Unterstützungsangebote.....	17
5.1 Studienklima und Unterstützung durch Lehrende an der Kernfach-Universität.....	17
5.1.1 Soziale Einbindung.....	17
5.1.2 Lehrenden-Studierenden Beziehung.....	18
5.1.3 Unterstützung durch Lehrende.....	18
5.1.4 Studienklima-Skalen.....	19
5.2 Nutzung von Beratungsangeboten an der Kernfach-Universität.....	20
5.3 Zufriedenheit mit dem Studium.....	22
6 Überschreitung der Regelstudienzeit.....	24
7 Bereitschaft zum Übergang in den Master of Education.....	27
7.1 Evaluation der Abbruch- und Wechselneigung.....	28
7.2 Sicherheit der Entscheidung für den Lehrer:innen-Beruf.....	31
Literatur.....	33
Anhang.....	35

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Beeinträchtigungen im Studium	13
Abbildung 2. Finanzierung des Studiums	14
Abbildung 3. Beurteilung des Studienklimas im Kernfach	18
Abbildung 4. Beurteilung des Umgangs von Lehrenden- und Studierenden im Kernfach	18
Abbildung 5. Beurteilung der Unterstützung durch die Lehrenden im Kernfach	19
Abbildung 6. Bewertung des Studienklimas.....	20
Abbildung 7. Anlaufstellen, die im bisherigen Studium für Beratung genutzt wurden	21
Abbildung 8. Zufriedenheit mit dem Lehramtsstudium insgesamt sowie verschiedenen Aspekten des Studiums.....	22
Abbildung 9. Studium nach Studienverlaufsplan und Überschreitung der Regelstudienzeit	24
Abbildung 10. Pläne für die Zeit nach dem Bachelorstudium.....	27
Abbildung 11. Studienabbruch und -wechselneigung.....	30
Abbildung 12. Sicherheit der Entscheidung für den Lehrer:innenberuf	31
Abbildung 13. Skala Sicherheit der Entscheidung für den Lehrer:innenberuf.....	32

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1. Stichprobe.....	10
Tabelle 2. Soziodemografische Merkmale der befragten Studierenden nach Lehramtstyp	10
Tabelle 3. Lebenssituation der befragten Studierenden.....	12
Tabelle 4. Bezug der Erwerbstätigkeit zum Studium	14
Tabelle 5. Motive, die eine (eher) große Rolle für die Studienwahl gespielt haben.....	15
Tabelle 6. Gründe für die Überschreitung der Regelstudienzeit.....	25
Tabelle 7. Gründe für die Überschreitung der Regelstudienzeit – für Subgruppen relevante Gründe	26
Tabelle 8. Gründe für die Aufgabe des Studienziels Lehramt von Personen, die eher oder sicher ein fachwissenschaftliches Studium anstreben	28
Tabelle 9. Gründe für die Aufgabe des Studienziels Lehramt von Personen, die eher oder sicher kein weiteres Studium aufnehmen wollen	29

Zusammenfassung

Der vorliegende Bericht präsentiert die Ergebnisse einer im Wintersemester 2021/22 durchgeführten berlinweiten Befragung von Lehramts-Bachelorstudierenden ab dem 5. Fachsemester. Sie verfolgte das Ziel, die Intention der Studierenden zu erheben, in ein Lehramtsmasterstudium überzugehen, sowie die Gründe derjenigen, die dies nicht beabsichtigen. Des Weiteren sollten Ansatzpunkte für Unterstützungsangebote im Studium ermittelt werden. Aufgrund des bestehenden Lehrkräftemangels war die Studie im Berliner Hochschulvertrag festgeschrieben. Sie erfolgte durch die Berliner Universitäten und erzielte einen Rücklauf von 20 % ($N = 983$ Studierende). Der Rücklauf liegt unter dem in Online-Befragungen von Studierenden üblicherweise erzielten Rücklauf von 30–40 % (z. B. bei Studien von Blüthmann et al. 2010 und Stellmacher et al. 2021). Dies kann mit einer Einschränkung der Aussagekraft der Daten verbunden sein.

Zur Intention in den Master of Education überzugehen, zeigt die Befragung folgende Ergebnisse: Am höchsten ist die Übergangsabsicht im Lehramt an Grundschulen mit 93 %. Sie liegt im Lehramt an beruflichen Schulen bei 89 % und im Lehramt an Integrierten Sekundarschulen (ISS)/Gymnasien bei 85 %. Damit entspricht die Häufigkeit der Absicht, einen Lehramtsmaster aufzunehmen, in Berlin in etwa der für Deutschland durch das DZHW ermittelten tatsächlichen Übergangsquote von Lehramtsstudierenden von 90 % (Woisch et al. 2021).

Die etwas geringere Übergangsintention von Bachelorstudierenden des Lehramts an ISS/Gymnasien im Vergleich zu den anderen Lehramtstypen ergibt sich daraus, dass in dieser Gruppe knapp 10 % der Befragten planen, ein fachwissenschaftliches Masterstudium anzuschließen. Diese Personen nannten hauptsächlich folgende Gründe dafür, das Studienziel Lehrer:in nicht weiterzuerfolgen: ihre Unsicherheit bezüglich ihrer Eignung für den Beruf sowie, dass die Arbeitsatmosphäre und Belastung an (Berliner) Schulen auf sie abschreckend wirken.

Die Befragten im Lehramt an ISS/Gymnasien und im beruflichen Lehramt berichten entsprechend auch eine höhere Abbruchneigung als Befragte im Grundschullehramt. In diesen beiden Lehramtstypen erwägen rund 10 % bereits im Bachelor den Wechsel in ein nicht-lehramtsbezogenes Studium. Im Lehramt an Grundschulen liegt diese Wechselabsicht unter 5 %. Der Anteil derjenigen, die an einen Studienabbruch denken, ohne ein weiteres Studium aufnehmen zu wollen, ist mit 8 % im beruflichen Lehramt vergleichsweise groß. Dieser Anteil liegt im Lehramt an ISS/Gymnasien bei rund 6 % und im Grundschullehramt bei rund 4 %.

Mit der Befragung wurde auch die Studienzufriedenheit erhoben. Mit der Wahl ihrer Fächer, der Universität(en) sowie mit Berlin als Studienort waren jeweils mehr als drei Viertel der Befragten aller drei Lehramtstypen eher oder sehr zufrieden, mit der Wahl der Schulform sogar rund 90 %. Deutlich geringer fällt hingegen ihre Zufriedenheit mit dem Studium insgesamt aus. Dieses Ergebnis ist vermutlich zum Teil auf die besondere Studiensituation in den digitalen Semestern zurückzuführen. Es zeigen sich hier allerdings deutliche Unterschiede zwischen den Lehramtstypen. Während etwas mehr als zwei Drittel der Bachelorstudierenden im Lehramt an Grundschulen mit dem Studium insgesamt eher oder sehr zufrieden waren, waren es im Lehramt an ISS/Gymnasien lediglich gut die Hälfte und im Lehramt an beruflichen Schulen etwas weniger als die Hälfte der Befragten.

Eine mögliche Erklärung für die unterschiedliche Studienzufriedenheit in den Lehramtstypen könnte möglicherweise in der unterschiedlichen Häufigkeit liegen, mit der die Befragten angaben, nach dem

vorgesehenen Studienverlaufsplan zu studieren. Während Bachelorstudierende des Lehramts an Grundschulen zu 90 % angaben, nach Studienverlaufsplan zu studieren, waren es im Lehramt an ISS/Gymnasien gut die Hälfte und im Lehramt an beruflichen Schulen etwas weniger als die Hälfte. In diesen beiden Lehramtstypen gehen mehr als die Hälfte der Studierenden davon aus, dass sie ihr Studium – unabhängig von pandemiebedingten Verzögerungen – nicht in der Regelstudienzeit abschließen werden. Die hierfür in allen Lehramtstypen am häufigsten genannten Gründe sind zeitliche Überschneidungen von Lehrveranstaltungen und Erwerbstätigkeit (im Lehramt an ISS/Gymnasien und beruflichen Schulen) bzw. familiäre Gründe (Lehramt an Grundschulen). Dieser hohe Anteil an zeitlichen Überschneidungen ist vermutlich auch eine Konsequenz aus vorhergehenden Verzögerungen im Studienverlauf. Von den Mehrfachimmatrikulierten (Studierende, die an zwei Universitäten studieren) wurde zudem mehrheitlich der zeitliche Aufwand der Koordination des Studiums an zwei Universitäten als Grund für längere Studienzeiten angeführt. Von einer pandemiebedingten Studienverzögerung geht knapp die Hälfte der Studierenden der Grundschulpädagogik und des Lehramts an beruflichen Schulen aus, ebenso wie fast drei Viertel der Befragten im Lehramt an ISS/Gymnasien.

Um zusätzliche Ansatzpunkte für die Verbesserung der Studiensituation an den Universitäten ableiten zu können, wurden auch Einschätzungen zu weiteren zentralen Bedingungsfaktoren der Studienzufriedenheit erhoben: das Studienklima, die Unterstützung durch Lehrende und die Beratung im Studium. Das Klima unter den Studierenden wurde – trotz der Erhebung im weitgehend digitalen Wintersemester 2021/22 – überwiegend positiv eingeschätzt. Der Umgang der Lehrenden mit den Studierenden wurde als sehr respektvoll beurteilt. Auch die Ansprechbarkeit der Lehrenden bei Schwierigkeiten wurde von rund drei Viertel der Befragten positiv bewertet. Klares Feedback zu den eigenen Leistungen vermisste jedoch knapp die Hälfte der Befragten aller drei Lehramtstypen, konkrete Hinweise zu Verbesserungsmöglichkeiten fehlten sogar rund 60 % der Befragten. Dieses Ergebnis ist allerdings nicht neu oder spezifisch für Berlin – zu diesem Befund kam auch bereits die 2010 bundesweit durchgeführte Studie PaLea – das Panel zum Lehramtsstudium (Kauper et al. 2012). Weiterhin scheint es für rund die Hälfte der Befragten bei Beratungsbedarf nicht so einfach gewesen zu sein, die für ihr Anliegen zuständige Ansprechperson an der Hochschule zu finden, insbesondere in den stärker fragmentierten Studiengängen des Lehramts an ISS/Gymnasien und beruflichen Schulen.

1 Einleitung

Bereits vor Aufnahme des Bachelorstudiums ist für 87 % der Lehramtsstudierenden in Deutschland die Entscheidung für den Master gefallen (Woisch et al. 2021). Dementsprechend hoch ist bei Lehramtsstudierenden die Übergangsquote vom Bachelor in den Master of Education: Sie ist im Vergleich zu anderen Studiengängen mit über 90 % die höchste (Woisch et al. 2021). Diese hohe Bereitschaft zum Übergang in den Master of Education liegt vor allem darin begründet, dass mit der Wahl des Lehramtsstudiums bereits eine Berufswahl erfolgt und der Masterabschluss (in der Regel) die Voraussetzung für die Ausübung des Lehrkräfteberufs darstellt (vgl. Spangenberg und Quast 2016). Entsprechend ist die bundesweite Abbruchquote in lehramtsbezogenen Bachelorstudiengängen mit 16 % im Vergleich zu anderen Fächergruppen ebenfalls relativ gering (Heublein et al. 2020). Dennoch werden Erfolgs- bzw. Abbruchquoten im Lehramtsstudium vor dem Hintergrund des akuten Lehrkräftemangels verstärkt in den Fokus genommen. Bis zum Berufseintritt weist die Lehramtsausbildung einige Übergänge auf, die als sensibel für Berufswahlentscheidungen gelten (vgl. Güldener et al. 2020, S. 382).

Das im Land Berlin implementierte Lehramtsstudium gewährleistet für einen Teil der Studiengänge Polyvalenz, so dass mit dem Bachelorabschluss auch nicht-lehramtsbezogene Anschlüsse möglich sind, das heißt, dass sie „den Studierenden ermöglichen, die Entscheidung für den Lehrerberuf bis zum Ende des Bachelorstudiums aufzuschieben“ (Bauer et al. 2011, S. 630). Obgleich die Übergangsquote gut untersucht ist, ist bisher unklar, aus welchen Gründen sich Bachelor-Lehramtsstudierende gegen ein Lehramtsmasterstudium entscheiden. In Kapitel IV des Berliner Hochschulvertrages 2018–2022 wurde die Durchführung einer berlinweiten Studie festgeschrieben, die die Bereitschaft der Bachelor-Lehramtsstudierenden zum Eintritt in den Master of Education evaluiert. Die Studie sollte klären, wie groß dieser Anteil in den verschiedenen Lehramtstypen (Lehramt an Grundschulen, Lehramt an ISS/Gymnasien und Lehramt an beruflichen Schulen) ist und aus welchen Motiven sich Bachelor-Lehramtsstudierende gegen ein Lehramtsmasterstudium entscheiden. Aus den im Auftrag definierten Zielen der Befragung (s. Absatz 2.6 aus Kapitel IV aus dem Hochschulvertrag) wurden folgende weitere Befragungsinhalte abgeleitet:

- Studien- und Berufswahlmotive
- Bewertung des bisherigen Bachelorstudiums hinsichtlich des Studienklimas, der Unterstützung durch Lehrende und der Beratungsangebote
- Zufriedenheit mit dem Studium
- Einhaltung bzw. Überschreitung der Regelstudienzeit und ggf. Gründe für eine verlängerte Studiendauer im Bachelorstudium
- Bereitschaft zum Übergang in den Master of Education sowie ggfs. Gründe dagegen
- Abbruch- und Wechselneigung

Als Befragungsinstrumente wurden etablierte Skalen und Items aus Befragungen von Lehramtsstudierenden der beteiligten Berliner Hochschulen (Micknaß et al. 2018, Blüthmann und Thiel 2009, Kuhlee et al. 2009, Stellmacher et al. 2021) sowie aus bundesweiten Studien im Lehramt (Kauper et al. 2012) eingesetzt. Diese wurden durch Eigenentwicklungen ergänzt.

2 Datengrundlage und Auswertung

2.1 Durchführung der Befragung

Der Fragebogen wurde durch die Arbeitsstelle Lehr- und Studienqualität der Freien Universität Berlin in Abstimmung mit den drei anderen Berliner Universitäten entwickelt. Die Befragung erfolgte als Vollerhebung aller Bachelorstudierenden mit Lehramtsoption ab dem 5. Fachsemester, die ihr Kern- bzw. Vertiefungsfach in Berlin an der Freien Universität Berlin (FU), der Humboldt Universität zu Berlin (HU), der Technischen Universität Berlin (TU) oder der Universität der Künste Berlin (UdK) studierten ($N = 4867$). Die Befragung fand an der FU, TU und UdK im Zeitraum vom 11.01.2022 bis 13.02.2022 statt, an der HU vom 17.01.22 bis 28.02.22, um eine Überschneidung des Befragungszeitraums mit einer anderen zeitgleichen Befragung an der HU zu vermeiden. Die Studierenden wurden per E-Mail eingeladen, an der Online-Befragung teilzunehmen. Das Anschreiben der Studierenden (inkl. ein bis zwei Erinnerungsschreiben) erfolgte in der Verantwortung der beteiligten Universitäten. Die Befragung wurde mit Hilfe von Unizensus umgesetzt und die Teilnahme erfolgte freiwillig und anonym. Mit der Auswertung und Berichtlegung wurde die Arbeitsstelle Lehr- und Studienqualität der Freien Universität Berlin beauftragt.

