

C2

# Diversity Report

Lehramt

Hrsgg.:  
Dr. Christian Berthold  
Hannah Leichsenring



**CHE**  
Consult

C2

# Diversity Report

## Lehramt

**Hrsgg.:**

Dr. Christian Berthold  
Hannah Leichsenring

**beteiligte Autoren (alphabetisch):**

Dr. Christian Berthold  
Uwe Brandenburg  
Andrea Güttner  
Anne-Kathrin Kreft  
Hannah Leichsenring  
Britta Morzick  
Sabine Noe  
Elena Reumschüssel  
Ulrike Schmalreck  
Michaela Willert

Der Diversity Report ist ein Ergebnis  
des Projektes ‚Vielfalt als Chance‘  
gefördert von der Bertelsmann Stiftung

| BertelsmannStiftung

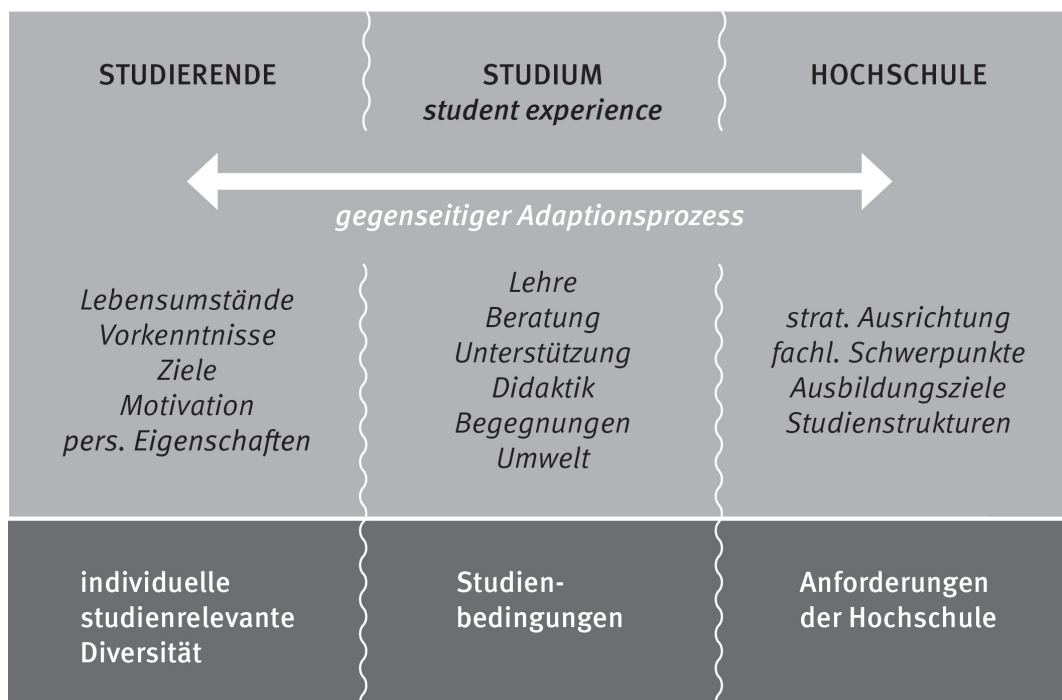
**CHE**  
Consult

## Vorbemerkung

Für den Umgang mit Diversität in der Studierendenschaft steht den Hochschulen eine unzureichende Datenlage zur Verfügung. Vor diesem Hintergrund hat CHE Consult im Rahmen des Projekts ‚Vielfalt als Chance‘ ein Erhebungsinstrument (CHE-QUEST) entwickelt, das über die Vielfalt der Studierenden an deutschen Hochschulen Aufschluss gibt. Dabei wird Vielfalt einerseits auf der Grundlage soziodemographischer Kategorien – wie z.B. Geschlecht, ethnische Herkunft, sozio-ökonomischer Hintergrund, Religion bzw. Weltanschauung oder sexuelle Identität – gemessen. Andererseits jedoch werden auch psychometrische Daten erhoben, die unmittelbar studienrelevant sind und den Grad der Adaption an die Bedingungen und Anforderungen des Studiums messen.

Eine der einflussreichsten Quellen für eine theoretische Fundierung des Konzepts der Adaption (*adaptation to college*), basiert auf dem *Model of Institutional Departure*, das Vincent Tinto in seinem Buch *Leaving College* (1993) vorstellte. Tinto stellt hier – ausgehend von einer Beschreibung der Prozesse beim Studienabbruch – die Wechselwirkungen zwischen Studierenden (und ihren Kompetenzen und Motivationen) sowie Hochschulen (und ihren Angeboten und Zielen) dar. Er macht sie zum Ausgangspunkt eines Modells, das den Verbleib von Studierenden an der Hochschule (bis zum erfolgreichen Abschluss) als zentrales und strategisches Ziel von Hochschulprozessen setzt. Dies sind Prozesse, die sowohl von Seiten der Studierenden als auch von Seiten der Hochschulen bearbeitet werden müssen: Die Studierenden müssen demnach eine erfolgreiche Adaption an die Bedingungen und Anforderungen leisten, die ein Studium an sie stellt. Die Hochschulen wiederum müssen den Studierenden geeignete Strukturen und Angebote zur Verfügung stellen, damit ihnen diese Adaption bestmöglich gelingen kann. Dieses Modell dient als theoretische Fundierung für das Befragungsinstrument CHE-QUEST.

Abbildung 1: Wechselseitige Adaption an Hochschulen (in Anlehnung an Tinto)



Dieser Ansatz geht davon aus, dass Studierende sowohl in das akademische System als auch in das soziale System der Hochschule integriert sein müssen, um im Studium bestehen zu können, und er bezieht auch Effekte der Außenwelt (also bspw. des Elternhauses, der Arbeitsmarktlage usw.) in seine Theorie mit ein. Studierende und Hochschule stehen im Prozess der wechselseitigen Adaption dann, wenn die Potenziale und Bedingungen der Studierenden mit den Anforderungen und Bedingungen der Hochschule (z.B. der strategischen Ausrichtung und der vorhandenen fachlichen Schwerpunkte) abgeglichen und aufeinander eingestellt werden. Der Begriff der *student experience* spiegelt recht gut diese erweiterte Sichtweise auf das Studium.

Die Adaptionssituation im Studium wird zunächst über den psychometrischen Teil von QUEST erhoben und dann mit weiteren Daten aus der Befragung verknüpft. Im psychometrischen Teil wurden mithilfe des statistischen Verfahrens der Faktorenanalyse zunächst auf Grundlage von 74 Items zehn für die Adaption an das Studium und den Studienerfolg relevante Faktoren (Abbildung 2) generiert. Validität und Reliabilität dieser Faktoren wurden in der Testphase bestätigt.<sup>1</sup> Derzeit ist ein Nachweis, dass der QUEST-Wert mit dem Studienerfolg korreliert, nur indirekt zu erbringen, weil eine direkte Kopplung mit Informationen über erfolgten Studienabschluss bei einer anonymen Studierendenbefragung nicht möglich ist. Allerdings sehen wir deutlich Hinweise darauf, dass diese Korrelation tatsächlich besteht. So können wir feststellen, dass der QUEST-Wert mit den Leistungsindikatoren, die im Rahmen der Befragung erhoben werden, korreliert:

- › mit der Abiturnote<sup>2</sup> und
- › mit der subjektiven Selbsteinschätzung der Schulleistung (erhoben als Korrektiv-Wert zur Abiturnote)<sup>3</sup>,
- › mit der subjektiven Selbsteinschätzung der eigenen Studienerfolgswahrscheinlichkeit<sup>4</sup> und
- › mit der Zahl der Credit Points, korrigiert nach Semesterzahl.<sup>5</sup>

Als zusätzliche Information steht der QUEST-Gesamtwert als Zusammenfassung der zehn Faktorenwerte zur Verfügung. Für all diese Werte gilt, dass ein höherer Wert tendenziell auf eine günstigere Adaptionssituation schließen lässt – und damit auf eine erhöhte Studienerfolgswahrscheinlichkeit.

- 1 Siehe Leichsenring, Hannah; Sippel, Sonia; Hachmeister, Cort-Denis (2011): CHE-QUEST – Ein Fragebogen zum Adaptionprozess zwischen Studierenden und Hochschule. Entwicklung und Test des Fragebogens. Erhältlich als Online-Publikation: [http://www.che.de/downloads/CHE\\_AP144\\_QUEST\\_Entwicklung\\_und\\_Test\\_des\\_Fragebogens.pdf](http://www.che.de/downloads/CHE_AP144_QUEST_Entwicklung_und_Test_des_Fragebogens.pdf)
- 2 Die Korrelation zwischen der Abiturnote und dem QUEST-Gesamtwert ist signifikant auf 1%-Niveau (Korrelationskoeffizient=0,139).
- 3 Die Korrelation des QUEST-Gesamtwert mit der Schulleistung ist signifikant auf dem 1%-Niveau (Korrelationskoeffizient=0,142).
- 4 Die Korrelation zwischen der Einschätzung der Studienerfolgswahrscheinlichkeit und dem QUEST-Gesamtwert (Korrelationskoeffizient=0,435) und die Korrelation mit der Zugehörigkeit zum gut, mittel oder weniger gut angepassten Drittel (Korrelationskoeffizient=0,366) sind signifikant auf dem 1%-Niveau.
- 5 Die Korrelation zwischen dem QUEST-Gesamtwert und der Zahl der Credit Points ist signifikant auf dem 1%-Niveau (Korrelationskoeffizient=0,161).

