

Schwalbe, Anna; Puderbach, Rolf; Schmechtig, Nelly; Gehrman, Axel
Die Studiensituation im Lehramt. Lehramtsstudierendenbefragung 2021

Dresden : Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB), TU 2022, 64 S.



Quellenangabe/ Reference:

Schwalbe, Anna; Puderbach, Rolf; Schmechtig, Nelly; Gehrman, Axel: Die Studiensituation im Lehramt. Lehramtsstudierendenbefragung 2021. Dresden : Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB), TU 2022, 64 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-271308 - DOI: 10.25656/01:27130

<https://doi.org/10.25656/01:27130>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Anna Schwalbe, Rolf Puderbach, Nelly Schmechtig und Axel Gehrman

Die Studiensituation im Lehramt

Lehramtsstudierendenbefragung 2021

Das dieser Broschüre zugrundeliegende Vorhaben TUD-Sylber² wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1919 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor:innen.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Inhalt

Zusammenfassung der wichtigsten Befunde.....	6
Abkürzungsverzeichnis	10
1 Einleitung	11
2 Durchführung der Befragung	11
3 Studienzufriedenheit.....	13
3.1 Umstellung auf digitale Lehre	13
3.2 Globale Zufriedenheit.....	14
3.3 Rückblick auf die Studienentscheidung	15
4 Kohärenzwahrnehmung.....	17
4.1 Vertikale Kohärenz	17
4.2 Horizontale Kohärenz.....	20
5 Beurteilung des Lehrangebots	27
6 Überschneidungen im Studium.....	30
7 Informiertheit über organisatorische und inhaltliche Aspekte des Studiums	33
8 Schulpraktika und Praxisbezug	35
8.1 Schulpraktische Studien.....	35
8.2 Praxisbezug in Lehrveranstaltungen.....	45
9 Kompetenzerwerb im Hinblick auf Querschnittsthemen der Lehrkräftebildung.....	53
10 Erklärungsmodell der allgemeinen Studienzufriedenheit	57
11 Fazit	60
Literaturverzeichnis.....	64

Zusammenfassung der wichtigsten Befunde

Diese Broschüre enthält eine Zusammenstellung der Befunde einer Befragung von 1000 Lehramtsstudierenden der TU Dresden. Im Zentrum der Befragung standen lehramtsspezifische Themen wie Kohärenz der Studiengänge, Schulpraktika, Berufsbezug und studienorganisatorische Aspekte. Die Studie wurde im Sommer 2021 durchgeführt - inmitten eines aufgrund der andauernden pandemischen Lage weitgehend auf digitale Lehre umgestellten Semesters. Diese **Umstellung auf digitale Lehre** haben die Lehramtsstudierenden sehr unterschiedlich erlebt. Für knapp ein Drittel war sie eher eine Chance, fast ebenso viele nahmen sie eher als Belastung wahr.

Im Allgemeinen zeigt sich ein großer Teil der Studierenden mit ihrem Lehramtsstudium an der TU Dresden *zufrieden* oder *eher zufrieden*. Weniger als drei Prozent der Befragten sind *sehr zufrieden*, jedoch auch ebenso wenige *sehr unzufrieden*. Tendenziell scheint die **allgemeine Studienzufriedenheit** in den ersten Semestern höher zu sein als in den fortgeschrittenen Semestern. Im **Rückblick auf die Studienentscheidung** würden über Dreiviertel der Lehramtsstudierenden, die sich im dritten oder einem höherem Fachsemester befinden, erneut ein Studium beginnen und sich größtenteils auch wieder für ein Lehramtsstudium, meist auch wieder dasselbe Lehramt, entscheiden. Allerdings würden sich 40 Prozent der Studierenden nicht erneut für ein Studium an der TU Dresden entscheiden. Studierende des Oberschullehramts würden sich besonders häufig für ein anderes Lehramt oder ganz gegen die Aufnahme eines Studiums entscheiden. Studierende des Lehramts an berufsbildenden Schulen stellen vergleichsweise häufig die Entscheidung für das Lehramtsstudium, also den Lehrer:innenberuf, in Frage.

Die Studienzufriedenheit kann von verschiedenen Aspekten der Studienbedingungen beeinflusst werden. Ein wichtiger Teil ist dabei zweifelsfrei das **Lehrangebot**. Insgesamt wird sowohl das Angebot an Grundlagenveranstaltungen als auch das Angebot an thematisch spezialisierten Veranstaltungen überwiegend gut bewertet. Möglichkeiten zur eigenen Schwerpunktsetzung schätzen die Lehramtsstudierenden hingegen vergleichsweise schlechter ein. Bei der Bewertung des Lehrangebots zeigen sich zudem teilweise große Unterschiede zwischen den Lehramtsfächern.