2.2 Stichprobe

An der Befragung haben sich insgesamt 1009 Studierende der drei Lehramtstypen (Lehramt an Grundschulen, Lehramt an ISS/Gymnasien und Lehramt an beruflichen Schulen) beteiligt. Um repräsentative Aussagen über Bachelor-Lehramtsstudierende der drei Lehramtstypen in Berlin treffen zu können, wurde zunächst durch einen Vergleich der Teilnehmenden mit der Grundgesamtheit hinsichtlich verschiedener Merkmale (Kombination aus Lehramtstyp, Universität, Kernfach und Geschlecht) geprüft, wie gut die Stichprobe die Grundgesamtheit repräsentiert. Damit es aufgrund von Unterschieden in der Teilnahmebereitschaft von Subgruppen nicht zu einer Verzerrung der Ergebnisse kommt, wurden die Daten so gewichtet, dass hinsichtlich dieser Merkmale das Verhältnis in der Stichprobe dem Verhältnis der Grundgesamtheits entspricht¹. Aufgrund fehlender oder unplausibler Angaben auf den für die Gewichtung verwendeten Variablen mussten insgesamt 26 Datensätze ausgeschlossen werden. Der Rücklauf, der für die Auswertung effektiv genutzt werden konnte, beträgt somit $N = 983$ Datensätze. Dies entspricht einem Rücklauf von 20,2 % bezogen auf die Grundgesamtheit der im Wintersemester 2021/22 in Bachelorstudiengängen mit Lehramtsoption ab dem 5. Fachsemester in Berlin immatrikulierten Studierenden ($N = 4867^2$).

Von den 983 Befragten studierten 32 % einen Studiengang mit dem Abschlussziel Lehramt an Grundschulen, 64 % Lehramt an ISS/Gymnasien und 4 % Lehramt an beruflichen Schulen. Wie viele Personen an den beteiligten Universitäten innerhalb der verschiedenen Lehramtstypen teilnahmen, ist Tabelle 1 zu entnehmen.

¹ Detaillierte Angaben zum Rücklauf, der Datenbereinigung und zur Gewichtung können dem Anhang entnommen werden.

² Dieser Wert basiert auf den Angaben der Hochschulen.

Tabelle 1. Stichprobe

	Lehramt an Grundschulen		Lehramt an ISS/Gymnasien		Lehramt an beruflichen Schulen		Gesamt	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
FU	200	63,5%	347	55,1%	–	–	547	55,6%
HU	97	30,8%	201	32,1%	14	35,9%	312	31,7%
TU	–	–	22	3,5%	25	64,1%	47	4,8%
UdK	18	5,7%	59	9,4%	–	–	77	7,8%
Gesamt	315	100,0%	629	100,0%	39	100,0%	983	100,0%

Soziodemografische und bildungsbiografische Merkmale der befragten Studierenden differenziert nach Lehramtstyp können Tabelle 2 entnommen werden.

Tabelle 2. Soziodemografische Merkmale der befragten Studierenden nach Lehramtstyp

	Lehramt an Grundschulen		Lehramt an ISS/Gymnasien		Lehramt an beruflichen Schulen	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Durchschnittsalter in Jahren	25,55	7,67	25,90	6,97	28,78	5,15
Durchschnittsnote Abitur	2,29	0,47	2,13	0,59	2,48	0,54
Fachsemester	10,76	3,19	13,01	5,71	13,38	4,00
Durchschnittsnote Studium	2,21	0,46	2,17	0,5	2,3	0,42
Geschlecht	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
männlich	37	11,7%	217	34,7%	24	61,5%
weiblich	276	87,6%	391	62,6%	15	38,5%
divers	1	0,3%	5	0,8%	-	-
keine Angabe	1	0,3%	12	1,9%	-	-
Migrationshintergrund	69	24,1%	190	30,2%	5	14,3%
akademischer Bildungshintergrund	163	57,2%	298	53,1%	19	52,8%

Anmerkung. ¹ = mindestens ein Elternteil ist nicht in Deutschland geboren; ² = mindestens ein Elternteil hat einen Hochschulabschluss.

Bei einigen wenigen Fragen reduzierte sich die Analytestichprobe durch eine vorherige Filterfrage. In solchen Fällen wird an entsprechender Stelle die den Berechnungen zugrundeliegende Fallzahl aufgeführt; bei weniger als 7 Fällen wurden die Ergebnisse nicht ausgewertet.

2.3 Methodisches Vorgehen bei der Datenauswertung

Die in diesem Bericht dargestellten deskriptiven Befunde basieren auf gewichteten Daten, um repräsentative Aussagen über Bachelor-Lehramtsstudierende der drei Lehramtstypen in Berlin treffen zu können (für detaillierte Angaben zu Rücklauf und Gewichtung siehe Anhang). Die Ergebnisse werden grundsätzlich nach Lehramtstyp getrennt berichtet. Die Visualisierung der Ergebnisse erfolgt als Darstellung prozentualer Häufigkeiten anhand von Säulen- und Balkendiagrammen.

Items, die ein gemeinsames Konstrukt (beispielsweise die soziale Einbindung) erfassen, wurden nach einer deskriptiven Einzelauswertung zusätzlich zu einer Skala zusammengefasst. Dabei handelt es sich um etablierte Skalen, die bereits in anderen Befragungen eingesetzt wurden (Kauper et al. 2012,

Stellmacher et al. 2021). Für Skalen werden Skalenmittelwerte sowie 95 %-Konfidenzintervalle berichtet. Anhand der Konfidenzintervalle kann die Genauigkeit der Schätzung des Mittelwertes beurteilt werden. Die Intervalle geben den Wertebereich an, der mit einer 95 %-igen Wahrscheinlichkeit den wahren Populationsmittelwert enthält.

Um Mittelwertunterschiede zwischen den drei Lehramtstypen hinsichtlich ihrer praktischen Relevanz einschätzen zu können, wurde zusätzlich die Effektstärke Cohens d berechnet. Nach Cohen (1988) gelten folgende Schwellenwerte für die Einschätzung der Bedeutsamkeit: Ein Mittelwertunterschied von $d = 0,20$ gilt als kleiner, ein Unterschied von $d = 0,50$ als mittlerer und von $d = 0,80$ als großer Effekt. In Beobachtungsstudien kann bereits ein Mittelwertunterschied von einer Drittel Standardabweichung ($d = 0,30$) als praktisch bedeutsamer Effekt eingestuft werden.

Eine Differenzierung der Ergebnisse nach Universitäten wurde nicht vorgenommen, weil die Vergleichbarkeit zwischen den Universitäten aufgrund der unterschiedlichen Studienangebote (Lehramtstypen und Fächer) sowie sehr stark variierender Fallzahlen deutlich eingeschränkt ist. Darüber hinaus studierten einige der befragten Personen an mehreren Universitäten, sodass sich die Antworten bei Fragen, bei denen nicht explizit nach der Beurteilung des Kernfaches gefragt wurde, auf beide Hochschulen beziehen.

3 Lebenssituation der Befragten

Die Befragten wurden gebeten anzugeben, ob sie erwerbstätig, für die Betreuung von Kindern bzw. pflegebedürftigen Angehörigen (mit)verantwortlich sind und ob sie eine chronische bzw. psychische Erkrankung oder Behinderung haben (Antwortmöglichkeit ja/nein). Darüber hinaus konnten sie angeben, ob sie Schwierigkeiten mit der Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit bzw. Familie und Studium haben (1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4 = „trifft genau zu“) und gegebenenfalls, ob sie sich durch ihre Erkrankung/Behinderung im Studium beeinträchtigt fühlen (1 = „gar nicht“ bis 4 = „sehr stark“).

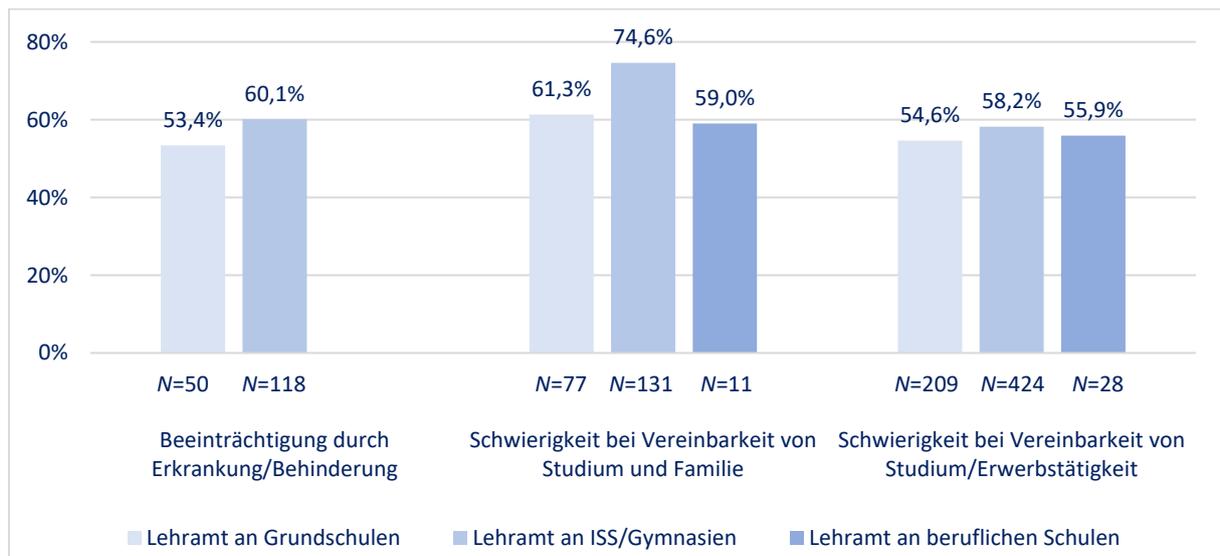
Der Anteil an Studierenden, die angaben, neben ihrem Studium erwerbstätig zu sein, liegt in allen Lehramtstypen etwa bei drei Viertel (Tabelle 3). Etwas mehr als die Hälfte der studienbegleitend Erwerbstätigen gab an, Schwierigkeiten bei der Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit zu haben (Abbildung 1). Wenn Studierende für die Betreuung von Kindern bzw. pflegebedürftigen Angehörigen (mit)verantwortlich waren, gab eine deutliche Mehrheit an, Schwierigkeiten mit der Vereinbarkeit von Studium und Familie zu haben (je nach Lehramtstyp zwischen 59,0 % und 74,6 %, die eher bzw. voll zustimmten).

Eine chronische bzw. psychische Erkrankung oder eine Behinderung gaben 17,5 % der befragten Studierenden mit dem Abschlussziel Lehramt an Grundschulen an. Der Anteil lag bei Studierenden des Lehramts an ISS/Gymnasien etwas höher (20,8 %), während dies bei Studierenden des Lehramts an beruflichen Schulen auf nur 8,6 % zutraf. Durch die Erkrankung bzw. Behinderung im Studium beeinträchtigt fühlten sich jeweils über die Hälfte der betroffenen Studierenden im Lehramt an Grundschulen bzw. an ISS/Gymnasien (Abbildung 1).

Tabelle 3. Lebenssituation der befragten Studierenden

	Lehramt an Grundschulen	Lehramt an ISS/Gymnasien	Lehramt an beruflichen Schulen
Erwerbstätigkeit	74,7%	76,8%	77,8%
Kinder	20,6%	15,1%	22,2%
pflegebedürftige Angehörige	9,4%	11,1%	11,1%
Erkrankung	17,5%	20,8%	8,6%

Abbildung 1. Beeinträchtigungen im Studium



Anmerkung. Anteile „trifft eher zu/trifft genau zu“ bzw. „eher stark/sehr stark“ zusammengefasst dargestellt; auf die Frage nach der Beeinträchtigung durch eine Erkrankung oder Behinderungen haben nur drei Befragte aus dem Lehramt an beruflichen Schulen geantwortet; aufgrund der geringen Fallzahl wurden die Ergebnisse nicht ausgewertet.

Die Studierenden wurden darüber hinaus gebeten anzugeben, wie sie ihr Studium finanzieren, wobei sie mehrere Antwortoptionen auswählen konnten. In allen Lehramtstypen gaben die meisten Befragten an, ihr Studium durch eine Erwerbstätigkeit zu finanzieren (Abbildung 2). Der Anteil liegt bei 67–75 %, was in etwa der Erwerbstätigenquote bei Studierenden in Berlin entspricht (70 %, Middendorf et al. 2017). Eine Mehrheit der Befragten, die im Lehramt an Grundschulen bzw. an ISS/Gymnasien studieren, gab an, von Eltern oder Verwandten finanziell unterstützt zu werden. Der Anteil ist bei Studierenden im Lehramt an beruflichen Schulen deutlich geringer (38,9 %), dafür werden sie vergleichsweise häufiger als ihre Kommiliton:innen in den beiden anderen Lehramtstypen von ihrem/ihrer Partner:in unterstützt (16,7 %) oder erhalten ein Stipendium (8,3 %).

Diejenigen, die neben ihrem Studium erwerbstätig sind, wurden zusätzlich gefragt, ob ihre Erwerbstätigkeit einen Bezug zu ihrem Studium aufweist (Mehrfachauswahl möglich). Dies war bei der Mehrheit der Befragten mit dem Abschlussziel Lehramt an Grundschulen und an ISS/Gymnasien der Fall, während Studierende des Lehramts an beruflichen Schulen größtenteils eine Erwerbstätigkeit ohne Bezug zu ihrem Studium ausüben. Insbesondere im Lehramt an Grundschulen ist der Anteil derjenigen, die studienbegleitend bereits an einer Schule arbeiteten, mit 43 % recht hoch (Lehramt an ISS/Gymnasien: 30 %, Lehramt an beruflichen Schulen: 25 %) (Tabelle 4).