Abbildung 2: Die zehn QUEST-Faktoren zur Beschreibung der Adaptionssituation im Studium

personenbezogene Faktoren	Faktoren der Orientierung im Studium	akademische Faktoren	soziale Faktoren
<b>Gemütsverfassung</b> sich kraftvoll und wohl fühlen, keine (psychosomatischen) Beschwerden haben	<b>Identifikation mit der Hochschule</b> zufrieden an der Hochschule, Weiterempfehlung an andere	<b>Theoriebezogenheit</b> eher an Theorien interessiert und weniger an Umsetzung oder praktischen Bezügen	<b>soziale Integration</b> bestehende Kontakte und Austausch mit Studierenden und Lehrenden
<b>Extraversion</b> kontaktfreudig, offen, abenteuerlustig	<b>Zielstrebigkeit</b> Ziele setzen und planvoll vorgehen	<b>Fleiß</b> Arbeitshaltung und Kontrollüberzeugung, d.h. der Glaube, dass Lernen auch Erfolge bringt	<b>Unterstützung annehmen</b> Wissen um Unterstützungsmöglichkeiten und Annahme von Hilfe
	<b>zutreffende Erwartungen</b> Selbstbild und Selbstwahrnehmung im Studium stimmen überein	<b>intrinsische Motivation</b> Studium eher aus Interesse und zur persönlichen Entwicklung und weniger wegen beruflicher oder finanzieller Ziele	

Die kumulierten Ausprägungen der Faktoren stehen wiederum im Zusammenhang zu acht Studierendentypen (Abbildung 3), die mittels einer Clusteranalyse bestimmt wurden. Die entstandene Typologie stellt unterschiedliche Reaktionsmuster auf die Gegebenheiten im Studium dar, und vermittelt so eine neue Perspektive auf Kriterien studienrelevanter Diversität. Die acht Studierendentypen unterscheiden sich nicht nur im Hinblick auf das Abschneiden auf den Faktoren signifikant, sondern auch im Hinblick auf eine ganze Reihe von weiteren Merkmalen, die über QUEST erhoben werden. Diese werden hier kurz zusammengefasst, eine ausführliche Darstellung findet sich im Kapitel A.3 dieses Berichts.

Abbildung 3: Kurzdarstellung der QUEST-Studierendentypen

Die „Traumkandidat(inn)en“	
<b>Psychometrie</b>	› erreichen auf allen Faktoren überdurchschnittliche Werte
<b>persönliche Merkmale*</b>	› hoher Anteil von Akademikerkindern › enge Kontakte ins soziale Umfeld der Schulzeit und zu den Eltern › kaum familiäre Verpflichtungen
<b>Ausgangsbedingungen des Studiums**</b>	› bringen beste schulische Leistungen in das Studium mit › studieren an der Wunschhochschule
<b>Studienspezifika***</b>	› kommen mit den Studienstrukturen und -bedingungen bestens zurecht › jobben vorwiegend fachnah und mit geringer Stundenzahl › oft in Dualen Studiengängen
<b>soziale Ressourcen****</b>	› können auf zahlreiche soziale Netzwerke (Freundeskreis, Familie, Kontakte im Ausland) zurückgreifen › sind neben dem Studium in der Hochschule sehr engagiert

Die „Lonesome Riders“	
<b>Psychometrie</b>	› gut oder überdurchschnittlich, bis auf <i>soziale Integration</i>
<b>persönliche Merkmale*</b>	› ältester Studierendentyp › BAFöG-Berechtigte leicht überproportional vertreten, höchster Anteil an Studierenden mit Kind(ern)
<b>Ausgangsbedingungen des Studiums**</b>	› sehr gute Schulleistungen › sehr häufig liegt eine Berufsausbildung oder bereits ein Studienabschluss vor › studieren an der Wunschhochschule
<b>Studienspezifika***</b>	› überproportional in zwei Studiengängen immatrikuliert › hoher Anteil von Studierenden, die nicht neben dem Studium jobben › kommen mit den Studienstrukturen und -bedingungen bestens zurecht
<b>soziale Ressourcen****</b>	› wenig ausgeprägte soziale Kontakte in der Hochschule, eher weniger Kontakt zu den Eltern, wenig Auslandsbezug › Unterstützungsangebote der Hochschule werden wenig nachgefragt
Die „Pragmatiker(innen)“	
<b>Psychometrie</b>	› hohe Werte bei <i>Gemütsverfassung</i> , <i>sozialer Integration</i> und <i>Extraversion</i> , niedrige Werte bei <i>Theoriebezogenheit</i> und <i>Fleiß</i>
<b>persönliche Merkmale*</b>	› hoher Anteil von Akademikerkindern › kaum familiäre Verpflichtungen oder Erkrankungen
<b>Ausgangsbedingungen des Studiums**</b>	› gut durchschnittliche Schulleistungen › Berufsausbildung oder Studienabschlüsse liegen kaum vor
<b>Studienspezifika***</b>	› Lehramts- und Duale Studiengänge überproportional › hoher Anteil an Erwerbstätigen, vor allem in den Semesterferien und mit niedriger Stundenzahl
<b>soziale Ressourcen****</b>	› sportlich aktiv, häufig an der Hochschule › Ehrenämter innerhalb und außerhalb der Hochschule › enge Kontakte zum sozialen Umfeld der Schulzeit, enger Kontakt zu den Eltern
Die „Ernüchterten“	
<b>Psychometrie</b>	› hohe Werte bei <i>sozialer Integration</i> und <i>intrinsischer Motivation</i> › niedrige Werte bei <i>Erwartungen</i> und <i>Gemütsverfassung</i>
<b>persönliche Merkmale*</b>	› keine Auffälligkeiten beim familiären Hintergrund und bei der Lebenssituation
<b>Ausgangsbedingungen des Studiums**</b>	› gut durchschnittliche Schulleistungen › hoher Anteil Fachhochschulreife
<b>Studienspezifika***</b>	› oft in Studiengängen mit mehreren Hauptfächern › hoher Anteil von Erwerbstätigen, eher mit Studienbezug und eher niedrige Stundenzahl › hohe Unzufriedenheit mit den Studienstrukturen (Stundenzahl, Zahl der Prüfungen)

<b>soziale Ressourcen****</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› hoher Grad an Aktivitäten, insbesondere in Kunst/Kultur</li> <li>› innerhalb der Hochschule ehrenamtlich und politisch engagiert</li> <li>› Kontakt zu den Eltern weniger intensiv</li> <li>› Unterstützungsangebote der Hochschule sind bekannt und werden angenommen</li> </ul>
<b>Die „Mitschwimmer(innen)“</b>	
<b>Psychometrie</b>	› auf allen Faktoren durchschnittlich oder unterdurchschnittlich, bis auf <i>Gemütsverfassung</i>
<b>persönliche Merkmale*</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› jüngster Studierendentyp</li> <li>› keine Auffälligkeiten beim familiären Hintergrund oder bei der Lebenssituation</li> </ul>
<b>Ausgangsbedingungen des Studiums**</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› durchschnittliche Schulleistungen</li> <li>› kaum Vorerfahrungen</li> </ul>
<b>Studienspezifika***</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› hoher Anteil ist nicht erwerbstätig, wenn, dann eher in studienfernen Jobs</li> <li>› Studienstrukturen erscheinen zufriedenstellend</li> <li>› Rückmeldungen der Lehrenden werden als unzureichend empfunden</li> </ul>
<b>soziale Ressourcen****</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› keine ausgeprägten Aktivitäten</li> <li>› wohnen sehr häufig noch zu Hause</li> <li>› nehmen keinen Bedarf an Unterstützung wahr</li> </ul>
<b>Die „Pflichtbewussten“</b>	
<b>Psychometrie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› leicht überdurchschnittliche Werte bei <i>Theoriebezogenheit</i> und <i>Fleiß</i></li> <li>› unterdurchschnittliche Werte bei <i>Gemütsverfassung</i>, <i>Extraversion</i>, <i>soziale Integration</i> und <i>Unterstützung annehmen</i></li> </ul>
<b>persönliche Merkmale*</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› höchster Anteil an Studierenden mit Migrationshintergrund, Studierende der ersten Generation, BAFöG-Empfänger(innen)</li> <li>› besonders häufig mehrsprachig oder nicht mit Deutsch aufgewachsen</li> <li>› höchster Grad an familiären Verpflichtungen (Kinder, Pflege)</li> </ul>
<b>Ausgangsbedingungen des Studiums**</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› durchschnittliche Schulleistungen</li> <li>› häufig Hochschulwechsler</li> </ul>
<b>Studienspezifika***</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› häufig Studiengänge mit mehreren Hauptfächern und Immatrikulation in mehrere Studiengänge</li> <li>› hoher Grad an Erwerbstätigkeit, mit hoher Stundenzahl, eher studienfern</li> <li>› Studienstrukturen sind eher wenig zufriedenstellend und werden als intransparent wahrgenommen</li> <li>› Schwierigkeiten Ansprechpartner(innen) bei Fragen zu finden, unzufrieden mit dem Kontakt zu den Lehrenden</li> </ul>
<b>soziale Ressourcen****</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› wenige Aktivitäten neben dem Studium und oft nicht an der Hochschule</li> <li>› wenige Kontakte zum alten sozialen Umfeld und auch zu den Eltern</li> <li>› nehmen die Unterstützungsangebote der Hochschule wahr und nutzen sie auch</li> </ul>