Abbildung 2. Finanzierung des Studiums (Mehrfachauswahl möglich)

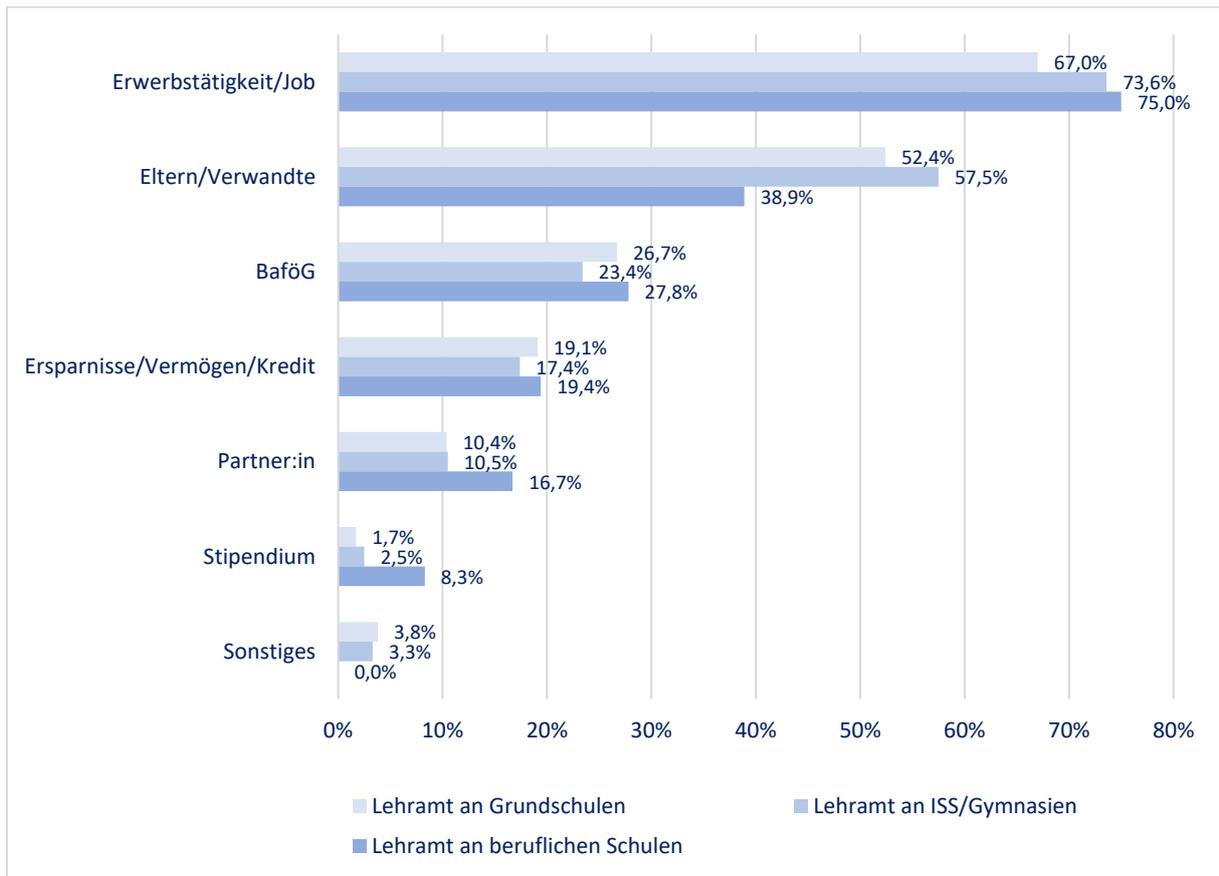


Tabelle 4. Bezug der Erwerbstätigkeit zum Studium (Mehrfachauswahl möglich)

	Lehramt an Grundschulen	Lehramt an ISS/Gymnasien	Lehramt an beruflichen Schulen
Ja, Arbeit an Schule	43,3%	29,6%	25,0%
Ja, Arbeit im außerschulischen pädagogischen Bereich	18,1%	23,0%	3,6%
Ja, Arbeit als Studentische Hilfskraft	5,7%	11,7%	10,7%
Nein, andere Tätigkeit	43,3%	47,9%	67,9%

4 Studien- und Berufswahlmotive

Die Studierenden wurden gebeten, eine Reihe möglicher Motive für die Wahl eines Lehramtsstudiums hinsichtlich ihrer Bedeutung für ihre persönliche Studienwahl einzuschätzen. Dafür stand eine vierstufige Antwortskala von 1 = „keine Rolle“ bis 4 = „eine große Rolle“ zur Verfügung. Erhoben wurden intrinsische Motive wie das Fachinteresse und pädagogische Interesse, extrinsische Motive wie die Karriereinteressen (z. B. sichere Berufsperspektive) sowie soziale Einflüsse durch Familie oder Bekannte. Mit weiteren Items wurde erfasst, ob das Studium lediglich als Übergangslösung aufgenommen wurde und welche Rolle die gesellschaftliche Relevanz des Berufs bei der Wahl des Studiums spielte. Darüber hinaus konnten weitere Gründe in einem offenen Antwortformat angegeben werden. In Tabelle 5 sind die Anteile der Befragten zusammengefasst dargestellt, für die das jeweilige Motiv eher eine Rolle oder eine große Rolle spielte.

Tabelle 5. Motive, die eine (eher) große Rolle für die Studienwahl gespielt haben (Mehrfachauswahl möglich)

	Lehramt an Grundschulen	Lehramt an ISS/Gymnasien	Lehramt an beruflichen Schulen
Interesse an meinen Fächern	82,6%	94,9%	99,0%
Interesse/Freude an der Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen	98,6%	87,1%	88,6%
Interesse am Unterrichten	88,3%	86,6%	96,7%
sichere Berufsperspektive im Lehrer:innenberuf	84,8%	80,8%	90,2%
gute Verdienstmöglichkeiten im Lehrer:innenberuf	77,3%	71,3%	84,7%
attraktive Arbeitszeiten und Ferienzeiten im Lehrer:innenberuf	72,4%	58,1%	59,4%
eine gesellschaftlich wichtige Aufgabe erfüllen	74,0%	74,8%	79,9%
gesellschaftliches Ansehen des Lehrer:innen-Berufs	29,7%	22,6%	22,8%
Rat von Eltern/Verwandten/Bekanntem	34,8%	27,5%	28,0%
Ergebnis eines Eignungstests/Berufsberatungsgesprächs	11,1%	7,4%	2,1%
Übergangslösung/Zufall	4,8%	13,0%	4,8%

Für Personen im Lehramt an Grundschulen scheinen pädagogische Motive wie die Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen oder das Interesse am Unterrichten die wichtigsten Gründe für die Wahl des Lehramtsstudiums zu sein. Mit insgesamt 98,6 % war dies das Motiv, das am häufigsten als wichtiger Grund für die Studienwahl genannt wurde. In den beiden anderen Lehramtstypen spielte das Interesse an der Zusammenarbeit mit Kindern eine vergleichsweise geringere Rolle, wenngleich dieses Motiv auch in diesen beiden Lehramtstypen jeweils für knapp 90 % der Befragten relevant war. Für Studierende dieser beiden Lehramtstypen scheint das Fachinteresse von größerer Bedeutung zu sein

als für Studierende im Lehramt an Grundschulen. Von den Studierenden im Lehramt an ISS/Gymnasien gaben 94,9 % der Befragten an, dass das Interesse an ihren Fächern bei der Wahl des Studiums eine (eher) große Rolle gespielt hat; dies traf auf nahezu alle Studierenden im Lehramt an beruflichen Schulen zu (99,0 %). Eine Übergangslösung bzw. eine zufällige Entscheidung stellte das Lehramtsstudium für 4,8 % der Befragten im Lehramt an Grundschulen und beruflichen Schulen sowie für 13 % der Befragten im Lehramt an ISS/Gymnasien dar.

Zusammengefasst weisen die Befunde im Einklang mit bisherigen Untersuchungen (z. B. Retelsdorf und Möller 2012) auf eine überwiegend intrinsisch motivierte Studienwahl von Lehramtsstudierenden hin. Darüber hinaus zeigte sich wie bereits in anderen Studien (z. B. Pohlmann und Möller 2010), dass für Personen im Lehramtsstudium an Grundschulen eher pädagogische Motive im Vordergrund stehen, während das Fachinteresse bei Studierenden im Lehramtsstudium an ISS/Gymnasien und an beruflichen Schulen stärker im Fokus stand. Karriereinteressen wie eine sichere Berufsperspektive, gute Verdienstmöglichkeiten sowie attraktive Arbeitszeiten waren ebenfalls für eine Mehrheit der Befragten aller drei Lehramtstypen wichtige Gründe.

5 Einschätzung des Studienklimas und der Beratungs- und Unterstützungsangebote

Der Studienerfolg wird neben persönlichen Merkmalen der Studierenden, ihrer Lebenssituation und ihrem Studierverhalten auch durch die Studienbedingungen und Unterstützungsangebote der Hochschule beeinflusst (vgl. Modell des Studienerfolgs, Blüthmann et al. 2010, S. 7). Um Ansatzpunkte für die Verbesserung der Unterstützungsangebote zu gewinnen, wurden die Lehramts-Bachelorstudierenden gebeten, verschiedene Indikatoren der Studienqualität einzuschätzen: die soziale Einbindung, die Lehrenden-Studierenden-Beziehung sowie die Unterstützung durch Lehrende.

Zunächst werden deskriptive Ergebnisse dargestellt. Für Items, die ein gemeinsames Konstrukt erfassen, werden anschließend die Skalenmittelwerte und 95 %-Konfidenzintervalle berichtet (siehe Kapitel 2.3). Unterschiede zwischen den Lehramtstypen in der Bewertung der Studienklima-Skalen werden zusätzlich mit Hilfe von Effektstärken hinsichtlich ihrer praktischen Bedeutsamkeit eingeordnet (siehe Kapitel 2.3).

Darüber hinaus wurden die Studierenden nach ihrer Studienzufriedenheit gefragt, die ein subjektives Kriterium des Studienerfolgs darstellt. Studien konnten zeigen, dass Personen, die mit ihrem Studium zufrieden sind, seltener das Studium abbrechen (Nolden 2019) und die Hochschule oder den Studienort zwischen Bachelor und Master wechseln (Jirjahn und Kuzeawu 2005). Die Befragten sollten daher angeben, wie zufrieden sie rückblickend mit ihrem Studium insgesamt sind, mit der Wahl der Schulform, der Unterrichtsfächer, der Hochschule(n) und der Wahl von Berlin als Studienstandort.

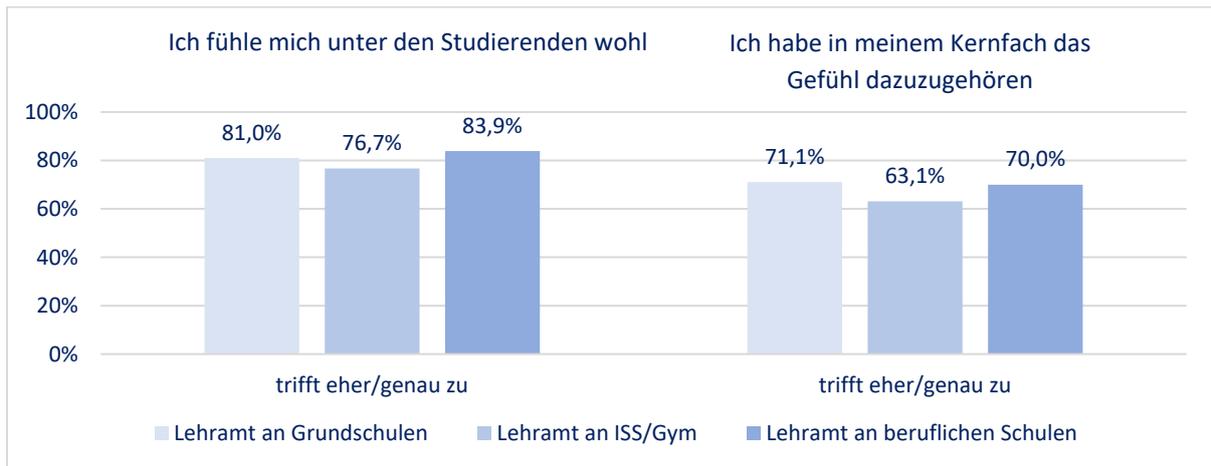
5.1 Studienklima und Unterstützung durch Lehrende an der Kernfach-Universität

Als Indikatoren für das Studienklima wurden die soziale Einbindung und die Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden erfasst sowie die Unterstützung durch Lehrende. Für die Beantwortung stand jeweils eine Antwortskala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4 = „trifft genau zu“ zur Verfügung.

5.1.1 Soziale Einbindung

Die soziale Einbindung wurde über zwei Items erfasst. Zum einen konnten die Befragten angeben, ob sie sich unter den Studierenden wohl fühlen; zum anderen, ob sie sich im Kernfach zugehörig fühlen. Es zeigte sich, dass eine deutliche Mehrheit der Befragten aller drei Lehramtstypen angab, sich (eher) unter den Studierenden wohlfühlen (Abbildung 3). Das Zugehörigkeitsgefühl zum jeweiligen Kernfach scheint vergleichsweise etwas geringer ausgeprägt zu sein, wenngleich auch hier zwischen 63,1 % und 71,1 % angaben, sich (eher) zugehörig zu fühlen.

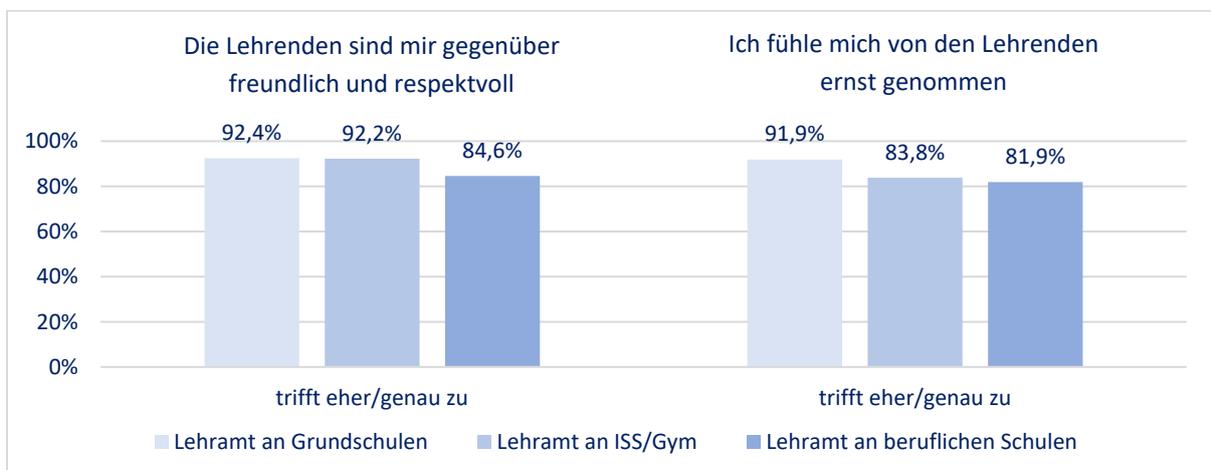
Abbildung 3. Beurteilung des Studienklimas im Kernfach



5.1.2 Lehrenden-Studierenden Beziehung

Zur Einschätzung der Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden, standen ebenfalls zwei Items zur Verfügung (Abbildung 4). Die Ergebnisse zeigen, dass der Großteil der Studierenden den Umgang der Lehrenden als ihnen gegenüber freundlich und respektvoll empfindet (je nach Lehramtstyp zwischen 84,6 % und 92,4 %). Ähnlich hohe Zustimmungswerte (81,9 % bis 91,9 %) erhielt die Aussage „Ich fühle mich von den Lehrenden ernst genommen“.

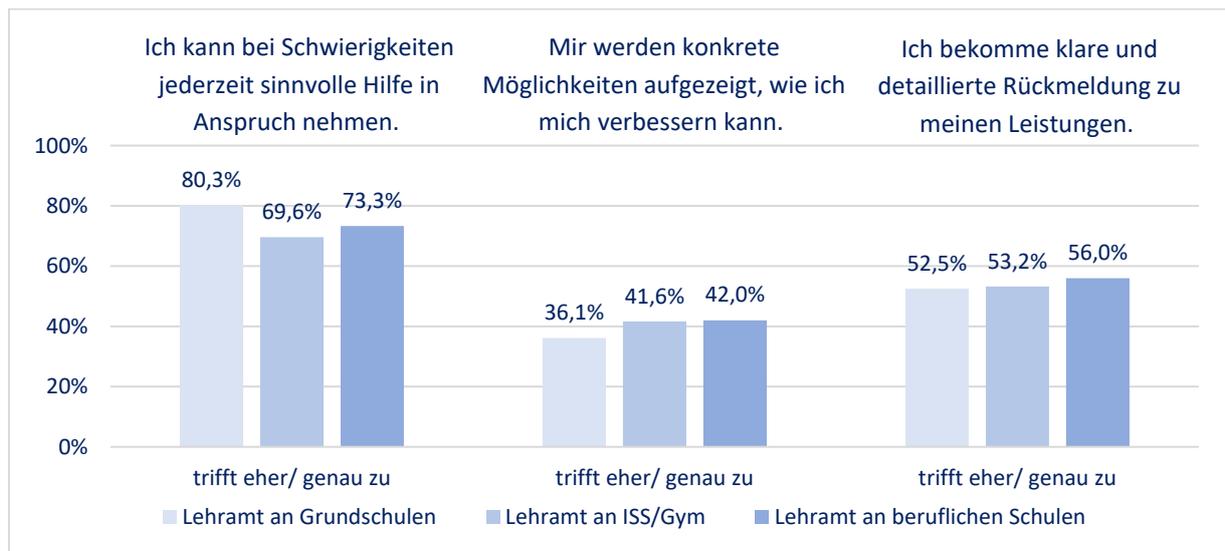
Abbildung 4. Beurteilung des Umgangs von Lehrenden- und Studierenden im Kernfach



5.1.3 Unterstützung durch Lehrende

Wie die Studierenden die Unterstützung durch Lehrende erleben, wurde mit drei Items erfasst (Abbildung 5). Eine deutliche Mehrheit der Lehramtsstudierenden aller Lehramtstypen gab an, bei Schwierigkeiten jederzeit sinnvolle Hilfe in Anspruch nehmen zu können (73,3 % bis 80,3 %). Jeweils etwas mehr als die Hälfte der Befragten empfindet die Rückmeldung zu den im Studium erbrachten Leistungen als klar und detailliert (52,5 % bis 56,0 %). Demgegenüber gaben nur zwischen 36,1 % und 42,0 % an, dass ihnen von Lehrenden konkrete Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie sie sich verbessern können.

Abbildung 5. Beurteilung der Unterstützung durch die Lehrenden im Kernfach



5.1.4 Studienklima-Skalen

Das soziale Klima, die Lehrenden-Studierenden-Beziehung sowie die Unterstützung durch Lehrende wurden jeweils mit Hilfe von Skalen erfasst, die aus der PaLea-Studie stammen (vgl. Kauper et al. 2012). Für diese Aspekte werden in Abbildung 6 Skalenmittelwerte und 95 %-Konfidenzintervalle dargestellt und die Ergebnisse im Vergleich zu den Befunden aus der PaLea-Studie eingeordnet.

Der Aspekt, der im Mittel am positivsten wahrgenommen wurde, ist in allen drei Lehramtstypen die Lehrenden-Studierenden-Beziehung. Vor allem Studierende im Lehramt an Grundschulen ($M = 3,45$; $SD = 0,69$) bewerteten die Beziehung sehr positiv – hier zeigte sich ein praktisch bedeutsamer Unterschied zu Studierenden im Lehramt an beruflichen Schulen.

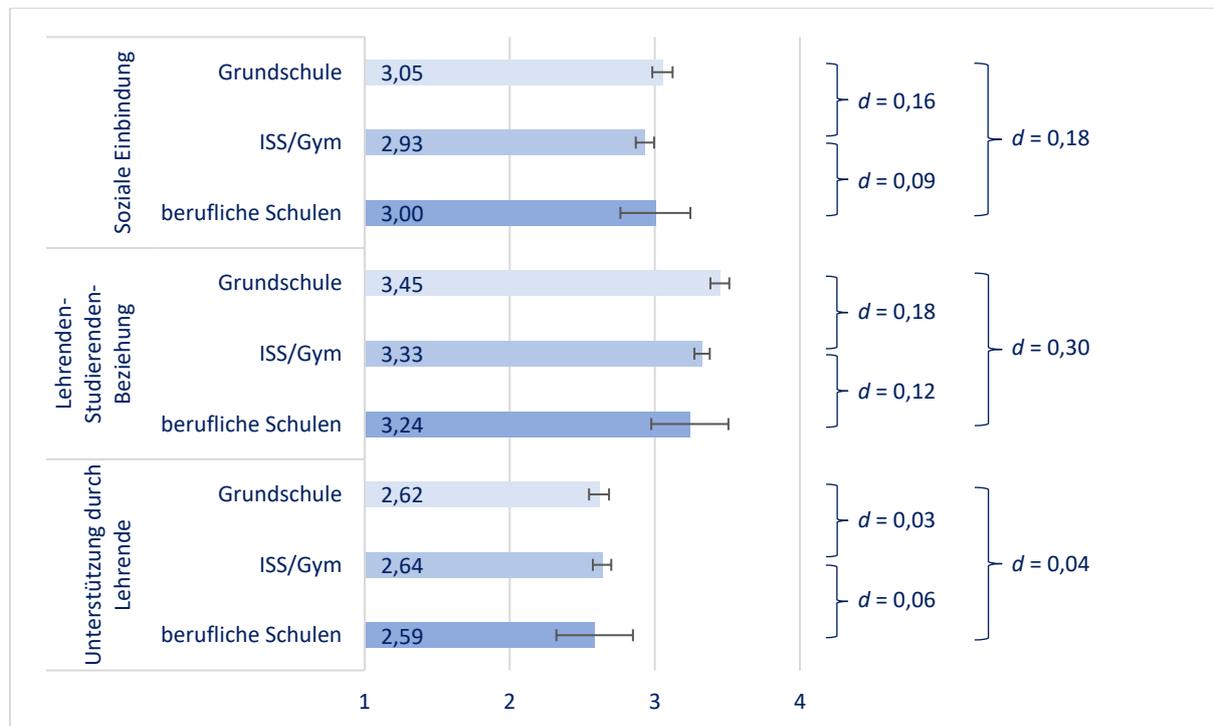
Die soziale Einbindung im Kernfach wird im Mittel ebenfalls als (eher) positiv wahrgenommen, und dies, obwohl die Befragung im überwiegend digitalen Wintersemester 2021/22 erfolgte. Auch hier kamen Studierende im Lehramt an Grundschulen im Vergleich zu den beiden anderen Lehramtstypen zu den positivsten Urteilen ($M = 3,05$; $SD = 0,74$). Die Unterschiede sind allerdings geringfügig und praktisch eher als unbedeutsam einzustufen.

Die Beurteilung der Unterstützung durch Lehrende wurde von Studierenden aller drei Lehramtstypen im Mittel als weniger positiv eingeschätzt. Hier zeigte sich kein Unterschied zwischen den Lehramtstypen.

Das Studienklima und die Unterstützung durch Lehrende wurde in ähnlicher Weise in der Studie PaLea erfasst (Kauper et al. 2012). Eine Differenzierung zwischen den Lehramtstypen erfolgte in PaLea allerdings nicht. In der Studie wurden neben fortgeschrittenen Lehramtsstudierenden im Master bzw. im 7. Semester Staatsexamen auch Studienanfänger:innen im 1. Semester Bachelor oder Staatsexamen aus ganz Deutschland befragt. Das Studienklima wurde von den Befragten der PaLea-Studie vergleichbar eingeschätzt, wenngleich es leichte Abweichungen bei den einzelnen Aspekten des Studienklimas gibt. Die soziale Einbindung im Kernfach wurde im Mittel bei PaLea etwas positiver eingeschätzt ($M = 3,35$; $SD = 0,62$). Die Skala umfasste allerdings ein weiteres Item („Die Atmosphäre unter den Studierenden ist freundschaftlich entspannt“), das von allen drei Items die höchsten Zustimmungswerte hatte und in der vorliegenden Befragung nicht erhoben wurde. Die Lehrenden-Studierenden-Beziehung wurde je nach Lehramtstyp etwas positiver bzw. etwas negativer beurteilt ($M = 3,36$;

$SD = 0,57$). Die Unterstützung durch Lehrende wurde identisch erfasst, die Bewertung fiel im Mittel weniger positiv aus ($M = 2,38$; $SD = 0,70$). Inwieweit die Unterschiede zu den in PaLea ermittelten Befunden möglicherweise auch auf die Erfahrungen der Studierenden in den digitalen Semestern zurückzuführen sind, muss offenbleiben. Es ist aber davon auszugehen, dass zumindest die ungünstigere Beurteilung der sozialen Einbindung dem Studium in Distanz geschuldet ist.

Abbildung 6. Bewertung des Studienklimas (Mittelwerte, 95 %-Konfidenzintervalle und Effektstärken für Mittelwertunterschiede zwischen den Lehramtstypen)



Anmerkung. Skalierung 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4 = „trifft genau zu“; hohe Werte entsprechen jeweils einem positiv wahrgenommenen Studienklima; d = Effektstärke Cohens d .

5.2 Nutzung von Beratungsangeboten an der Kernfach-Universität

Um zu erfahren, ob und wo sich die Lehramtsstudierenden in ihrem bisherigen Studium haben beraten lassen, konnten die Befragten aus einer Liste mit möglichen Anlaufstellen diejenigen auswählen, die sie bereits genutzt haben (Mehrfachauswahl möglich). Studierende im Lehramt an beruflichen Schulen gaben deutlich häufiger als Studierende der beiden anderen Lehramtstypen an, Beratungsangebote zu nutzen (Abbildung 7). Lediglich 18,5 % von ihnen gaben an, bisher noch keinerlei Beratungsangebote genutzt zu haben (vs. 29,4 % im Lehramt an ISS/Gymnasien und 37,3 % im Lehramt an Grundschulen).

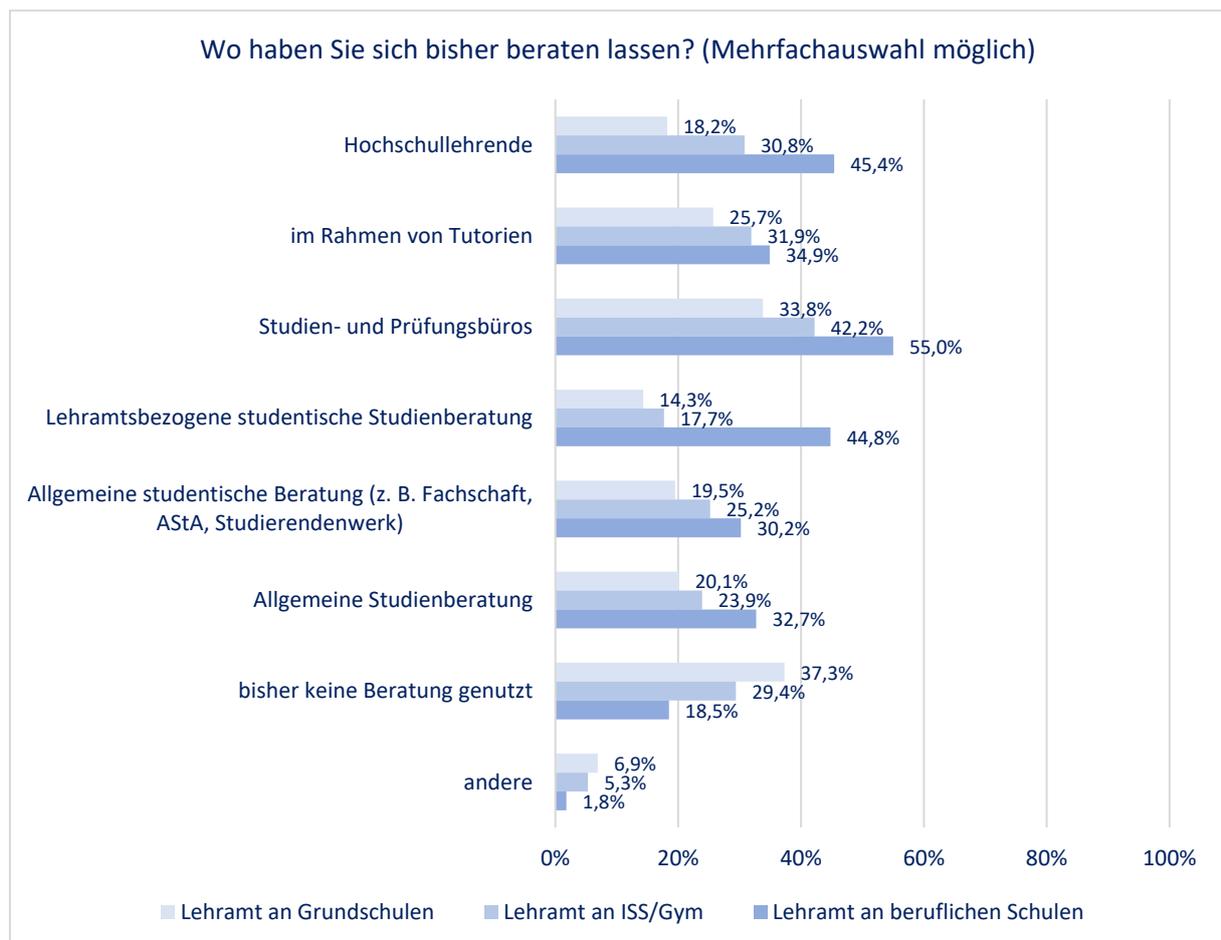
Der höhere Beratungsbedarf von Studierenden des beruflichen Lehramts ist vermutlich in erster Linie darauf zurückzuführen, dass der Großteil der Studierenden in dieser Gruppe ihr Kernfach an der TU studiert und ihr Zweitfach an einer anderen Universität. Aufgrund dieser Mehrfachimmatrikulation resultiert aus strukturellen Gründen ein erhöhter Beratungsbedarf.