Die „Nicht-Angekommenen“	
<b>Psychometrie</b>	› niedrige Werte bei <i>Gemütsverfassung, Identifikation mit der Hochschule, Theoriebezogenheit</i> und <i>Fleiß</i>
<b>persönliche Merkmale*</b>	› zweisprachig Aufgewachsene leicht überproportional › etwas erhöhter Anteil bei Pflegenden und bei Erkrankungen/Behinderungen
<b>Ausgangsbedingungen des Studiums**</b>	› durchschnittliche Schulleistungen › häufiger fachgebundene Hochschulreife › etwas häufiger nicht an der Wunschhochschule
<b>Studienspezifika***</b>	› Abschluss Staatsexamen und Lehramtsstudiengänge deutlich erhöht › hoher Grad an Erwerbstätigkeit mit wenig Studienbezug und erhöhter Stundenzahl › Studienstrukturen werden als unzufriedenstellend wahrgenommen › Studienanforderungen erscheinen intransparent
<b>soziale Ressourcen****</b>	› Aktivitäten finden wenig ausgeprägt und kaum an der Hochschule statt › wenig intensive Kontakte zu den Eltern › Unterstützung durch die Hochschule wird als unzureichend wahrgenommen
Die „Unterstützungsbedürftigen“	
<b>Psychometrie</b>	› auf allen Faktoren unterdurchschnittlich
<b>persönliche Merkmale*</b>	› hohe Anteile von Studierenden der ersten Generation und Studierenden mit Migrationshintergrund › hoher Anteil an mehrsprachig oder nicht mit Deutsch Aufgewachsenen › hoher Grad an familiären Verpflichtungen › sehr hoher Anteil von Studierenden mit Erkrankungen und Behinderungen, insbesondere psychische Erkrankungen
<b>Ausgangsbedingungen des Studiums**</b>	› Hochschulzugangsberechtigung ist vor allem das Abitur › zum Teil unterdurchschnittliche Schulleistungen
<b>Studienspezifika***</b>	› arbeiten oft nicht neben dem Studium oder mit hoher Stundenzahl und studienfern › Studienbedingungen werden als intransparent und belastend angesehen › Kontakte zu den Lehrenden erscheinen als unzureichend
<b>soziale Ressourcen****</b>	› kaum Aktivitäten neben dem Studium, besonders wenig innerhalb der Hochschule › leben sehr häufig noch bei den Eltern oder haben nach einem Auszug wenig Kontakt zu ihnen › Unterstützungsleistungen der Hochschule werden als unzureichend betrachtet

\* persönliche Merkmale | Themen sind: familiärer Hintergrund und Lebenssituation

\*\* Ausgangsbedingungen des Studiums | Themen sind: Schulleistung, Studienwahl

\*\*\* Studienspezifika | Themen sind: Art des Studiengangs, Hochschulwahl, Jobben, Angebote der Hochschule

\*\*\*\* soziale Ressourcen | Themen sind: soziale Kontakte, Aktivitäten neben dem Studium, Internationalität und Interkulturalität



Indem QUEST den Abgleich zwischen soziometrischen und psychometrischen Daten erlaubt, können die konkreten Bedingungen identifiziert werden, unter denen sich soziometrische Merkmale negativ im Studium auswirken – und es können Ansatzpunkte identifiziert werden, wie Hochschulen mit geeigneten Maßnahmen zu einer besseren Adaption einzelner Gruppen und der gesamten Studierendenschaft beitragen können. Dabei wird die Adaption als eine Reaktion auf das Studium verstanden: Studierendentypen sind das Produkt eines wechselseitigen Adaptionsprozesses zwischen Studierenden und Hochschule; sie entstehen im Studium.

## Lehramt

An der QUEST-Befragung nahmen 3.371 Lehramtsstudierende (13,3% der Gesamtbefragung) teil. Dieser Anteil entspricht dem bundesweiten Anteil der Lehramtsstudierenden von ca. 13%<sup>1</sup>. Die Auswertung der QUEST-Daten nach sozio-demographischen und Leistungskriterien ergibt, dass insbesondere die Lehramtsstudierenden sehr spezielle Merkmale und Adaptionismuster an die Studiensituation aufweisen. Dies gibt zum einen weiteren Aufschluss über die Klientel, die ein Lehramtsstudium aufnimmt. Gleichzeitig jedoch deuten die beträchtlichen Unterschiede in Bezug auf die Adaptionssituation auf sehr spezifische strukturelle Bedingungen des Lehramtsstudiums hin.

Eine verhältnismäßig junge Entwicklung stellt hierbei die Umstellung auf die konsekutive Bachelor- und Masterstruktur im Rahmen der Bologna Reform dar, die sich zunehmend auch auf das Lehramtsstudium niederschlägt und das Staatsexamen durch den Master of Education ersetzt. Dies soll insbesondere der Durchlässigkeit und Kompatibilität zwischen Fach- und Lehramtsstudiengängen dienen.

Doch tatsächlich sieht die Realität etwas anders aus: Einerseits sind bereits die Bachelor-Studiengänge sehr auf das Lehramtsstudium zugeschnitten, zum einen durch ein obligatorisches Zweitfach und zum anderen durch zusätzliche pädagogische Module. Andererseits haben die meisten deutschen Universitäten zwar bereits die modularisierte Bachelor-Master-Struktur für das Lehramtsstudium eingeführt, an vielen Universitäten kann jedoch (zusätzlich) noch das herkömmliche Staatsexamen absolviert werden. An anderen Universitäten wiederum wurde der Staatsexamen-Abschluss beibehalten, doch nach dem Vorbild der neuen Studienstrukturen modularisiert. Das Saarland und Mecklenburg-Vorpommern haben als einzige Bundesländer ihre alte Studienstruktur im Lehramtsstudium beibehalten, während alle anderen Länder ihre reformieren oder bereits reformiert haben. In Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Sachsen-Anhalt und Thüringen werden die Bachelor- und Master-Lehramtsstudiengänge nur als Pilotversuche oder begrenzt auf einen Schultyp in kleiner Zahl angeboten. Nordrhein-Westfalen ist auf dem Weg zu einer flächendeckenden Umstrukturierung. Vollständig umgestellt haben bereits Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen und Schleswig-Holstein.<sup>2</sup> Diese Entwicklung spiegelt sich auch in den QUEST-Projekthochschulen wider: Bis auf die Universität Erlangen-Nürnberg und die Universität Konstanz haben alle Projektuniversitäten ihr Lehramtsangebot auf den Bachelor- und Masterabschluss umstrukturiert.

Eine weitere Neuerung zeichnet sich in der Etablierung so genannter *Schools of Education* ab. Nachdem im Jahr 2008 die TU München als erste Universität ihre Lehrerbildung in einer eigens dafür errichteten Fakultät gebündelt hat, zogen schnell andere Universitäten nach und errichteten ähnliche Modelle, in denen die Bildungs-, Schul- und Unterrichtsforschung mit der praktischen Lehrerbildung und Fortbildung verknüpft werden und die dadurch z.T. als Dachorganisation für die an der Lehrerbildung beteiligten Fächer und Fakultäten fungieren sollen.

<sup>1</sup> Vgl. 19. Sozialerhebung: <http://www.studentenwerke.de/se/2010/Hauptbericht19SE.pdf> (S. 156).

<sup>2</sup> Hochschulrektorenkonferenz (2011): Statistische Daten zu Bachelor- und Masterstudiengängen, Wintersemester 2011/2012. Bonn, S. 10.

Die *School of Education*-Modelle dienen hierbei der Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung, indem sie eine bessere Koordination der verschiedenen am Lehramtsstudium Beteiligten ermöglichen. Nur die TU München<sup>3</sup> hatte während des Erhebungszeitraums eine School of Education, die der Universität Bielefeld wurde erst im Juni 2012 gegründet.

Im Folgenden werden die sozio-demographischen Eigenschaften sowie die psychometrischen Daten dieser Gruppe genauer beleuchtet und mit denen der Nicht-Lehramtsstudierenden verglichen.

## Soziometrie

Bei genauerer Betrachtung der soziometrischen Eigenschaften der Lehramtsstudierenden sticht der überdurchschnittlich hohe Frauenanteil von 76,3% ins Auge, der jedoch kaum überrascht. Weiterhin sind Studierende der ‚ersten Generation‘ überproportional stark vertreten: 35% der Studierenden haben weder Eltern noch Geschwister, die studieren oder bereits studiert haben (verglichen mit 31,5% der Nicht-Lehramtsstudierenden). Das Studieren auf Lehramt gilt gesellschaftlich noch als eine gute Wahl für eine gesicherte Berufsperspektive, insbesondere für Frauen. Auch ist das Berufsbild des Lehrers bzw. der Lehrerin wesentlich konkreter als bei vielen anderen Bachelor- oder Masterabschlüssen.

Schaut man sich die Motive der Studierenden auf Lehramt an, dann wird diese These unterstützt: eine gesicherte Berufsposition ist das meist genannte Motiv für die Studienwahl. Weniger prominent sind hingegen die guten Verdienstchancen (29,5% vs. 37,0%) sowie das Streben nach einem angesehenen Beruf (12,0% vs. 21,7%). Weniger zentral für die Studienwahl ist für Lehramtsstudierende der Wunsch, forschend zu lernen (6,8% vs. 19,8%) – dies zeigt sich auch im deutlich geringeren Wert beim Faktor *Theoriebezogenheit* (s.u. Psychometrie). Dies ist insofern bedenkenswert, als sich dieses Studienmotiv als Förderfaktor erwiesen hat.

**Tabelle 1: Lehramtsstudierende und Nicht-Lehramtsstudierende: Motive zur Studienwahl**

	Lehramt	kein Lehramt
gesicherte Berufsposition	65,8%	37,0%
gute Verdienstchancen	29,5%	37,0%
angesehener Beruf	12,0%	21,7%
forschend lernen	6,8%	19,8%

3 Die TU München hat nur an der QUEST-Befragung 2010 teilgenommen.

Differenziert nach Geschlecht zeigt sich, dass Frauen in Lehramtsstudiengängen die Verwirklichung der eigenen Interessen und Begabungen wichtiger ist als ihren männlichen Kommilitonen (92,5% vs. 86,%) und dass sie auch mehr Wert auf gute Verdienstchancen legen (30,8% vs. 25,8%), während mehr Männer als Frauen das Studienwahlmotiv *forschend lernen wollen* nennen (9,6% vs. 5,9%).