Ein weiterer möglicher Erklärungsansatz ist, dass der höhere Beratungsbedarf der Studierenden im beruflichen Lehramt mit dem höheren Alter der Studierenden zusammenhängen könnte. In der 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks zeigte sich, dass zum einen der Beratungsbedarf mit dem Alter der Studierenden deutlich zunimmt. Beispielsweise liegt zum einen bei Studierenden

über 30 Jahre der Anteil an Personen mit Beratungsbedarf bei 76 %; zum anderen nutzen ältere Studierende bei Bedarf dann auch vergleichsweise häufiger Beratungsangebote (Middendorf et al. 2017).

Diejenigen, die im Laufe ihres Studiums schon Beratungsangebote genutzt hatten, gaben in allen Lehramtstypen am häufigsten die Studien- und Prüfungsbüros als Anlaufstelle an (Lehramt an Grundschulen: 53,9 %; an ISS/Gymnasien: 58,6 %; an beruflichen Schulen: 67,4 %). Von Studierenden im Lehramt an Grundschulen (40,5 %) und Studierenden im Lehramt an ISS/Gymnasien (44,0 %) wurden auch Tutorien häufig für eine Beratung genutzt, während sich Studierende im Lehramt an beruflichen Schulen eher von Hochschullehrenden (55,7 %) haben beraten lassen. Eine Beratung durch Hochschullehrende wurde demgegenüber nur von 28,7 % der Befragten im Lehramt an Grundschulen wahrgenommen. Eine lehramtsbezogene studentische Studienberatung scheint vor allem von Studierenden im Lehramt an beruflichen Schulen genutzt zu werden: In dieser Gruppe ist der Anteil an Studierenden, die angaben, diese Form der Beratung genutzt zu haben, mit knapp 45 % vergleichsweise hoch. Dies lässt sich durch das spezifische Beratungsangebot der studentischen Studienfachberatung an der School of Education der TU Berlin erklären.

Abbildung 7. Anlaufstellen, die im bisherigen Studium für Beratung genutzt wurden (Mehrfachauswahl möglich)



Darüber hinaus wurden die Studierenden gefragt, ob es leicht war, die/eine für ihr Anliegen zuständige Ansprechperson zu finden. Diese Frage konnte auf einer Skala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4 = „trifft genau zu“ eingeschätzt werden. Eine Mehrheit der befragten Studierenden im Lehramt an Grundschulen (56,1 %) gab an, dass es für sie (eher) leicht war, die für ihr Anliegen zuständige Ansprechperson zu finden. Dies traf allerdings nur auf jeweils knapp die Hälfte der Studierenden im Lehramt an

ISS/Gymnasien (48,5 %) und an beruflichen Schulen zu (46,2 %). In diesen beiden Lehramtstypen ist es möglicherweise aufgrund der stärkeren Fragmentierung des Studiums in die beiden Fachwissenschaften und den erziehungswissenschaftlichen Anteil für die Studierenden schwieriger, die jeweils zuständigen Ansprechpersonen auszumachen.

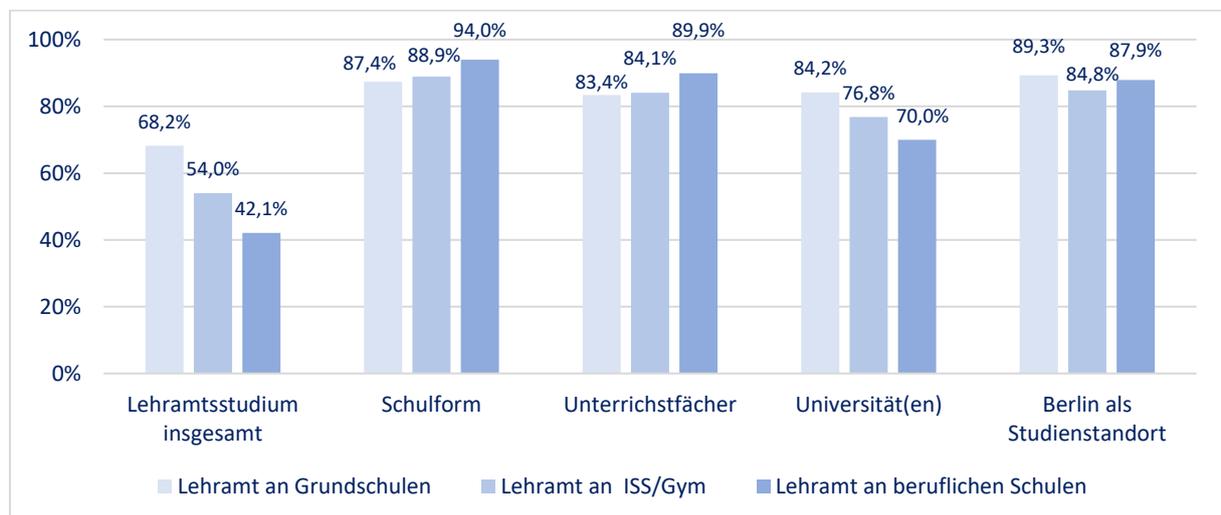
5.3 Zufriedenheit mit dem Studium

Die Studienzufriedenheit ist ein wichtiges subjektives Kriterium für den Studienerfolg; zufriedene Studierende brechen beispielsweise ihr Studium seltener ab (z. B. Nolden 2019). Daher wurden die Studierenden gebeten auf einer Antwortskala von 1 = „sehr unzufrieden“ bis 4 = „sehr zufrieden“ anzugeben, wie zufrieden sie aus heutiger Sicht mit ihrem Lehramtsstudium insgesamt sowie der Wahl ihrer Schulform, der Unterrichtsfächer, der Universität(en) und Berlin als Standort sind.

In allen drei Lehramtstypen scheint eine große Mehrheit der Befragten (sehr) zufrieden mit der Wahl der Schulform, der Unterrichtsfächer und Berlin als Studienstandort zu sein – bei allen Aspekten des Studiums gaben jeweils über 80 % an, damit (sehr) zufrieden zu sein. Mit der Wahl der Universität(en) zeigte sich eine deutliche Mehrheit der Studierenden im Lehramt an Grundschulen (84,2 %) (sehr) zufrieden, die Anteile waren bei Studierenden im Lehramt an ISS/Gymnasien (76,8 %) bzw. an beruflichen Schulen (70,0 %) etwas niedriger.

Gut zwei Drittel der Studierenden im Lehramt an Grundschulen (68,2 %) gaben an, mit dem Lehramtsstudium insgesamt (sehr) zufrieden zu sein. Dies trifft auf gut die Hälfte der Studierenden im Lehramt an ISS/Gymnasien zu (54,0 %) sowie auf 42,1 % der Studierenden im Lehramt an beruflichen Schulen (Abbildung 8).

Abbildung 8. Zufriedenheit mit dem Lehramtsstudium insgesamt sowie verschiedenen Aspekten des Studiums



Anmerkung. Anteile „eher zufrieden“ und „sehr zufrieden“ zusammengefasst dargestellt.

Eine mögliche Erklärung für die unterschiedliche Studienzufriedenheit in den Lehramtstypen könnte in der unterschiedlichen Ausrichtung der fachwissenschaftlichen Anteile des Studiums in den Lehramtstypen liegen. In den Lehramtstypen ISS/Gymnasien und berufliches Lehramt sind die fachwissenschaftlichen Studienanteile größtenteils identisch mit dem Lehrangebot der nicht-lehramtsbezogenen Bachelorstudiengänge. Der Berufsbezug steht somit nicht im Vordergrund. Das Lehrangebot im Lehramt an Grundschulen ist demgegenüber sehr viel stärker berufsbezogen. Die höhere Zufriedenheit im

Grundschullehramt könnte also auf die größere Übereinstimmung zwischen dem Studienangebot und der späteren Berufstätigkeit zurückzuführen sein, die dazu führt, dass die Relevanz erworbener Kompetenzen positiver eingeschätzt wird.

Die höhere Zufriedenheit der Studierenden im Grundschullehramt im Vergleich zu den anderen Lehramtstypen könnte auch darauf zurückzuführen sein, dass dieses Studium weniger fragmentiert ist und entsprechend der Gruppenzusammenhalt größer ist als in den anderen Lehramtstypen, die in jedem Fach gemeinsam mit Studierenden der fachwissenschaftlichen Studiengänge studieren. Für diese Interpretation sprechen die geringfügig positiveren Einschätzungen der sozialen Einbindung und der Lehrenden-Studierenden-Beziehung im Lehramt an Grundschulen.

Die Zufriedenheit von Lehramtsstudierenden mit ihrem Studium insgesamt wurde auf ähnliche Weise in der Studie PaLea erfasst (Kauper et al. 2012), in der Lehramtsstudierende aus ganz Deutschland befragt wurden. 81,7 % stimmten in dieser Befragung der Aussage „Insgesamt bin ich mit meinem jetzigen Studium zufrieden“ eher oder völlig zu. Die in dieser Studie im Vergleich geringere Zufriedenheit ist vermutlich zu einem großen Teil auf die besondere Studiensituation in den der Befragung vorausgegangenen Digitalsemestern zurückzuführen.

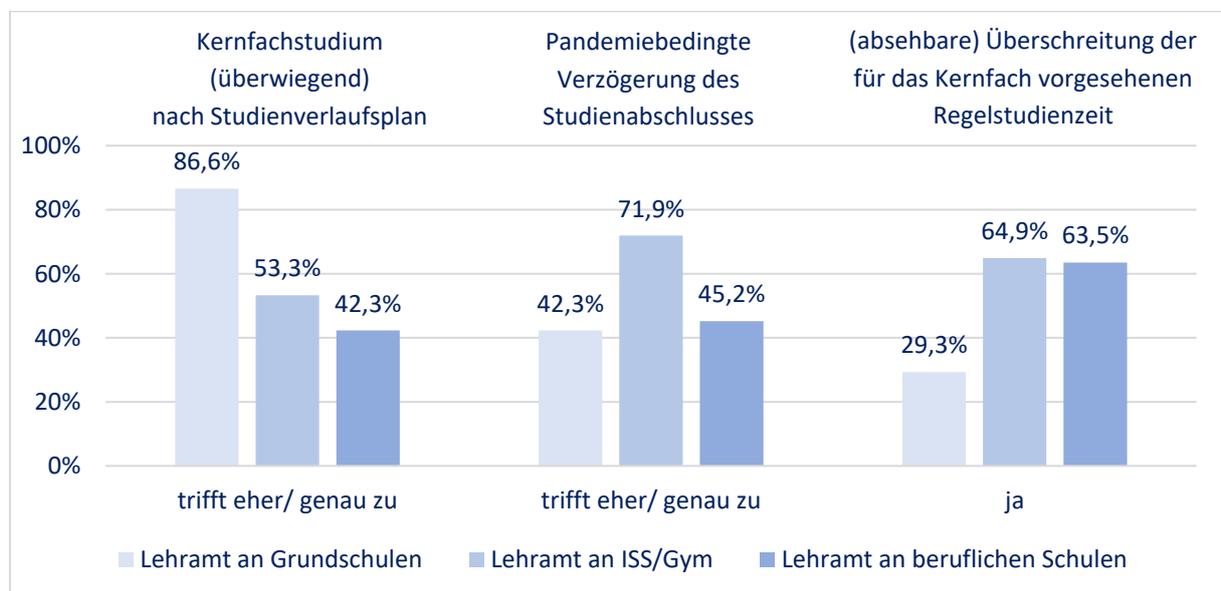
6 Überschreitung der Regelstudienzeit

Um Informationen über den bisherigen Studienverlauf der Befragten zu erhalten, sollten sie auf einer Skala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4 = „trifft genau zu“ einschätzen, ob sie ihr Studium im Kernfach (überwiegend) nach dem Studienverlaufsplan studiert haben und ob sich ihr Studienabschluss pandemiebedingt voraussichtlich verzögern wird. Darüber hinaus sollten sie angeben, ob sie unabhängig von eventuellen pandemiebedingten Verzögerungen bereits die für Ihr (Kern-)Fach vorgesehene Regelstudienzeit überschritten haben oder es absehbar ist, dass Sie diese höchstwahrscheinlich überschreiten werden.

Mit 86,6 % gab die überwiegende Mehrheit der Studierenden im Lehramt an Grundschulen an, bisher (überwiegend) nach Studienverlaufsplan studiert zu haben (Abbildung 9). Dies traf auf gut die Hälfte der Studierenden im Lehramt an ISS/Gymnasien zu, aber auf nur 42,3 % der Studierenden im Lehramt an beruflichen Schulen. Dementsprechend ist der Anteil derjenigen, die angaben, die für das Kernfach vorgesehene Regelstudienzeit (voraussichtlich) nicht einhalten zu können, bei Studierenden im Lehramt an Grundschulen am niedrigsten (29,3 %). In den beiden anderen Lehramtstypen fällt der Anteil mit über 60 % hingegen deutlich höher aus. In allen drei Lehramtstypen gab etwa 1 % der Studierenden an, den Studienverlaufsplan nicht zu kennen.

Weniger als die Hälfte der Studierenden im Lehramt an Grundschulen bzw. an beruflichen Schulen (42,3 % bzw. 45,2 %) schätzte eine pandemiebedingte Verzögerung des Studiums als eher oder genau zutreffend ein. Demgegenüber traf diese Einschätzung auf 71,9 % der Studierenden im Lehramt an ISS/Gymnasien zu.

Abbildung 9. Studium nach Studienverlaufsplan und Überschreitung der Regelstudienzeit



Diejenigen Studierenden, die (voraussichtlich) die Regelstudienzeit überschreiten werden, wurden nach den Gründen für die Überschreitung gefragt. Dafür konnten sie aus einer Liste möglicher Gründe die für sie zutreffenden auswählen (Tabelle 6). Zusätzlich gab es die Möglichkeit, in einem offenen Antwortformat die genannten Gründe näher zu erläutern bzw. weitere Gründe aufzuführen. Studierende im Lehramt an Grundschulen nannten mit 46,2 % am häufigsten familiäre Gründe für die Überschreitung der Regelstudienzeit. Die zeitliche Überschneidung von Lehrveranstaltungen, die sicher

auch eine Konsequenz aus dem verzögerten Studienverlauf ist, wurde ähnlich häufig genannt (45,4 %). Dritthäufigster Grund mit 37,2 % war das unzureichende Lehrveranstaltungsangebot.

Studierende im Lehramt an ISS/Gymnasien nannten mit 52,6 % am häufigsten die zeitliche Überschneidung von Lehrveranstaltungen als Grund für die Überschreitung der Regelstudienzeit. 45,0 % der Studierenden dieses Lehramtstyps gaben als Grund die Erwerbstätigkeit an, dritthäufigster Grund war das unzureichende Lehrveranstaltungsangebot (41,2 %).