Beim ökonomischen Hintergrund, operationalisiert über den BAföG-Bezug, zeigen sich zunächst keine Unterschiede zwischen Lehramts- und Nicht-Lehramtsstudierenden. Bricht man die Lehramtsstudierenden nach Geschlecht herunter, so zeigt sich allerdings, dass es deutlich weniger BAföG-beziehende Männer in Lehramtsstudiengängen gibt und entsprechend davon ausgegangen werden kann, dass diese ökonomisch besser gestellt sind als Frauen in den Lehramtsstudiengängen (22,9% vs. 32,2%).

**Tabelle 2: Lehramtsstudierende und Nicht-Lehramtsstudierende: Akademischer und ökonomischer Hintergrund**

	Lehramt	kein Lehramt
1. Generation (weder Eltern noch Geschwister haben studiert)	35,0%	31,5%
Bafög-Bezug	30,0%	29,8%

In der Gruppe der Lehramtsstudierenden ebenfalls unterrepräsentiert sind Studierende mit Migrationshintergrund – und hier insbesondere Studierende, die zweisprachig mit Deutsch aufgewachsen sind (s.u.). Der gleich hohe Anteil bei Studierenden, die ohne Deutsch aufgewachsen sind, ist zunächst überraschend; hier könnte es sich um Studierende des Fachs Deutsch als Fremdsprache handeln.

**Tabelle 3: Lehramtsstudierende und Nicht-Lehramtsstudierende: Migrationshintergrund**

	Lehramt	kein Lehramt
weiblich	76,3%	54,8%
Migrationshintergrund	12,5%	15,3%
davon...		
... Muttersprache Deutsch	46,2%	42,6%
... nicht mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache aufgewachsen	10,0%	10,2%
... mit Deutsch und andere(r/n) Sprache(n) aufgewachsen	43,8%	47,3%

Jedoch zeigen sich interessante Geschlechterunterschiede: Während unter den Lehramtsstudierenden Männer mit Migrationshintergrund überrepräsentiert sind (13,5% gegenüber 12,1% bei den Frauen), ist der Anteil der Männer mit Migrationshintergrund, die zweisprachig aufgewachsen sind, unterdurchschnittlich niedrig (43,8% vs. 57,4% bei den Frauen).

Während der Anteil der Abiturient(inn)en im Lehramtsstudium erhöht ist (92,7% vs. 84,5%) und Studierende mit Fachhochschulreife offenbar nur sehr selten ein Lehramtsstudium aufnehmen

(1,7% vs.10,2%), ist die Durchschnittsnote bei der Abiturnote (2,3 vs. 2,2) etwas schlechter. Dies liegt vor allem in den schlechteren Abiturergebnissen der männlichen Lehramtsstudierenden, deren Durchschnittsnote von 2,4 unter der der Frauen liegt (2,2). Entsprechend häufig fällt auch die subjektive Selbsteinschätzung der Schulleistung seltener auf das erste und häufiger auf das mittlere Drittel im Jahrgangsstufenvergleich aus; auch die Anzahl der Studierenden mit Stipendium ist geringer als bei den Nicht-Lehramtsstudierenden.

Die Lehramtsstudierenden unterscheiden sich von den Nicht-Lehramtsstudierenden in ihrer subjektiven Studienerfolgswahrscheinlichkeit nicht voneinander. Entsprechend ihrer besseren Abiturnote weisen Frauen eine etwas höhere subjektive Studienerfolgswahrscheinlichkeit (87,7% vs. 85,5%) auf. Auch studieren beide Gruppen ähnlich häufig an der Hochschule ihrer Wahl.

**Tabelle 4: Lehramtsstudierende und Nicht-Lehramtsstudierende: Individueller Bildungshintergrund**

	Lehramt	kein Lehramt
HZB-Note	2,3	2,2
Abitur	92,7%	84,5%
FH-Reife	1,7%	10,2%
Einschätzung der Schulleistung: oberes Drittel	45,0%	50,5%
Einschätzung der Schulleistung: mittleres Drittel	48,2%	42,2%
Einschätzung der Schulleistung: unteres Drittel	6,8%	7,3%

Hinsichtlich der Studienspezifika weisen die Lehramtsstudierenden einige Besonderheiten auf, die sich über die strukturellen Gegebenheiten der Lehramtsstudiengänge begründen. So streben 38,0% der Lehramtsstudierenden, aber nur 6,4% der Nicht-Lehramtsstudierenden ein Staatsexamen an, 36,2% (gegenüber 57,1%) einen Bachelor-Abschluss und 23,0% (gegenüber 20,4%) einen Master-Abschluss. Hier spiegelt sich die Eigenart des deutschen Hochschulsystems wider, dass die alten Staatsexamens-Studiengänge in vielen, aber bei weitem nicht in allen Fällen, durch die konsekutiven Bachelor-Master-Studiengänge abgelöst wurden. Unter den Lehramtsstudierenden, die ein Staatsexamen anstreben, befinden sich, wie oben bereits beschrieben, einerseits Studierende in höheren Semestern, die sich in auslaufenden Studienmodellen befinden, und andererseits Studierende in Staatsexamen-Studiengängen, die (noch) nicht auf das Bachelor-Master-Modell umgestellt wurden.

**Tabelle 5: Lehramtsstudierende und Nicht-Lehramtsstudierende: Studienspezifika**

	Lehramt	kein Lehramt
Bachelor	36,2%	57,1%
Master	23,0%	20,4%
Staatsexamen	38,0%	6,4%
Sprach- und Kulturwissenschaften	18,0%	7,5%
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	29,8%	31,7%
Mathematik, Naturwissenschaften, Informatik	17,2%	16,0%
Pädagogik, Erziehungswissenschaften	15,5%	1,0%

Die größten Fächergruppen bei den Lehramtsstudierenden sind die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften mit 29,8%, Mathematik/Naturwissenschaften bzw. Informatik mit 17,2%, die Sprach- und Kulturwissenschaften mit 18,0% sowie die Pädagogik<sup>4</sup> mit knapp 15,5%. Innerhalb der Gruppe der Lehramtsstudierenden sind Frauen in den Sprach- und Kulturwissenschaften und Männer in der Mathematik bzw. den Naturwissenschaften und Informatik überrepräsentiert.<sup>5</sup>

Auch in ihren sozialen Aktivitäten und Verpflichtungen weisen Lehramtsstudierende einige Besonderheiten auf. So sind sie insgesamt häufiger neben dem Studium erwerbstätig, dies jedoch tendenziell in geringerem Umfang (dies gilt insbesondere für die Frauen) und etwas häufiger in studienahen Jobs (hier vor allem die männlichen Studierenden auf Lehramt) als die Studierenden in Nicht-Lehramtsstudiengängen. Lehramtsstudierende haben häufiger familiäre Verpflichtungen: 6,9% haben bereits Kinder (vs. 4,1%) und 4,5% Pflegeverantwortung (vs. 2,9%). Dies liegt allerdings nicht in einem höheren Lebensalter begründet. Gegebenenfalls studieren Studierende mit Kind(ern) häufiger auf Lehramt, weil das Berufsbild des Lehrers bzw. der Lehrerin die spätere Vereinbarkeit von Familie und Beruf durch entsprechende Arbeitszeiten antizipiert. Vielleicht bekommen aber auch Lehramtsstudierende aus dem selben Grund öfter bereits während des Studiums ein Kind.

- 4 Die Teilnehmenden an der QUEST-Befragung geben anfangs an, welches ihr Hauptfach ist bzw. auf welches Fach sich die Antworten im Folgenden beziehen, wenn sie mehrere Fächer studieren. Die Zuordnung zum Schulfach ‚Pädagogik‘ müsste sich also auf das entsprechende Unterrichtsfach beziehen, was jedoch nun in wenigen Ländern angeboten wird. Daher wird hier angenommen, dass der Großteil dieser Gruppe dem Lehramtsstudium für die Primarstufe zuzuordnen ist.
- 5 Allerdings sei darauf hingewiesen, dass die Befragten nur einen Fachbereich angeben konnten, auch wenn sie Fächer in zwei verschiedenen Fachbereichen belegen. Und sie wurden gebeten, in allen folgenden Antworten sich, sofern relevant, auf diesen Fachbereich zu beziehen.

**Tabelle 6: Lehramtsstudierende und Nicht-Lehramtsstudierende: Soziales**

	Lehramt	kein Lehramt
Verantwortung für eigene Kind(er)	6,9%	4,1%
mit Pflegeverantwortung	4,5%	2,9%
mit Job	74,6%	66,0%
...unter 8 Stunden in der Woche	35,2%	29,2%
...mehr als 19 Stunden in der Woche	7,6%	11,3%
kein politisches oder ehrenamtliches Engagement	58,3%	62,8%

Außerhalb der Hochschule engagieren sich Lehramtsstudierende ehrenamtlich deutlich häufiger (32,2% vs. 23,1%) als ihre Kommiliton(inn)en. Ehrenamtliches Engagement innerhalb der Hochschule sowie politisches Engagement sind hingegen weniger verbreitet. Allerdings sind männliche Studierende in Lehramtsstudiengängen deutlich häufiger ehrenamtlich und politisch engagiert als die weiblichen Studierenden: 61,1% der weiblichen, aber nur 48,7% der männlichen Lehramtsstudierenden sind weder politisch noch ehrenamtlich engagiert.

Lehramtsstudierende nehmen sich zwar als interessiert an anderen Kulturen und Lebensweisen wahr; sie haben aber eher wenige Kontakte zu Kommiliton(inn)en anderer kultureller Herkunft. Keine Unterschiede gibt es in Bezug auf Auslandsaufenthalte, auch über längere Zeit, und auch nicht in der Abwägung zwischen Regelstudienzeit und Auslandsaufenthalt. Aber durch ihr Studium sind die Lehramtsstudierenden sehr auf eine berufliche Zukunft in Deutschland festgelegt und glauben auch nicht, dass es für einen erfolgreichen Berufsstart wichtig ist, international Erfahrung gesammelt zu haben.

**Tabelle 7: Einstellung zu Auslandserfahrungen (Antwortoptionen *trifft zu* und *trifft eher zu*)**

	Lehramt	kein Lehramt
<i>Ich bin neugierig auf andere Kulturen und Lebensweisen.</i>	89,4%	86,7%
<i>Ich habe an der Universität engen Kontakt zu Kommiliton(inn)en einer anderen kulturellen Herkunft als meiner eigenen.</i>	37,6%	41,9%
<i>Ich möchte später am liebsten in Deutschland arbeiten.</i>	84,9%	73,6%
<i>Für einen erfolgreichen Berufsstart ist es wichtig, international Erfahrung gesammelt zu haben.</i>	52,7%	68,9%
<i>Ich kann mir einen Auslandsaufenthalt finanziell nicht leisten.</i>	60,9%	56,3%
<i>Für meine berufliche Zukunft ist es wichtig, verschiedene Arbeitsweisen zu kennen.</i>	76,4%	87,2%

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Studierende auf Lehramt eine Studierendengruppe ist, die das Studium sehr häufig aufgrund guter Berufsperspektiven gewählt haben, signifikant häufiger aus einem nicht-akademischen und schwachen ökonomischen Hintergrund kommen, wenig international orientiert sind, sich in der Regel schlechter in ihren schulischen Leistungen einschätzen als Studierende, die nicht auf Lehramt studieren, häufiger bereits in familiärer Ver-

antwortung stehen und viel jobben. Entsprechend ist ein Teil der Lehramtsstudierenden mit einer Doppel- beziehungsweise Dreifachbelastung konfrontiert: Vereinbart werden müssen Familie, Jobben und Studium. Zu Letzterem ist bekannt, dass Studierende auf Lehramt mehrere Fachdisziplinen studieren, was häufig zu strukturellen Schwierigkeiten führt. Es ist davon auszugehen, dass auf die Bedürfnisse von Lehramtsstudierenden in Bezug auf diese Belastungen und ggf. die strukturellen Schwierigkeiten bisher nicht angemessen von den Hochschulen eingegangen wurde.

Es zeigt sich, dass Lehramtsstudierende ihre Arbeitsbelastung als sehr hoch angeben. So sehen sie ihren Stundenplan eher als überfrachtet an, sie halten die für das Studium zu Grunde gelegten Präsenzzeiten für nicht angemessen und sehen sich seltener in der Lage, für das Selbststudium ausreichend Zeit aufzubringen.

**Tabelle 8: Aussagen der Lehramtsstudierenden und Nicht-Lehramtsstudierenden zur Arbeitsbelastung (Antwortoptionen *trifft zu* und *trifft eher zu*)**

	Lehramt	kein Lehramt
<i>Mein Stundenplan ist überfrachtet (ich habe zu viele Semesterwochenstunden).</i>	37,7%	29,9%
<i>Die Anzahl von Prüfungen pro Semester ist zu hoch.</i>	42,9%	37,1%
<i>Die für das Studium zu Grunde gelegten Präsenzzeiten sind angemessen.</i>	60,1%	71,6%
<i>Für das erforderliche Selbststudium kann ich ausreichend Zeit aufbringen.</i>	43,7%	51,9%

Auch die Angaben der Lehramtsstudierenden in Bezug auf ihre soziale Integration zeigen deutliche Differenzen zu denen ihrer Kommiliton(inn)en. Weder sehen sie aufgrund der Studienstruktur gute Kontaktmöglichkeiten mit ihren Kommiliton(inn)en noch sind sie zufrieden mit dem Kontakt zu den Lehrenden. Sehr hoch ist die Differenz zwischen den Lehramtsstudierenden und deren übrigen Kommiliton(inn)en in Bezug auf deren Einschätzung zu Einfluss- und Beteiligungsmöglichkeiten. Hier differieren sie mit 15,4 Prozentpunkten.



**Tabelle 9: Aussagen der Lehramtsstudierenden und Nicht-Lehramtsstudierenden zur sozialen Integration (Antwortoptionen *trifft zu* und *trifft eher zu*)**

	Lehramt	kein Lehramt
<i>So wie mein Studium aufgebaut ist, kann ich gut Kontakte zu Kommiliton(inn)en aufbauen.</i>	66,1%	73,1%
<i>Ich bin zufrieden damit, wie sich der Kontakt zu meinen Lehrenden gestaltet.</i>	59,0%	65,8%
<i>Ich erhalte ausreichend Rückmeldung von meinen Lehrenden.</i>	36,9%	40,7%
<i>Die Lehrenden erweisen sich auch außerhalb von Lehrveranstaltungen und Sprechstunden als offen gegenüber Studierenden.</i>	57,3%	65,1%
<i>Ich finde, ich habe ausreichend Einfluss- und Beteiligungsmöglichkeiten bezogen auf mein Studium.</i>	26,1%	41,5%
<i>Ich finde zu wenig Angebote zum Knüpfen von Kontakten mit anderen Studierenden.</i>	24,8%	20,2%

Beides, die Aussagen zur Arbeitsbelastung als auch die zur sozialen Integration, können sich zum einen darin begründen, dass Lehramtsstudierende, wie oben bereits beschrieben, häufig mit Doppel- bis Dreifachbelastungen zu tun haben. Hierfür spricht auch ihr Bedarf an Angeboten zur Vereinbarkeit von Familie und Studium: 24,4% geben an, zu wenige Angebote zur Vereinbarkeit von Familie und Studium zu finden gegenüber 17,5% der Studierenden, die nicht auf Lehramt studieren. Ein ähnliches Bild ergeben die Aussagen zu Angeboten der Vereinbarkeit von Jobben und Studium, wobei 42,8% der Studierenden auf Lehramt angeben, nicht genügend Angebote zu finden (gegenüber 35,5% der Vergleichsgruppe).

Generell scheinen Studierende im Lehramt weniger Unterstützung zu finden als ihre nicht auf Lehramt studierenden Kommiliton(inn)en, wie die folgende Tabelle zeigt.

**Tabelle 10: Aussagen der Lehramtsstudierenden und Nicht-Lehramtsstudierenden zu Unterstützungsangeboten**

	Lehramt	kein Lehramt
<i>Wenn ich ein Anliegen habe, finde ich immer jemanden, an den ich mich wenden kann.</i>	51,9%	67,1%
<i>In meinem Studiengang erhalte ich eine ausreichende Hilfestellung bzw. Anleitung zur Durchführung meines Selbststudiums.</i>	24,1%	36,5%

Dieses Bild ändert sich auch nicht in Bezug auf die anderen Angebote der Hochschule. Generell ist zu beobachten, dass Lehramtsstudierende einerseits Bedarf an einem umfassenden Beratungsangebot haben und dies signifikant häufiger als Studierende, die nicht auf Lehramt studieren, und andererseits die vorhandenen Angebote offensichtlich nicht ausreichen, um den Bedarf der Lehramtsstudierenden zu decken, und sie so tatsächlich in ihrer Problemstellung und bei ihren Herausforderungen zu unterstützen.

**Tabelle 11: Aussagen der Lehramtsstudierenden und Nicht-Lehramtsstudierenden zu Angeboten der Hochschule**

	Lehramt	kein Lehramt
<i>Ich finde zu wenig Angebote der Hochschule bezüglich ...</i>		
<i>der Studienorganisation</i>	46,1%	27,5%
<i>Problemen im Studium</i>	43,9%	26,9%
<i>Motivationsproblemen</i>	44,5%	36,4%
<i>der Orientierung im Studium</i>	46,4%	30,1%
<i>gesundheitlichen Problemen</i>	25,4%	20,9%

Unter dem Aspekt, dass gerade Lehrer(innen) die Entwicklung der Kinder einer Gesellschaft begleiten und dadurch sehr früh eine Vorbildfunktion für diese einnehmen, sollen an dieser Stelle die Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund gesondert betrachtet werden. 12,5% (N=423) der Lehramtsstudierenden in der Befragung haben einen Migrationshintergrund. Bereits anhand der bloßen soziometrischen Daten wird deutlich, dass signifikante Unterschiede zwischen Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationshintergrund zu erkennen sind: So haben die Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund deutlich häufiger mit studienrelevanten Einschränkungen zu kämpfen (15,9% gegenüber 8,3%), sie haben wesentlich häufiger Verantwortung für Kind(er) (12,8% gegenüber 5,9%) und sie haben häufiger Pflegeverantwortung (7,5% zu 4,1%). Im Gegensatz zu ihren Kommiliton(inn)en ohne Migrationshintergrund haben sie häufiger eine Fachhochschulreife und häufiger ein bereits abgeschlossenes Studium vorzuweisen. Ihre eigene Studienerfolgswahrscheinlichkeit schätzen sie mit 84,62% vergleichsweise niedrig ein.

**Tabelle 12: Lehramtsstudierende mit und ohne Migrationshintergrund: Hochschulzugangsberechtigung und Studienerfolg**

	mit MH	ohne MH
Abitur	89,2%	93,7%
FH-Reife	2,7%	1,5%
abgeschlossenes Studium	13,2%	9,4%
Mittelwert Einschätzung des Studienerfolgs	84,62	87,63

Im Gegensatz zu ihren Kommiliton(inn)en ohne Migrationshintergrund erhalten diejenigen der Vergleichsgruppe mit Migrationshintergrund wesentlich häufiger BAFöG: 42,5% gegenüber 28,5%. Es kann also gesagt werden, dass der ökonomische Hintergrund bei Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund erheblich schwächer ist als bei denjenigen Lehramtsstudierenden ohne Migrationshintergrund. Dies hat auch Auswirkungen auf das Jobben: Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund arbeiten zwar genauso häufig wie ihre Kommiliton(inn)en, allerdings sind Differenzen sichtbar in Bezug auf den Umfang: Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund arbeiten mehr.