Studierende im Lehramt an beruflichen Schulen gaben ebenfalls am häufigsten als ausschlaggebenden Grund für die Regelstudienzeitüberschreitung die zeitliche Überschneidung von Lehrveranstaltungen an (66,9 %). Diese Problematik ist vermutlich hauptsächlich darauf zurückzuführen, dass es sich in dieser Gruppe mehrheitlich um Studierende handelt, die an zwei Universitäten studieren. Ähnlich häufig wurde eine Erwerbstätigkeit als ausschlaggebender Grund genannt (65,5 %). Nicht bestandene Prüfungen wurden mit 45,3 % von Studierenden im Lehramt an beruflichen Schulen deutlich häufiger als Grund ausgewählt als in den beiden anderen Lehramtstypen (Lehramt an Grundschulen: 16,6 % bzw. Lehramt an ISS/Gymnasien: 23,4 %). Eine Erklärung hierfür könnte sein, dass Studierende in beruflichen Fächern häufig ingenieurwissenschaftliche Module absolvieren, in denen lehramtsspezifische Aspekte kaum berücksichtigt werden und die vergleichsweise hohe Durchfallquoten aufweisen.

Tabelle 6. Gründe für die Überschreitung der Regelstudienzeit (Mehrfachauswahl möglich)

	Lehramt an Grundschulen (N = 97)	Lehramt an ISS/Gymnasien (N = 370)	Lehramt an beruflichen Schulen (N= 22)
unzureichende Informationen zum Studienverlauf	16,5%	15,9%	32,7%
nicht bestandene Prüfungen (Nichterfüllung von Zugangsvoraussetzungen für Folgemodule)	16,6%	23,4%	45,3%
Änderung/Umstellung der Prüfungs-, Studienordnung bzw. -struktur	8,4%	8,7%	8,1%
Verzögerungen bei der Bewertung von Prüfungsleistungen	11,4%	13,5%	13,0%
hohe Leistungsanforderungen im Studiengang	31,9%	40,2%	33,8%
unzureichendes Lehrveranstaltungsangebot	37,2%	41,2%	27,9%
zeitliche Überschneidung von Lehrveranstaltungen	45,4%	52,6%	66,9%
Fach- bzw. Schwerpunktwechsel	3,7%	22,0%	20,1%
Abschlussarbeit	18,9%	16,1%	22,1%
Auslandsaufenthalt(e)	15,1%	8,4%	0,0%
Erwerbstätigkeit	29,4%	45,0%	65,5%
zusätzliches Studienengagement (habe mich um Qualifikationen bemüht, die über den Studiengang hinausgehen, Zweitstudium)	1,6%	6,9%	6,0%
gesellschaftliches/politisches Engagement z. B. in Gremien meiner Hochschule oder außerhalb des Studiums	4,2%	11,5%	7,2%

familiäre Gründe (z. B. Schwangerschaft, Kinder, Pflege von Angehörigen etc.)	46,2%	27,8%	21,6%
Krankheit	18,8%	18,1%	8,0%
Hobbies, Freizeit waren/sind mir wichtiger, als das Studium in der Regelstudienzeit abzuschließen	12,5%	20,9%	10,5%
habe deutliche Probleme mit meinem Zeitmanagement	20,5%	25,5%	15,0%
Aufrechterhaltung des Studierendenstatus (z. B. für Job- oder Praktikumsmöglichkeiten, um Zeit für die berufliche Orientierung zu gewinnen etc.)	6,6%	7,6%	0,0%

Einige weitere Gründe betrafen nur bestimmte Studierende, z. B. Personen, die ihre Fächerkombination an zwei unterschiedlichen Universitäten studieren oder in bestimmten Fächern wie Kunst, Musik oder Arbeitslehre immatrikuliert sind; sie sind daher separat in Tabelle 7 aufgeführt. Die prozentualen Anteile beziehen sich auf die jeweilige Subgruppe. Bei der Interpretation müssen hier die teilweise sehr kleinen Fallzahlen berücksichtigt werden.

Es zeigte sich, dass der zeitliche Mehraufwand durch die Koordination des Studiums an zwei Hochschulen für die Mehrheit der Betroffenen zur Verlängerung des Studiums führt. Von den Studierenden im Lehramt an Grundschulen gaben 89,6 % dies als Grund für die Überschreitung der Regelstudienzeit an, 71,7 % der Studierenden im Lehramt an ISS/Gymnasien bzw. 62,3 % im Lehramt an beruflichen Schulen.

Tabelle 7. Gründe für die Überschreitung der Regelstudienzeit – für Subgruppen relevante Gründe (Mehrfachauswahl möglich)

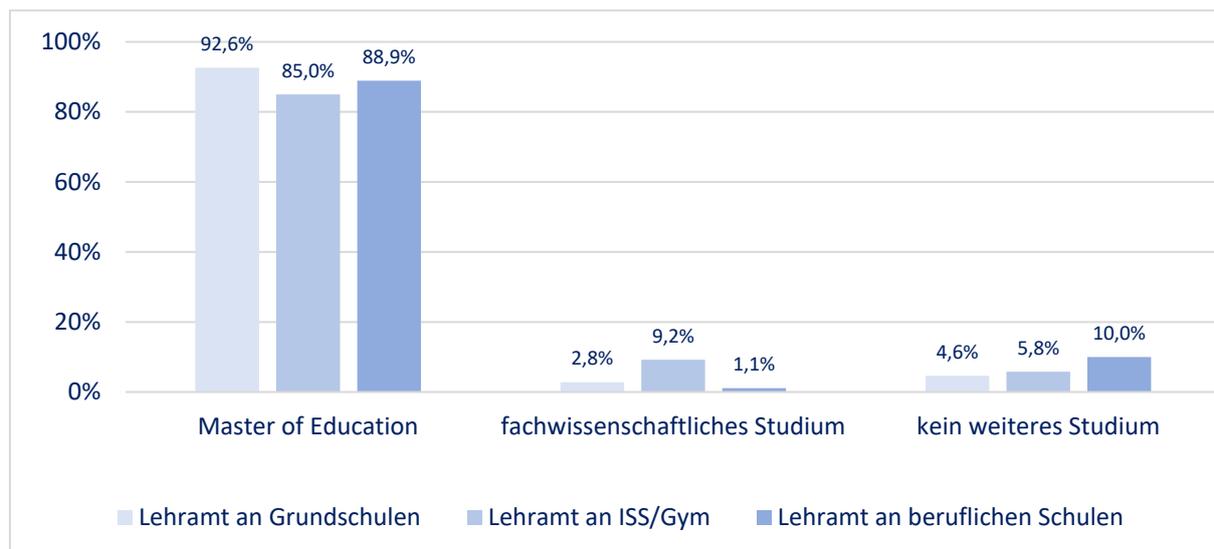
	Lehramt an Grundschulen	Lehramt an ISS/Gymnasien	Lehramt an beruflichen Schulen
zeitlicher (Mehr-)Aufwand der Koordination des Studiums an zwei Universitäten	89,6% (N = 8)	71,7% (N = 60)	62,3% (N = 22)
<i>Falls Sie Kunst oder Musik studieren:</i> fehlende Atelierplätze bzw. Übungsräume	9,2% (N = 8)	39,4% (N = 44)	–
<i>Falls Sie Arbeitslehre studieren:</i> fehlende Werkstattplätze	–	73,3% (N = 15)	–

7 Bereitschaft zum Übergang in den Master of Education

Auf die Frage, welche Pläne die Studierenden für die Zeit nach dem Bachelorstudium haben, gab in allen drei Lehramtstypen eine deutliche Mehrheit an, den Master of Education studieren zu wollen. Am höchsten ist die Übergangsabsicht im Lehramt an Grundschulen mit rund 93 %. Sie liegt im Lehramt an beruflichen Schulen bei 89 % und im Lehramt an ISS/ Gymnasien bei 85 % (Abbildung 10). Ein fachwissenschaftliches Masterstudium anzuschließen, planen 9,2 % der Bachelorstudierenden im Lehramt an ISS/Gymnasien, während diese Option in den beiden anderen Lehramtstypen nur von sehr wenigen Personen in Betracht gezogen wird (2,8 % bzw. 1,1 %). Jeweils etwa 5 % der Studierenden im Lehramt an Grundschulen bzw. an ISS/Gymnasien planen, nach ihrem Bachelorstudium kein weiteres Studium aufzunehmen; bei Studierenden im Lehramt an beruflichen Schulen gaben 10,0 % an, kein weiteres Studium zu planen.

Die Bereitschaft der Bachelor-Lehramtsstudierenden zum Übergang in den Master of Education liegt hiermit für Berlin in einem ähnlich hohen Bereich wie die tatsächliche Übergangsquote in Deutschland, die in bisherigen Untersuchungen mit über 90 % angegeben wird (Woisch et al. 2021).

Abbildung 10. Pläne für die Zeit nach dem Bachelorstudium



Diejenigen, die angegeben haben, dass sie das Lehramtsstudium nur als Übergangslösung aufgenommen hatten (vgl. Kapitel 4), beabsichtigen zwar etwas seltener den Master of Education zu studieren, auch in dieser Gruppe gab aber die Mehrheit an, in ein Lehramtsmasterstudium übergehen zu wollen. Von den 20 Studierenden im Lehramt an Grundschulen, die das Lehramtsstudium als Überbrückungslösung aufgenommen hatten, gaben 82,0 % an, dass sie beabsichtigen, ein Lehramtsmasterstudium aufzunehmen; von den 80 Studierenden im Lehramt an ISS/Gymnasien waren dies 59,9 %. In dieser Gruppe ist entsprechend der Anteil der Studierenden im Lehramt an ISS/Gymnasien, die ein fachwissenschaftliches Masterstudium planen mit 26,2 % etwas höher³.

³ Da lediglich zwei Personen mit dem Abschlussziel Lehramt an beruflichen Schulen angaben, das Bachelor-Lehramtsstudium sei für sie eine Übergangslösung gewesen, erfolgte für diese Personen keine separate Auswertung der Übergangsintention.

7.1 Evaluation der Abbruch- und Wechselneigung

Diejenigen Personen, die angaben, eher oder sicher ein fachwissenschaftliches (Master)Studium nach ihrem Bachelorstudium aufnehmen zu wollen, wurden nach ihren Gründen für die Aufgabe ihres ursprünglichen Studienzieles „Lehramt“ gefragt. Dafür konnten sie aus einer Reihe möglicher Gründe einen oder auch mehrere Gründe auswählen (Tabelle 8). Außerdem stand eine offene Antwortoption zur Verfügung, die genutzt werden konnte, um die zuvor ausgewählten Gründe näher zu erläutern oder nicht aufgeführte Gründe zu nennen.

Sowohl Studierende im Lehramt an Grundschulen als auch Studierende im Lehramt an ISS/Gymnasien nannten als häufigsten Grund für den geplanten Wechsel in ein fachwissenschaftliches Studium, dass die Arbeitsatmosphäre und -belastung an (Berliner) Schulen sie abschrecke (63,6 % bzw. 68,4 %). Die Unsicherheit bezüglich der persönlichen Eignung für den Lehrer:innenberuf war für Studierende beider Lehramtstypen der am zweithäufigsten genannte Grund: Der Anteil lag für Studierende im Lehramt an Grundschulen bei 28,9 % und für Studierende im Lehramt an ISS/Gymnasien bei 47,0 %. Als dritthäufigsten Grund gaben Studierende beider Lehramtstypen an, dass sie das Lehramtsstudium aufgrund einer attraktiveren anderen beruflichen Perspektive in einem ihrer Fächer nicht weiterverfolgen wollen (19,8 % bzw. 44,5 %). Im Lehramt an Grundschulen ist die Fallzahl jedoch sehr gering, so dass diese Ergebnisse mit großer Vorsicht zu interpretieren sind.

Tabelle 8. Gründe für die Aufgabe des Studienziels Lehramt von Personen, die eher oder sicher ein fachwissenschaftliches Studium anstreben (Mehrfachauswahl möglich)

	Lehramt an Grundschulen N = 10	Lehramt an ISS/Gymnasien N = 51
Lehramtsstudium ist/war für mich nur eine Überbrückungslösung	4,7%	20,7%
geringes/nachgelassenes pädagogisches Interesse	–	43,8%
geringes/nachgelassenes Interesse an meinen Fächern	14,0%	14,1%
Unsicherheit bezüglich meiner persönlichen Eignung für den Lehrer:innenberuf	28,9%	47,0%
mangelnde Wertschätzung des Lehrer:innenberufs	–	35,8%
Arbeitsatmosphäre und -belastung an (Berliner) Schulen schrecken mich ab	63,6%	68,4%
attraktivere andere berufliche Perspektive in einem meiner Fächer	19,8%	44,5%
attraktivere andere berufliche Perspektive, die nichts mit meinen Fächern zu tun hat	–	16,4%

Anmerkung. Da lediglich eine Person mit dem Abschlussziel Lehramt an beruflichen Schulen angab, eher oder sicher ein fachwissenschaftliches Studium anzustreben, erfolgte hierfür keine Auswertung.

Diejenigen Personen, die angaben, nach ihrem Bachelorstudium kein weiteres Studium aufnehmen zu wollen, wurden ebenfalls nach ihren Gründen für die Aufgabe ihres ursprünglichen Studienzieles gefragt. Auch diese Personen konnten eine Reihe möglicher Gründe auswählen (Tabelle 9), ergänzt um eine offene Antwortoption.

Von den Studierenden im Lehramt an Grundschulen wurde am häufigsten die mangelhafte Organisation des Studiums genannt (45,1 %), gefolgt von der Arbeitsatmosphäre und -belastung an (Berliner) Schulen (41,6 %). Etwas mehr als ein Drittel (37,2 %) gab an, bereits jetzt in den Schuldienst einsteigen zu können.

Der von Studierenden im Lehramt an ISS/Gymnasien am häufigsten angegebene Grund war mit 44,1 % die als zu hoch empfundenen Studienanforderungen bzw. der Leistungsdruck im Studium. Jeweils knapp 40 % gaben als Gründe für die Aufgabe ihres ursprünglichen Studienziels eine attraktivere andere berufliche Perspektive und finanzielle Engpässe an. Da die Fallzahlen jedoch gering sind, sind diese Ergebnisse mit Vorsicht zu interpretieren.

Tabelle 9. Gründe für die Aufgabe des Studienziels Lehramt von Personen, die eher oder sicher kein weiteres Studium aufnehmen wollen (Mehrfachauswahl möglich)

	Lehramt an Grundschulen <i>N</i> = 19	Lehramt an ISS/Gymnasien <i>N</i> = 31
Möglichkeit, bereits jetzt in den Schuldienst einzusteigen	37,2%	22,1%
Unsicherheit bezüglich meiner persönlichen Eignung für den Lehrer:innenberuf	20,9%	31,4%
geringes/nachgelassenes pädagogisches Interesse	3,7%	28,3%
geringes/nachgelassenes Interesse an meinen Fächern	19,7%	14,3%
mangelnde Wertschätzung des Lehrer:innenberufs	8,1%	16,3%
Arbeitsatmosphäre und -belastung an (Berliner) Schulen schrecken mich ab	41,6%	36,2%
Lehramtsstudium ist/war für mich nur eine Überbrückungslösung	30,1%	7,1%
ursprünglich angestrebten Ausbildungsplatz erhalten	9,7%	–
ursprünglich angestrebten Bachelorstudienplatz erhalten	–	–
Wunsch nach praktischer Tätigkeit	26,5%	38,1%
attraktivere andere berufliche Perspektive	29,9%	39,9%
Studienanforderungen sind zu hoch/ bin dem Leistungsdruck im Studium nicht gewachsen	4,6%	44,1%
mangelhafte Organisation des Studiums	45,1%	38,1%
mangelhafte Lehrqualität	33,0%	29,5%
ungenügende Betreuung durch Dozent:innen	33,0%	18,8%

Anonymität an der Hochschule	19,6%	20,2%
fühle mich im Studium diskriminiert	27,2%	7,4%
falsche Erwartungen in Bezug auf das Studium	21,0%	21,0%
finanzielle Engpässe	20,7%	39,1%

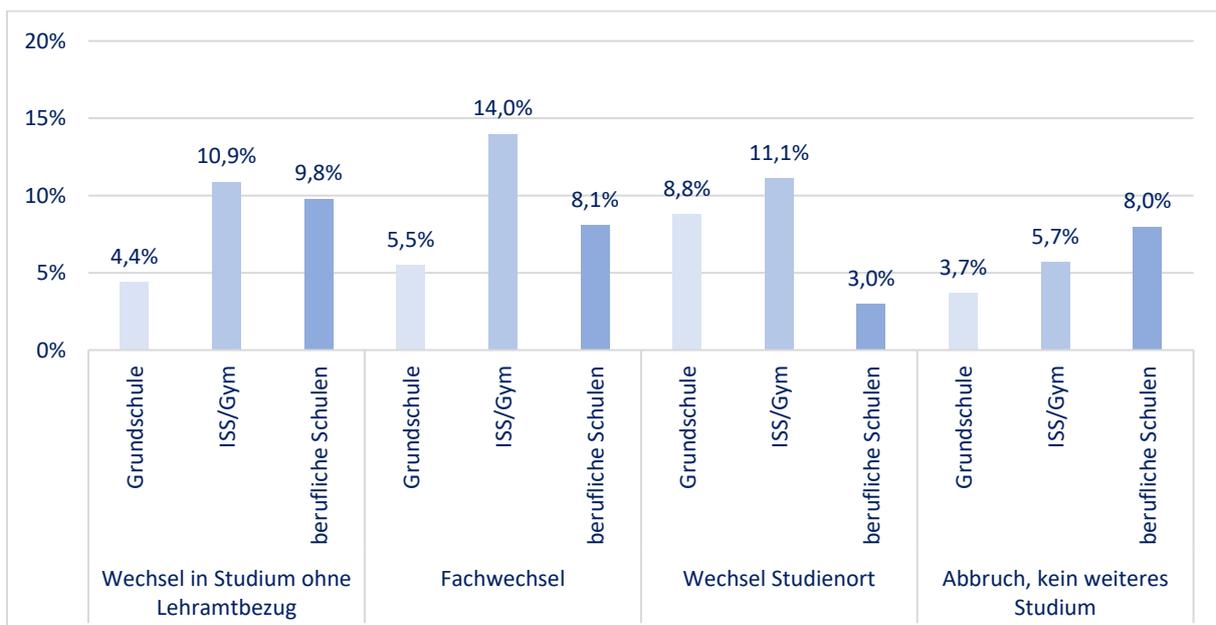
Anmerkung. Im Lehramt an beruflichen Schulen gaben lediglich drei Personen an, eher oder sicher kein weiteres Studium aufnehmen zu wollen. Aufgrund der geringen Fallzahl wurden diese Ergebnisse nicht ausgewertet.

Neben ihren Plänen für die Zeit nach dem Bachelorstudium wurden die Bachelor-Lehramtsstudierenden gefragt, ob sie aktuell über einen Studienabbruch oder -wechsel nachdenken. Sie wurden gebeten, verschiedene Abbruch- bzw. Wechselmöglichkeiten (Fachwechsel, Wechsel des Studienortes, Wechsel in ein nicht-lehramtsbezogenes Studium, Studienabbruch) auf einer Skala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4 = „trifft genau zu“ einschätzen.

Die Wechselneigung ist bei Studierenden des Lehramts an ISS/Gymnasien am höchsten (Abbildung 11). Einen Fachwechsel erwägen 14,0 % der Befragten im Lehramt an ISS/Gymnasien (Lehramt an Grundschulen: 5,5 %; Lehramt an beruflichen Schulen: 8,1 %), 11,1 % können sich einen Wechsel des Studienortes vorstellen (Lehramt an Grundschulen: 8,8 %; Lehramt an beruflichen Schulen: 3,0 %).

Die Neigung, das Lehramtsstudium abzubrechen und ein nicht-lehramtsbezogenes Studium oder kein weiteres Studium aufzunehmen, ist bei Studierenden im Lehramt an ISS/Gymnasien und im beruflichen Lehramt höher als im Grundschullehramt (Abbildung 11). Die Aufgabe des Lehramtsstudiums zugunsten eines anderen, nicht-lehramtsbezogenen Studiums erwägen 10,9 % der Befragten im Lehramt an ISS/Gymnasien und 9,8 % der Befragten im beruflichen Lehramt, jedoch lediglich 4,4 % der Studierenden im Lehramt an Grundschulen. An einen Studienabbruch, ohne ein weiteres Studium aufnehmen zu wollen, denken 5,7 % der Befragten im Lehramt an ISS/Gymnasien, 8,0 % der Befragten im beruflichen Lehramt und 3,7 % der Studierenden des Grundschullehramtes.

Abbildung 11. Studienabbruch und -wechselneigung



Anmerkung. Anteile „trifft eher zu“ und „trifft genau zu“ zusammengefasst dargestellt.

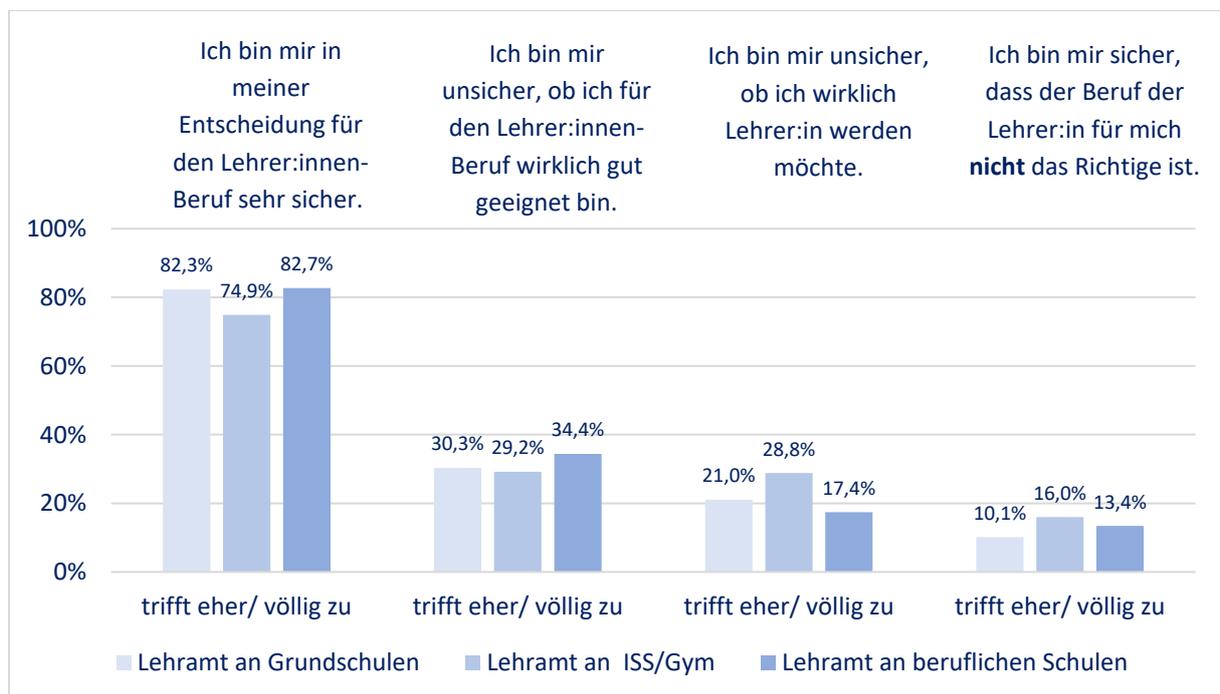
7.2 Sicherheit der Entscheidung für den Lehrer:innen-Beruf

Die Tatsache, dass bereits vor Aufnahme des Bachelorstudiums für 87 % der Lehramtsstudierenden in Deutschland die Entscheidung für den Master gefallen ist (Woisch et al. 2021), deutet darauf hin, dass mit der Aufnahme des Bachelorstudiums für die meisten bereits ein klares Berufsziel verbunden ist. Die meist polyvalenten Studiengänge sind so angelegt, dass sie „für eine Bandbreite an Berufsfeldern und Masterstudiengängen qualifizieren und den Studierenden ermöglichen, die Entscheidung für den Lehrerberuf bis zum Ende des Bachelorstudiums aufzuschieben“ (Bauer et al. 2011, S. 630).

Die in der vorliegenden Studie befragten Studierenden sind in ihrem Bachelorstudium fortgeschritten und stehen mit der Entscheidung für oder gegen den Master of Education gleichzeitig vor einer Berufsentscheidung. Sie wurden gebeten, auf einer Skala von 1= „trifft gar nicht zu“ bis 4 = „trifft völlig zu“ einschätzen, wie sicher sie in ihrer Entscheidung für den Lehrer:innenberuf sind.

Von den Studierenden im Lehramt an Grundschulen bzw. an beruflichen Schulen gaben jeweils über 80 % an, in ihrer Entscheidung für den Beruf (sehr) sicher zu sein (Abbildung 12). Etwas geringer war der Anteil im Lehramt an ISS/Gymnasien (74,9 %). Gut ein Drittel der Befragten aller drei Lehramtstypen gab zudem an, dass sie sich unsicher sind, ob sie für den Lehrer:innenberuf wirklich geeignet sind. Der Anteil derjenigen, die an ihrer Eignung für den Beruf zweifeln, ist im beruflichen Lehramt etwas größer als in den anderen beiden Lehramtstypen. Gleichwohl scheinen sich Studierende dieser Gruppe in ihrer Entscheidung für den Beruf besonders sicher zu sein.

Abbildung 12. Sicherheit der Entscheidung für den Lehrer:innenberuf

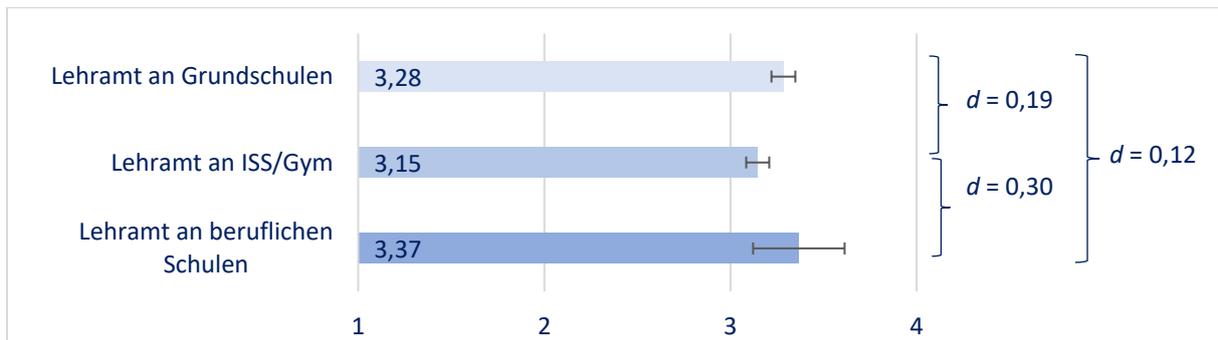


Die zuvor dargestellten Items wurden zu einer Skala zur Erfassung der Sicherheit der Entscheidung für den Lehrer:innenberuf zusammengefasst, deren Mittelwerte in Abbildung 13 veranschaulicht sind. Es wird deutlich, dass sich die Studierenden im Mittel in allen Lehramtstypen ihrer Entscheidung für den Beruf recht sicher sind. Am sichersten zeigten sich Studierende im Lehramt an beruflichen Schulen,

immer noch eher sicher, aber vergleichsweise am unsichersten, Studierende im Lehramt an ISS/Gymnasien. Der Unterschied zwischen diesen beiden Gruppen ist als praktisch bedeutsam einzuschätzen ($d = 0,30$).

Studierende im Lehramt an Grundschulen zeigten sich in ihrer Entscheidung für den Lehrer:innen-Beruf etwas sicherer als Studierende im Lehramt an ISS/Gymnasien, allerdings ist dieser Unterschied kleiner und praktisch als weniger bedeutsam einzustufen ($d = 0,19$). In einer Studie von Bauer et al. (2011) zeigte sich beim Vergleich dieser beiden Lehramtstypen ein deutlicher Unterschied ($d = 0,50$) bezüglich der Sicherheit der Berufsentscheidung (Studierende im Lehramt an beruflichen Schulen wurden in dieser Studie nicht untersucht).

Abbildung 13. Skala Sicherheit der Entscheidung für den Lehrer:innenberuf (Mittelwerte, 95 %-Konfidenzintervalle und Effektstärken für Mittelwertunterschiede zwischen den Lehramtstypen)



Anmerkung. Skalierung 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4 = „trifft völlig zu“; hohe Werte entsprechen jeweils einer höheren Sicherheit der Entscheidung; d = Effektstärke Cohens d .