**Tabelle 13: Lehramtsstudierende mit und ohne Migrationshintergrund: Umfang Job**

	mit MH	ohne MH
...unter 8 Stunden in der Woche	31,0%	35,9%
...zwischen 8 und 19 Stunden in der Woche	52,7%	44,3%
...mehr als 19 Stunden in der Woche	9,9%	7,3%
...nur in den Semesterferien	6,1%	12,3%

Dies schlägt sich auch in den Ergebnissen der Befragung zu den Unterstützungsangeboten nieder. So finden Studierende mit Migrationshintergrund zu wenige Angebote zu:

- › Finanzierung (33,8% gegenüber 31,1%)
- › Vereinbarkeit von Familie und Studium (32,8% gegenüber 22,9%)
- › Vereinbarkeit von Jobben und Studium (60% gegenüber 52,4%).

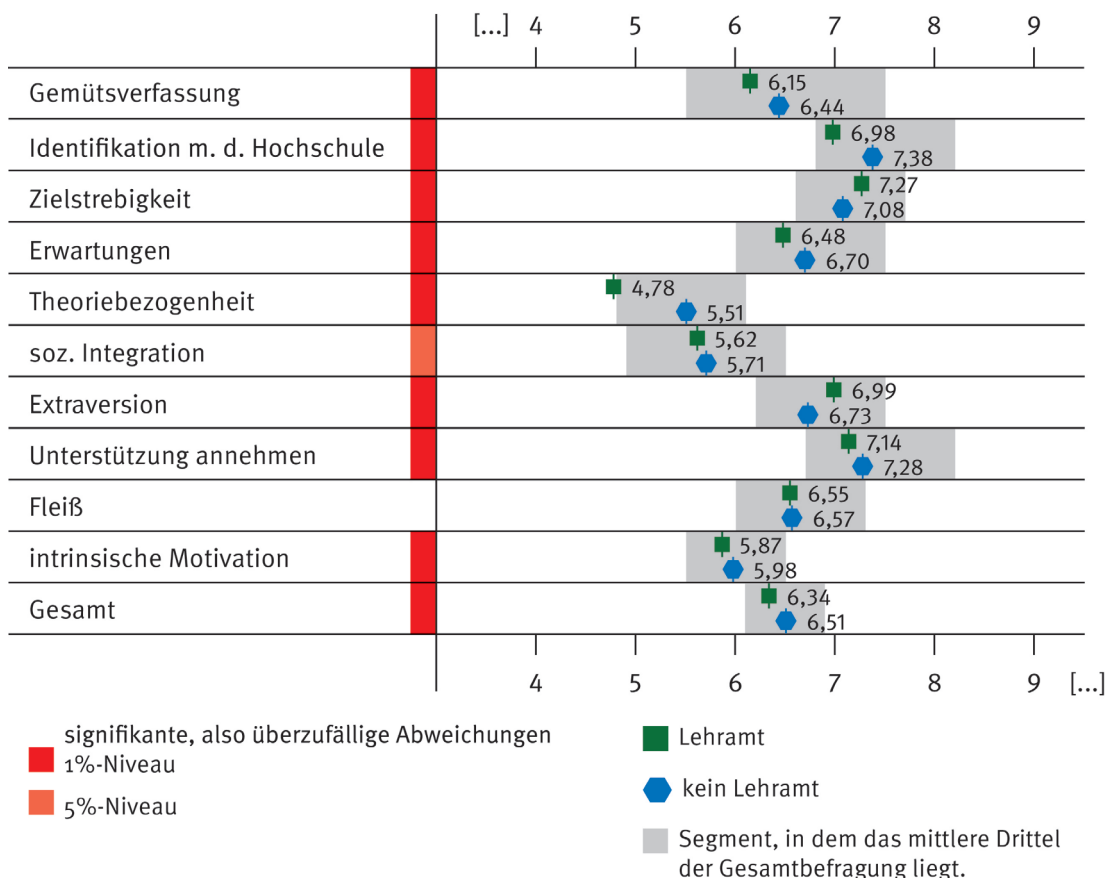
Offensichtlich sind hier Zeitaspekte von Relevanz, denn auf die Frage, ob die für das Studium zu Grunde gelegten Präsenzzeiten angemessen seien, sagen 15,9% der Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund, dass dies nicht der Fall sei (gegenüber 12,3%). Generell kann gesagt werden, dass Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund weitgehend unter anderen Bedingungen, nämlich unter deutlich stärkeren Belastungen, studieren als die Lehramtsstudierenden ohne Migrationshintergrund.

## Psychometrie

Die Lehramtsstudierenden weisen mit 6,34 einen signifikant niedrigeren QUEST-Gesamtwert auf als die Nicht-Lehramtsstudierenden (6,51). Diese Divergenz kommt in erster Linie durch beträchtliche Abweichungen beim Faktor *Theoriebezogenheit* zustande: Einem sehr niedrigen Wert von 4,78 steht bei den Nicht-Lehramtsstudierenden ein Wert von 5,51 entgegen. Hier scheint der Vorwurf an die Lehramtsstudierenden, dass sie ihre Berufswahl auf unrealistische Begründungen stützen und ihre Lern- und Leistungsvoraussetzungen nicht so ausgeprägt seien wie jene der Fach-Studierenden bestätigt zu werden.<sup>6</sup> Offensichtlich scheint ein Lehramtsstudium für eine Vielzahl von Studierenden auf Basis der Erwartung attraktiv zu sein, dass es leichter zu bewältigen und praxisorientiert ist – was aber nicht der Fall zu sein scheint, wie sich bspw. im Faktorenwert *Erwartungen* niederschlägt.

6 Vgl. Spinath, van Ophuysen & Heise (2005): Individuelle Voraussetzungen von Studierenden zu Studienbeginn: Sind Lehramtsstudierende so schlecht wie ihr Ruf? In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 52(3), 186-197.

Abbildung 1: Faktoren für Lehramtsstudierende und Nicht-Lehramtsstudierende



Die Lehramtsstudierenden weisen signifikant niedrige Werte auf den Faktoren *Identifikation mit der Hochschule* und *Erwartungen* auf. Offensichtlich sind die strukturellen Gegebenheiten und die Konzeption des Lehramtsstudiums – d.h. die Subsumierung des Lehramtsstudiums unter rein fachliche Studiengänge, ohne dass es ein spezifisches Profil des Lehramtsstudiums gäbe – so einschneidend, dass weder die *Erwartungen* an das Studium und an sich selber bezüglich des Umgangs mit dem Studium entsprochen wird. Eine Identifikation mit der Hochschule wird wahrscheinlich durch die häufig zu beobachtende Zerfaserung des Studiums durch mehrere Fächer und das häufig fehlende Zugehörigkeitsgefühl zu einem Fach erschwert. Insbesondere da diese beiden Faktoren, gemeinsam mit der *Zielstrebigkeit*, sich am stärksten auf den QUEST-Gesamtwert auswirken, sind diese Befunde bedenklich. Bei der *Zielstrebigkeit* und auch bei der *Extraversion* erzielen die Lehramtsstudierenden im Vergleich zu den Studierenden in rein fachlichen Studiengängen signifikant höhere Werte. Damit verfügen sie über Merkmale, die für die Absolvierung des Lehramtsstudiums und den Lehrer(innen)beruf von Vorteil sind. Allerdings erscheinen die Studienbedingungen (s.o.) gegenwärtig weniger gut auf die Bedürfnisse und Erfordernisse der Lehramtsanwärter(innen) ausgerichtet zu sein.

Die signifikant niedrigeren Werte bei der *Gemütsverfassung* sind zu einem großen Teil auf den höheren Frauenanteil in den Lehramtsstudiengängen als auch auf die bereits beschriebenen Mehrfachbelastungen der Lehramtsstudierenden zurückzuführen, die höher sind als bei den Studierenden.

den, die nicht auf Lehramt studieren. Betrachtet man nur die weiblichen Studierenden, so bestehen die Divergenzen auf allen anderen Faktoren zwischen Lehramtsstudierenden und Nicht-Lehramtsstudierenden fort, während sich die Differenz bei der *Gemütsverfassung* erheblich auf signifikante 0,13 verringert. Auch wenn nur die männlichen Studierenden betrachtet werden, zeigt sich dieses Phänomen: Hier besteht eine Differenz von 0,14 beim Faktor *Gemütsverfassung*. Dass die Lehramtsstudierenden also unabhängig vom Geschlecht<sup>7</sup> niedrigere Werte bei der *Gemütsverfassung* aufweisen als die Nicht-Lehramtsstudierenden, dürfte zusammenfassend betrachtet eine Konsequenz ihrer insgesamt ungünstigeren Adaptionssituation sein.

Interessant sind allerdings die Unterschiede nach Fachbereichen<sup>8</sup>, die sich auf den Faktoren zeigen. Es fällt auf, dass die Differenzen beim QUEST-Gesamtwert zwischen Lehramtsstudierenden und Nicht-Lehramtsstudierenden in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften am wenigsten ausgeprägt sind. In den Sprach- und Kulturwissenschaften wie auch in der Mathematik/den Naturwissenschaften und der Informatik sind sie hingegen deutlich eklatanter und auf sehr ähnlichem Niveau. Wie der QUEST-Gesamtwert sind auch die Werte auf den anderen Faktoren in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften ausgeglichener als in den anderen beiden Fachbereichen. Insbesondere die geringe Abweichung bei den *Erwartungen* ist positiv hervorzuheben. Es scheint also so zu sein, dass im Fachbereichsvergleich die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften ihren Lehramtsstudierenden die beste Adaptionssituation ermöglichen. Dies liegt gegebenenfalls daran, dass in diesen Fächern vor allem Studierende auf Lehramt studieren, die Schüler(innen) in der Sekundarstufe 2 oder Oberstufe unterrichten werden. Ein umfangreiches grundlegendes Studium erscheint vor diesem Hintergrund möglicherweise einsichtiger.