Literatur

- Bauer, J., Diercks, U., Retelsdorf, J., Kauper, T., Zimmermann, F., Köller, O., ... & Prenzel, M. (2011). Spannungsfeld Polyvalenz in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(4), 629–649.
- Blüthmann, I., Richter, M., Csonka, N. & Thiel, F. (2010). *Ergebnisse der Befragung der Studierenden in den Bachelorstudiengängen an der Freien Universität Berlin im Sommersemester 2010*.
- Blüthmann, I. & Thiel, F. (2009). *Ergebnisse der Evaluation der lehrerbildenden Studiengänge an der Freien Universität Berlin*. Freie Universität Berlin, Berlin.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. ed.). Hillsdale, NJ u.a.: Erlbaum.
- Güldener, T., Schümann, N., Driesner, I. & Arndt, M. (2020). Schwund im Lehramtsstudium. *Die Deutsche Schule*, 112(4), 381–398.
- Heublein, U., Richter, J. & Schmelzer, R. (2020). *Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland* (DZHW Brief 3 | 2020). Hannover: DZHW.
- Jirjahn, U. & Kuzeawu, A. (2005). *Determinanten der Studien- und Lebenszufriedenheit – Eine empirische Untersuchung für wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge an den Universitäten Hannover, Paderborn und Regensburg* (Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 295), S. 85–102.
- Kauper, T., Retelsdorf, J., Bauer, J., Rösler, L., Möller, J. & Prenzel, M. (2012). *Skalendokumentation und Häufigkeitsauszählung des BMBF-Projekts PaLea –Panel zum Lehramtsstudium*, 2. Welle.
- Kuhlee, D., van Buer, J. & Klinke, S. (2009). *Strukturelle Studierbarkeit und Wirksamkeit der Lehrerbildung. Arbeitsbericht 2 zur Evaluation der Studiengänge Bachelor mit Lehramtsoption und Master of Education an der Humboldt-Universität zu Berlin. Studien zur Wirtschaftspädagogik und Berufsbildungsforschung aus der Humboldt-Universität zu Berlin*. Band 13. Berlin.
- Micknaß, A., Huck, J. & Ophardt, D. (2018). *Ergebnisse der Erstsemesterbefragung der Lehramtsstudierenden der Technischen Universität Berlin*. Technische Universität Berlin, Berlin.
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S. & Poskowsky, J. (2017). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016: 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Nolden, P. (2019). *Studentisches Erleben und Studienabbruchneigung. Entwicklung und Überprüfung eines multikausalen und multiperspektivischen Erklärungsmodells im Hochschulkontext* (Dissertation). Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen.
- Pohlmann, B. & Möller, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24, 73–84.
- Retelsdorf, J. & Möller, J. (2012). Grundschule oder Gymnasium? Zur Motivation ein Lehramt zu studieren. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 26(1), 5–17.

- Spangenberg, H. & Quast, H. (2016). *Bildungsentscheidungen und Umorientierungen im nachschulischen Verlauf. Dritte Befragung der Studienberechtigten 2010 viereinhalb Jahre nach Schulabschluss* (Forum Hochschule 5 | 2016). Hannover: DZHW.
- Stellmacher, A., Adam-Gutsch, D., Huck, J. & Ophardt, D. (2021). *Ergebnisse der Befragung der Lehramtsstudierenden an der Technischen Universität Berlin Sommersemester 2019*. Technische Universität Berlin, Berlin.
- Woisch, A., Franke, B. & Mentges, H. (2021). *Übergangs- und Informationsverhalten zwischen Bachelor- und Masterstudium. Ergebnisse der vierten Befragung der Studienberechtigten des Abschlussjahrgangs 2015* (DZHW Brief 06 | 2021). Hannover: DZHW.

Anhang

A.1 Rücklauf und Datenbereinigung

An der Befragung haben sich insgesamt 1009 Studierende beteiligt. Um repräsentative Aussagen über Bachelor-Lehramtsstudierende der drei Lehramtstypen in Berlin treffen zu können, wurden für den Bericht nur Fälle berücksichtigt, für die Angaben auf denjenigen Variablen vorlagen, die die Grundlage für die Repräsentativitätsprüfung und die Datengewichtung bildeten. Dies waren folgende Variablen:

- Lehramtstyp (Lehramt an Grundschulen, Lehramt an ISS/Gymnasien oder Lehramt an beruflichen Schulen)
- Kernfach-Universität
- Kernfach
- Geschlecht

Auf den für die Gewichtung verwendeten Variablen lagen folgende fehlende Angaben vor, die zum Teil zum Fallausschluss führten:

- für 4 Fälle fehlte die Angabe zum Lehramtstyp, für 8 Fälle die Angabe der Universität;
- für 5 Fälle fehlte die Angabe zum Kernfach, für 6 Fälle war die Angabe des Kernfaches unplausibel (z. B. konnte das angegebene Fach nicht als Kernfach an der angegebenen Universität studiert werden);
- in 26 Fällen lag das Geschlecht nicht vor, davon haben 13 Befragte ihr Geschlecht explizit nicht angegeben (Antwortoption „keine Angabe“), 6 Befragte haben diese Frage übersprungen, weitere 7 Befragte haben als Antwortoption „divers“⁴ angegeben. Um diese Datensätze dennoch für die Auswertung berücksichtigen zu können, wurden die fehlenden Werte für das Geschlecht imputiert⁵, d. h. diese Werte wurden statistisch geschätzt, basierend auf den Antworten der Befragten in anderen Variablen des Fragebogens. Als Hilfsvariablen für die Imputation wurden alle Variablen verwendet, die signifikante Mittelwertunterschiede hinsichtlich des Geschlechts aufwiesen. Für 23 Befragte konnte das Geschlecht imputiert werden, bei 3 Fällen war dies aufgrund von ebenfalls fehlenden Angaben bei den Hilfsvariablen nicht möglich.

Aufgrund fehlender Angaben zu den für die Gewichtung verwendeten Variablen oder unplausibler Angaben zum Kernfach mussten insgesamt 26 Datensätze ausgeschlossen werden. Der Rücklauf, der für die Auswertung effektiv genutzt werden konnte, beträgt somit $N = 983$ Datensätze. Dies entspricht einem Rücklauf von 20,2 % bezogen auf die Grundgesamtheit der im Wintersemester 2021/22 Studierenden in Bachelorstudiengängen mit Lehramtsoption ab dem 5. Fachsemester ($N = 4867$).

⁴ Bei der Aufstellung der Grundgesamtheit wird das Geschlecht von den Universitäten binär (männlich/weiblich) erfasst, sodass eine Zuordnung von diversen Personen nicht möglich ist und daher ebenfalls imputiert wurde.

⁵ Single Imputation in SPSS.

A.2 Repräsentativität und Datengewichtung

Das Ziel war es, möglichst repräsentative Aussagen treffen zu können über Personen, die an einer Berliner Universität in einem Bachelorstudiengang mit Lehramtsoption im 5. oder höheren Fachsemester immatrikuliert sind. Der Rücklauf wurde daher in Bezug auf die Kombination aus Lehramtstyp, Kernfach-Universität, Studienfach und Geschlecht auf Repräsentativität geprüft. Für die Repräsentativitätsprüfung lag der Arbeitsstelle Lehr- und Studienqualität von allen beteiligten Universitäten eine Aufstellung der Grundgesamtheit nach Lehramtstyp, Kernfach und Geschlecht vor. Für diese Merkmalskombinationen erfolgte jeweils ein Abgleich von Soll- (Grundgesamtheit) und Ist-Wert (Rücklauf). Für möglichst repräsentative Ergebnisse wurden Disproportionalitäten im Rücklauf durch eine Datengewichtung korrigiert.

Für einige dieser Merkmalskombinationen lag allerdings kein Rücklauf vor. Es fehlte in einzelnen, meist kleineren Fächern für bestimmte Kombinationen aus Kernfach und Geschlecht der Rücklauf. In diesen Fällen konnte die fehlende Repräsentativität nicht durch die Gewichtung ausgeglichen werden. Tabelle A1 zeigt Merkmalskombinationen, für die der Datensatz nicht repräsentativ ist.

Tabelle A1. Merkmalskombinationen, für die der Datensatz nicht repräsentativ ist

Lehramtstyp	Universität	Kernfach	Geschlecht
Lehramt an Grundschulen	FU	Englisch	Männlich
	HU	Sachunterricht	Weiblich
	UdK	Bildende Kunst	Männlich
Lehramt an ISS/Gymnasien	FU	Griechische Philologie	Männlich
		Italienische Philologie	Männlich
		Sozialkunde	Weiblich
		Sozialkunde	Männlich
		Kernfach im Ausland abgeschlossen	Weiblich
		Kernfach im Ausland abgeschlossen	Männlich
Lehramt an beruflichen Schulen	TU	Fahrzeugtechnik	Weiblich
		Informationstechnik	Männlich
		Elektrotechnik	Männlich
		Bautechnik	Weiblich

Bezogen auf die Merkmalskombinationen der Grundgesamtheit, die durch die Stichprobe repräsentiert werden ($N = 4763$), liegt ein Rücklauf von 20,6 % vor. Tabelle A2 stellt diesen Rücklauf nach Lehramtstyp, Universität und Geschlecht differenziert dar. Die in Tabelle A2 dargestellte Grundgesamtheit entspricht der korrigierten Grundgesamtheit, d. h. es wurden diejenigen Merkmalskombinationen herausgerechnet, für die kein Rücklauf vorlag.

Tabelle A2. Rücklauf (ungewichtet) nach Lehramtstyp, Kernfach-Universität und Geschlecht

Lehramtstyp	Uni	Geschlecht	Grundgesamtheit (N)	Rücklauf (N)	Rücklauf (%)
Lehramt an Grundschulen	FU	gesamt	629	200	31,8%
		Frauen	521	178	34,2%
		Männer	108	22	20,4%
	HU	gesamt	717	97	13,5%
		Frauen	565	83	14,7%
		Männer	152	14	9,2%
	UdK	gesamt	89	18	20,2%
		Frauen	81	15	18,5%
		Männer	8	3	37,5%
Lehramt an ISS/Gymnasien	FU	gesamt	1339	347	25,9%
		Frauen	702	225	32,1%
		Männer	637	122	19,2%
	HU	gesamt	1289	201	15,6%
		Frauen	677	130	19,2%
		Männer	590	71	12,0%
	TU	gesamt	250	22	8,8%
		Frauen	159	18	11,3%
		Männer	91	4	4,4%
	UdK	gesamt	283	59	20,8%
		Frauen	176	34	19,3%
		Männer	107	25	23,4%
Lehramt an beruflichen Schulen	HU	gesamt	45	14	31,1%
		Frauen	15	9	60,0%
		Männer	30	5	16,7%
	TU	gesamt	122	25	20,5%
		Frauen	52	6	11,5%
		Männer	82	19	23,2%

Aufgrund der unterschiedlichen Teilnahmebereitschaft in Abhängigkeit zur Zugehörigkeit zu verschiedenen Subgruppen (hier: Kernfach-Universität, Kernfach und Geschlecht), ist der Rücklauf leicht verzerrt. Um diese Unterschiede in den Rücklaufquoten auszugleichen, wie sie typischerweise zwischen Geschlechtern zu beobachten sind (vgl. Tabelle A2), aber auch zwischen den Kernfächern und Universitäten auftreten, wurden die Daten gewichtet. Ohne Korrekturverfahren würden die Urteile derjenigen Gruppen, die sich häufiger beteiligt haben, auch stärker in die berichteten aggregierten Kennwerte eingehen. Um eine größtmögliche Repräsentativität der Ergebnisse für die Grundgesamtheit der Bachelorstudierenden mit Lehramtsoption innerhalb der drei Lehramtstypen (Lehramt an Grundschulen, Lehramt an ISS/ Gymnasien und Lehramt an beruflichen Schulen) ab dem 5. Fachsemester zu erreichen, wurden die Daten so gewichtet, dass die Urteile in den jeweiligen Subgruppen in dem Verhältnis in die berichteten Ergebnisse eingehen, wie sie in der jeweiligen Grundgesamtheit tatsächlich vertreten sind. Die Gewichtung erfolgte innerhalb der Lehramtstypen, da in dem Bericht stets lehramtstypspezifische Kennwerte ausgewiesen werden. Hierfür wurden zwei Gewichte gebildet.

1. Ein within-Gewicht

Für jede Universität wurde jeweils die Repräsentativität des Rücklaufs in Bezug auf die Kombination aus Kernfach und Geschlecht geprüft. Die Daten der Stichprobe wurden innerhalb von Kernfächern (within-Gewicht) so gewichtet, dass die Geschlechterverteilung derjenigen in der Grundgesamtheit in dem jeweiligen Kernfach entspricht. Das within-Gewicht wurde gebildet, indem der Quotient aus Soll-Wert (Grundgesamtheit: absolute Häufigkeiten der Immatrikulierten innerhalb von Kernfach und Geschlecht) und Ist-Wert (Rücklauf: absolute Häufigkeiten der Befragten innerhalb von Kernfach und Geschlecht) multipliziert wurde mit der Rücklaufquote im Lehramtstyp an der jeweiligen Universität.

2. Ein between-Gewicht

Die Repräsentativität des Rücklaufs wurde weiterhin in Bezug auf die Verteilung auf die Universitäten geprüft. Mit einem zweiten Gewicht (between-Gewicht) wurden Unterschiede im prozentualen Rücklauf zwischen den Universitäten ausgeglichen. Somit gehen die Urteile der Studierenden einer jeden Universität in die lehramtstypspezifischen Kennwerte in dem Verhältnis ein, das ihrem realen Anteil an der Grundgesamtheit innerhalb des jeweiligen Lehramtstyps entspricht. Dieses Gewicht ist für alle Studierenden desselben Lehramtstyps einer Universität identisch. Das between-Gewicht wurde gebildet, indem der Quotient aus Soll-Wert (Grundgesamtheit: absolute Häufigkeiten der Immatrikulierten innerhalb einer Universität) und Ist-Wert (Rücklauf: absolute Häufigkeiten der Befragten innerhalb einer Universität) multipliziert wurde mit der jeweiligen Rücklaufquote innerhalb eines Lehramtstyps.

Für die Auswertungen wurde ein Gewicht verwendet, das sich multiplikativ aus diesen beiden Gewichten ergibt. Durch die Gewichtung verändert sich die Fallzahl insgesamt nicht, es werden lediglich Disproportionalitäten im Rücklauf zwischen den Studiengängen und innerhalb der Studiengänge ausgeglichen.

A.3 Gewichtungsfaktoren

Die nach dem oben beschriebenen Verfahren gebildeten Gewichte für die within-Gewichtung lagen zwischen 0,2 und 5,0. In 40 Fällen wurden Gewichte > 3 zum Ausgleich von Disproportionalitäten im Rücklauf verwendet, d. h. hier steht eine befragte Person für mehr als 3 andere im jeweiligen Kernfach. Für die between-Gewichtung lagen die Gewichte zwischen 0,7 und 2,3.

Die Gesamtgewichte, die für die vorliegende Auswertung genutzt wurden, lagen im Bereich zwischen 0,2 und 6,6. In 9 Fällen wurden Gewichte > 3 zum Ausgleich von Disproportionalitäten im Rücklauf verwendet, d. h. ihre Aussagen stehen für mindestens drei weitere Personen. Einen Gewichtungsfaktor > 5 erhielten 40 Personen aus besonders stark unterrepräsentierten Kombinationen aus Lehramtstyp, Universität, Kernfach und Geschlecht.