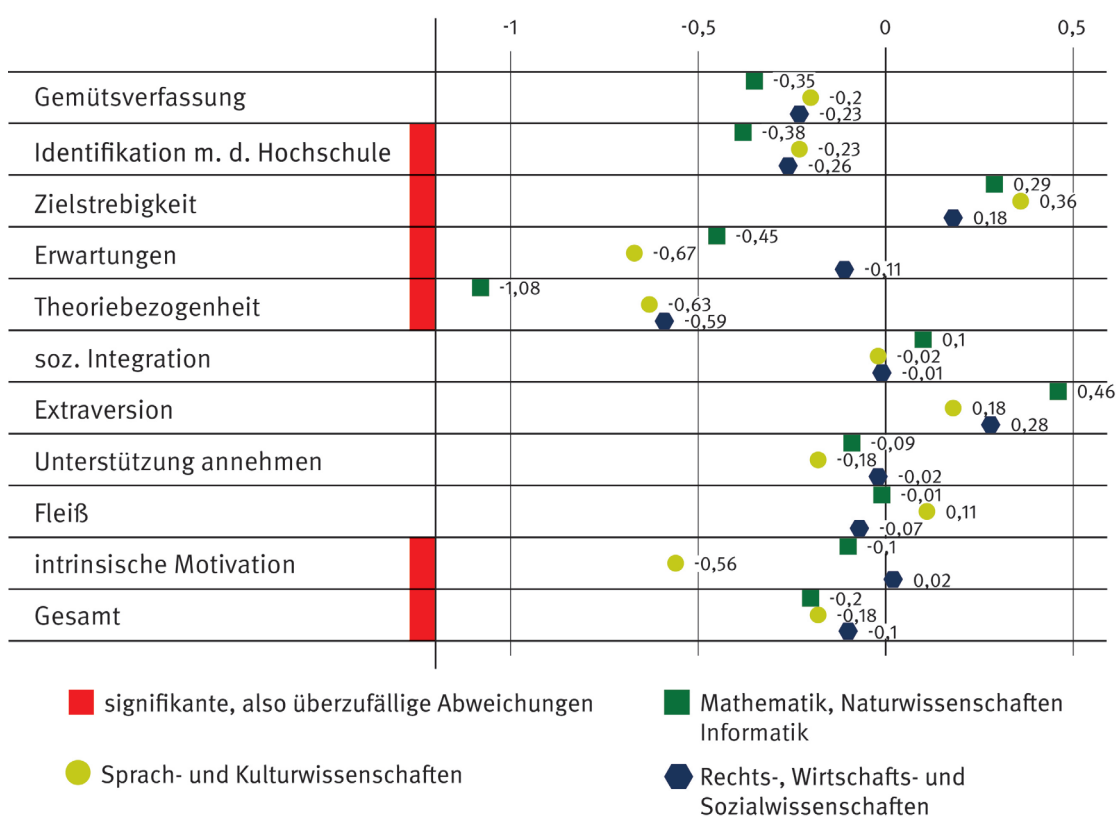
Die Lehramtsstudierenden in der Mathematik/den Naturwissenschaften bzw. der Informatik fallen durch besonders eklatante Differenzen bei der *Theoriebezogenheit* und bei der *Identifikation mit der Hochschule* negativ, bei der *Extraversion* dagegen positiv auf. Dies spiegelt die Diskrepanzen zwischen einem sehr wissenschafts- und forschungsbasierten Fachbereich und einer sehr berufsorientierten Gruppe mit ausgeprägten sozialen Kompetenzen wider. Dementsprechend entstehen im Vergleich zu den rein fachlich studierenden Kommiliton(inn)en auch überdurchschnittlich große Diskrepanzen bei der *Gemütsverfassung* und den *Erwartungen*. Die Lehramtsstudierenden in den Sprach- und Kulturwissenschaften schneiden im Fachbereichsvergleich bei der *Zielstrebigkeit* und auch beim *Fleiß* am besten ab – dem stehen jedoch besonders große Diskrepanzen zu den Nicht-Lehramtsstudierenden bei den *Erwartungen* und bei der *intrinsischen Motivation* gegenüber.

Lehramtsstudierende in den Sprach- und Kulturwissenschaften sehen ihre eigenen Interessen und Erwartungen am wenigsten erfüllt. Dies liegt wahrscheinlich daran, dass gerade in den Sprach- und Kulturwissenschaften viel Praxisnähe erwartet wird, was bei der doch recht starken Theoriebezo-

- 7 Ein weiterer Vergleich der Lehramtsstudierenden nach Geschlecht zeigt keine nennenswerten Besonderheiten: Alle Unterschiede zwischen Männern und Frauen treten auch in der Gesamtheit aller Studierenden auf. Lediglich die *Extraversion* der männlichen Studierenden weicht in Lehramtsstudiengängen noch deutlicher nach oben ab, als dies in der Gesamtbefragung der Fall ist. Demgegenüber sind Frauen in Lehramtsstudiengängen vergleichsweise noch etwas zielstrebig und fleißiger, was möglicherweise mit ihren besseren HZB-Noten in Zusammenhang steht.
- 8 Hier werden die drei größten Fachbereiche, in denen sowohl Lehramts- als auch Nicht-Lehramtsstudierende in großen Zahlen eingeschrieben sind, verglichen. Die Ingenieurwissenschaften, die insgesamt vor den Sprach- und Kulturwissenschaften den drittgrößten Fachbereich ausmachen, werden nicht berücksichtigt, da nur 0,4% der Lehramtsstudierenden in diesem Fachbereich eingeschrieben sind. Die Pädagogik fällt ebenfalls heraus, da sie jenseits der Lehramtsstudiengänge kaum eine Rolle spielt (1%).

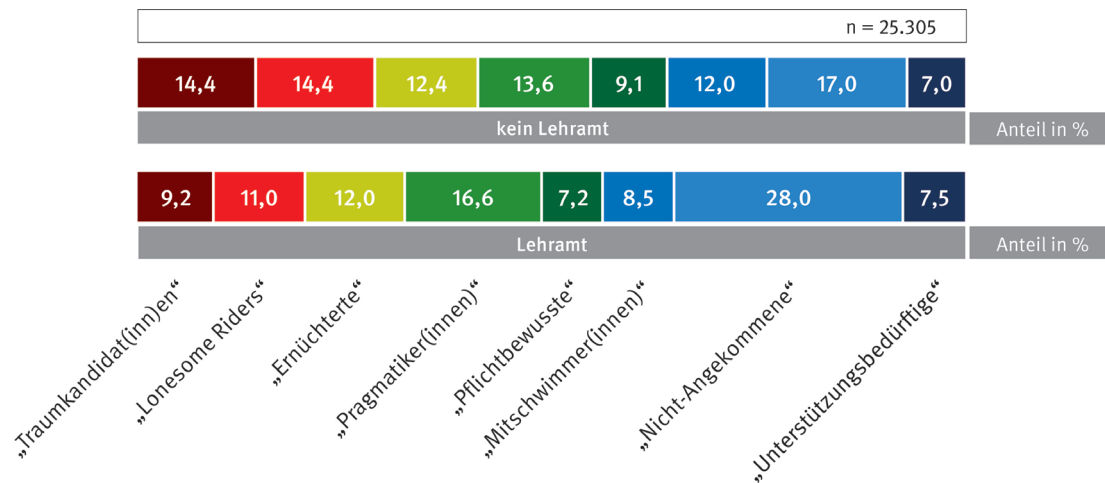
genheit geisteswissenschaftlicher Studiengängen so mit dem häufig genannten Studienmotiv der *Interessen und Begabungen* nicht übereinstimmt. Die niedrige *intrinsische Motivation* scheint ein Indiz dafür zu sein, dass sich in diesem Fachbereich Studierende wiederfinden, die aus der Motivation einer gesicherten Berufsposition und eines angesehenen Berufes – also aus extrinsischer Motivation heraus – ein Lehramtsstudium aufgenommen haben. Unter dem Aspekt, dass in diesem Fachbereich der Anteil der Lehramtsstudierenden mit 29,5% am höchsten ist (im Vergleich zu 15,9% in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften und 15,1% in Mathematik/Naturwissenschaften und Informatik), sind diese Befunde bezogen auf den Studienerfolg bedenklich.

**Abbildung 2: Differenzen auf den Faktoren zwischen Lehramts- und Nicht-Lehramtsstudierenden nach Fachbereichen**



Die Verteilung der Lehramtsstudierenden auf die Studierendentypen zeigt, dass Lehramtsstudierende im Vergleich zu den Nicht-Lehramtsstudierenden anteilig weniger von den günstigeren Adaptionsmustern aufweisen.

Abbildung 3: Studierendentypen für Lehramtsstudierende und Nicht-Lehramtsstudierende

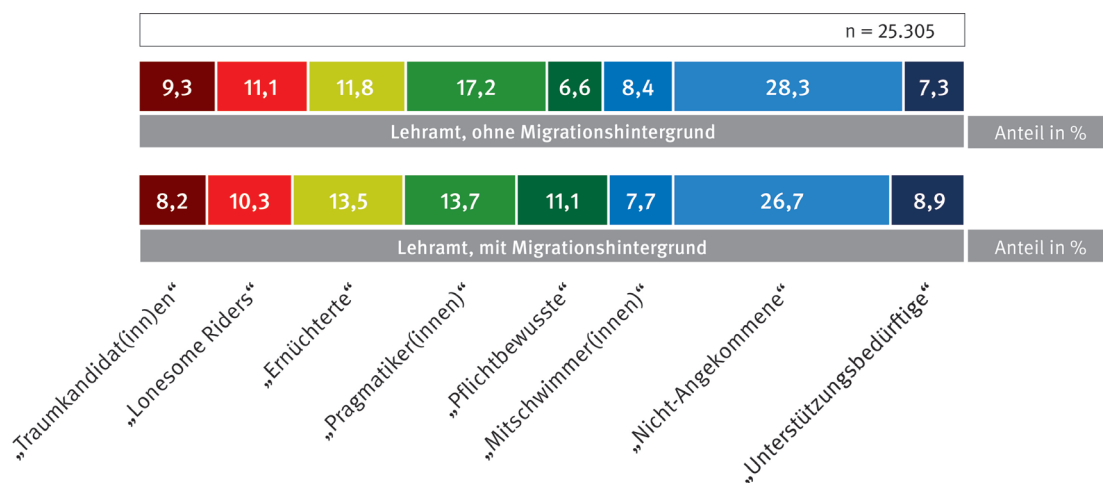


Mit Ausnahme der „Pragmatiker(innen)“, die sich in ihrer Gesamtheit betrachtet durch eine stärkere Berufsorientierung bzw. einen stärkeren Praxisbezug auszeichnen, sind alle Studierendentypen mit günstigeren Adaptionismustern (die „Traumkandidat(inn)en“, die „Lonesome Riders“ und die „Ernüchterten“) bei den Lehramtsstudierenden unterrepräsentiert. Am deutlichsten jedoch sticht der stark erhöhte Anteil der „Nicht-Angekommenen“ ins Auge: Auch hierbei handelt es sich um einen Studierendentypus, der einen erhöhten Praxis- und Berufsbezug zu Ungunsten einer wissenschaftlichen Orientierung aufweist – im Gegensatz zu den sich in einer recht positiven Adaptionssituation befindlichen „Pragmatiker(inne)n“ wird dem Praxisbezug dieser Gruppe im Studium jedoch nicht gerecht, sodass insgesamt eine weniger günstige Adaptionssituation entsteht.

Der geringeren Wissenschaftsaffinität (ausgewiesen über die niedrigen Werte auf dem Faktor *Theoriebezogenheit*) der Lehramtsstudierenden und dem offensichtlich größeren Interesse an berufsrelevanten Themen und Fragestellungen tragen die Studienstrukturen in Lehramtsstudiengängen derzeit wenig Rechnung. Der erhöhte Anteil der „Nicht-Angekommenen“ geht mit etwas geringeren Anteilen der „Pflichtbewussten“ sowie der „Mitschwimmer(innen)“ einher; bei den „Unterstützungsbedürftigen“ bestehen nur minimale Unterschiede zwischen beiden Gruppen.

Betrachtet man nun die Gruppe der Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund wird deutlich, dass Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund signifikant niedrigere Werte bei der *Gemütsverfassung* als ihre Kommiliton(inn)en in der Vergleichsgruppe ohne Migrationshintergrund (5,71 gegenüber 6,22) aufweisen. Signifikant niedrigere Werte erzielen sie auf den Faktoren *Erwartungen* (6,31 gegenüber 6,50), *Unterstützung annehmen* (6,87 gegenüber 7,18) und *Fleiß* (6,36 gegenüber 6,58). Beachtenswert ist allerdings, dass Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund signifikant höhere Werte auf den Faktoren *Theoriebezogenheit* (4,98 zu 4,74) und *intrinsische Motivation* (6,02 zu 5,85) aufweisen. Hierdurch kommt es zu leichten Verschiebungen bei den Studierendentypen zwischen den Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationshintergrund.

Abbildung 4: Studierendentypen für Lehramtsstudierende mit und ohne Migrationshintergrund



So sind die Anteile der „Mitschwimmer(inn)en“ und der „Nicht-Angekommene“ leicht abgesenkt, allerdings die Anteile bei den „Unterstützungsbedürftigen“ leicht erhöht. Das bedeutet, dass die insgesamt als ungünstig zu betrachtende Adaptionssituation der Lehramtsstudierenden sich für ihre Kommiliton(inn)en mit Migrationshintergrund noch einmal ungünstiger darstellt.

## Bewertung

Die signifikant niedrigeren Werte der Lehramtsstudierenden auf den Faktoren *Identifikation* und *Erwartungen* deuten auf einen erheblichen Konflikt zwischen den Erwartungen an das Studium einerseits und der erlebten Realität im Studium andererseits hin. Lehramtsstudiengänge, die überwiegend als ein Profil unter den fachlichen Studiengängen subsumiert werden, bewirken Widersprüche zwischen den auf Wissenschaftlichkeit basierenden Studiengängen einerseits und dem Berufsbezug der Studierenden andererseits. Wenn berufsorientierte und wenig theorieaffine Lehramtsstudierende dieselben Veranstaltungen besuchen wie Nicht-Lehramtsstudierende, die einen höheren (und erwarteten) Wissenschaftsbezug aufweisen, so entstehen hier unweigerlich Divergenzen, die sich negativ auf die Identifikation mit Hochschule und Fachbereich einerseits und die Passung zwischen Erwartungen und im Studium angetroffener Realität andererseits auswirken.

Vergleiche auf Fachbereichsebene verdeutlichen einerseits, dass sich die Lehramtsstudierenden fachübergreifend in einer schlechteren Adaptionssituation befinden als ihre Kommiliton(inn)en in rein fachlichen Studiengängen und andererseits, dass es den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften derzeit verhältnismäßig am besten gelingt, ihren Lehramtsstudierenden eine gute Adaptionssituation zu ermöglichen. Dabei ist der Anteil der Lehramtsstudierenden im jeweiligen Fachbereich – anders als man hätte vermuten können – unerheblich für die Adaptionssituation. Insbesondere die Ergebnisse der Lehramtsstudierenden in den Sprach- und Kulturwissenschaften verdeutlichen, dass eine kritische Masse von allein die Probleme durchaus nicht löst.



Die Hochschulen müssen die strukturellen Bedingungen für die Lehramtsstudierenden verändern und die Lehramtsstudiengänge neu konzipieren, um den betroffenen Studierenden die besten Bedingungen für eine positive Adaptionssituation zu schaffen. Zwar wurden bereits viele Maßnahmen entwickelt, die eine Verbesserung der Studiensituation der Lehramtsstudierenden bewirken sollen, wie beispielsweise die Einrichtung von Fachdidaktiken, stärkere Praxisbezüge durch früheres Hospitieren in Schulen, Maßnahmen zur Stärkung des Stellenwertes des Lehramtsstudiums an einer Hochschule. Diese Maßnahmen greifen allerdings zu kurz, der Ansatz muss auf curricularer Ebene gefunden werden.

In den letzten Jahren sind verstärkt Anstrengungen unternommen worden, *Schools of Education* zu schaffen, die sich gezielt der Lehrer(innen)ausbildung widmen. Es ist zu hoffen, dass diese Institutionen den Lehramtsstudierenden im eher wissenschaftsorientierten Umfeld der Hochschule eine Heimat schaffen, das Profil der Lehramtsstudiengänge schärfen und somit die Widersprüche zwischen den Studierenden und ihrer Universität mindern.

***Die TUM School of Education ist als erste Fakultät in Deutschland vollständig der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften in den MINT-Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) gewidmet. Die Fakultät übernimmt universitätsweit die Verantwortung für die Lehrerbildung. Dies ist möglich, weil sie den Einsatz der personellen Ressourcen für die Lehrerbildung in den anderen Fakultäten überwacht und für die Qualität in der Lehrerausbildung verantwortlich ist. Die School bildet also eine quer zu den Fakultäten liegende Organisationsstruktur.***

Erwartungen an das Studium und an den eigenen Umgang mit dem Studium werden bei den Lehramtsstudierenden häufiger nicht erfüllt. Es ist zu überlegen, ob über ein Probestudium, *Self-Assessments*, Entscheidungs- und Orientierungsseminaren ein realistischeres Bild des Lehramtsstudiums vermittelt beziehungsweise eigene Kompetenzen und Stärken der Studieninteressierten verdeutlicht werden können. Auch sollten Maßnahmen entwickelt werden, die dieser Studierendengruppe hilft, mit dem Studium zurechtzukommen, beispielsweise über die Einrichtung von Lernzentren zur Beratung und Betreuung unterschiedlicher Lerntypen.

Die Theoriebezogenheit der Lehramtsstudierenden ist sehr gering im Vergleich zu Studierenden, die nicht auf Lehramt studieren. Hochschulen können hier über entsprechende Tutorien, *problem based learning*-Ansätze und gezielte Lernberatung unterstützend wirken. Es ist davon auszugehen, dass die Studierenden auf Lehramt vor allem über eine geschickte Ausbalancierung von praktischen und theoretischen Studieninhalten, wobei am Anfang des Studiums die praktischen Inhalte ggf. überwiegen könnten, die Wichtigkeit theoretischer Ansätze auch für ihre Berufsperspektive akzeptieren. Mit der Akzeptanz dürfte dann auch die Bereitschaft wachsen, sich mit Theorien auseinanderzusetzen.

Auffällig sind die Mehrfachbelastungen, mit denen Lehramtsstudierende häufiger konfrontiert sind als ihre Kommiliton(inn)en, die nicht auf Lehramt studieren. Um hier unterstützend wirken zu können, sollte über ein integratives Beratungssystem, das auch die spezifischen Probleme und Herausforderungen von Lehramtsstudierenden aufnimmt, ein enges Betreuungsangebot entwickelt werden.