Lehramtsstudiengänge zeichnet aus, dass sie sich aus vielen verschiedenen Teilen zusammensetzen, für die jeweils unterschiedliche Akteur:innen innerhalb der Universität verantwortlich sind: zwei Fächer mit fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Anteilen, Bildungswissenschaften, Schulpraktika und Ergänzungsbereich. Die Wahrnehmung von Verknüpfungen zwischen den Studienanteilen und -phasen wird in der Lehrkräftebildungsforschung unter dem Begriff **Kohärenz** thematisiert. Inwieweit das Lehramtsstudium an der TU Dresden von den Studierenden als kohärent wahrgenommen wird, fällt abhängig vom Studiengang und den studierten Fächern bzw. Fachrichtungen unterschiedlich aus. Einen verständnisfördernden Aufbau innerhalb eines Teilbereichs des Studiums

(vertikale Kohärenz) bescheinigt ein Großteil der Studierenden der Fachwissenschaft und auch der Fachdidaktik, wobei sich starke Fächerunterschiede zeigen. Den Aufbau der Bildungswissenschaften bzw. Berufspädagogik nehmen vor allem Studierende des Lehramts an berufsbildenden Schulen und des Grundschullehramts als verständnisfördernd wahr, während Studierende des Lehramts an Oberschulen und Gymnasien kritischer urteilen. Die große Mehrheit aller Befragten erkennt einen Sinn in Verknüpfungen der verschiedenen Studienanteile (Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaften). Allerdings nimmt nur knapp ein Viertel der Lehramtsstudierenden sinnhafte Verknüpfungen zwischen allen drei Bereichen in ihrem Studium tatsächlich wahr (horizontale Kohärenz). Dabei werden am häufigsten inhaltliche Verknüpfungen zwischen der Fachdidaktik und den Bildungswissenschaften festgestellt. Fachdidaktik und Fachwissenschaft werden seltener als miteinander verknüpft wahrgenommen und nur sehr wenige Studierende erkennen Verknüpfungen zwischen Fachwissenschaft und Bildungswissenschaften.

Zeitliche **Überschneidungen** von Lehrveranstaltungen oder Prüfungen sind im Lehramtsstudium mit seinen verschiedenen Teilbereichen und Lehrangeboten unterschiedlicher Fakultäten ein großes Problem. Mehr als drei Viertel der Lehramtsstudierenden geben an, in ihrem bisherigen Studium Überschneidungen von wichtigen Lehrveranstaltungen erlebt zu haben. Studierende des Lehramts an berufsbildenden Schulen sind offenbar besonders häufig von Überschneidungen betroffen. Auswirkungen sind für mehr als die Hälfte der Befragten das Ausweichen auf weniger passende Veranstaltungen. Außerdem führen Überschneidungen von Lehrveranstaltungen und mitunter auch Überschneidungen von Prüfungen für einen nicht unerheblichen Teil der Studierenden zu einer Überschreitung der Regelstudienzeit.

Für ein gelingendes Studium ist es ebenfalls entscheidend, über wichtige studienorganisatorische Aspekte informiert zu sein. Die **Informiertheit** der Lehramtsstudierenden ist insgesamt durchwachsen: nur wenige Studierende sind nach eigener Auskunft (*sehr*) *gut* informiert. Die Mehrheit der Befragten zeigt sich weder besonders gut, noch (*sehr*) *schlecht* informiert über Aspekte wie Lernziele des Studiengangs, Stundenplanbau, Studienanforderungen, Angebote im Ergänzungsbereich etc. Große Informationsdefizite gibt es unter den Studierenden bezüglich der Möglichkeiten studentischer Mitbestimmung sowie vor allem zu Staatsprüfung und Übergang in den Vorbereitungsdienst.

Ein wichtiger Bestandteil des Lehramtsstudiums sind die **Schulpraktika**. Die Zufriedenheit mit dem zuletzt in Präsenz absolviertem Praktikum ist unter allen befragten Lehramtsstudierenden hoch. Die Vorbereitung und Begleitung der Praktika von universitärer Seite ist für den überwiegenden Teil der befragten Studierenden zufriedenstellend. Die Zufriedenheit der Studierenden mit der Betreuung von schulischer Seite scheint aber höher zu sein. Die Praktikumsformate bieten unterschiedliche Lerngelegenheiten. In den Blockpraktika gelangen Einblicke in den organisatorischen Aufbau von Schule und in die verschiedenen Aufgabenbereiche von Lehrkräften besonders gut. Die Schulpraktischen Übungen (SPÜ) hingegen ermöglichen häufiger Gelegenheiten zur Reflexion. Bei der Verwendbarkeit des im

Studium erworbenen Wissens für den eigenen Unterricht stellt sich das fachdidaktische Wissen insgesamt als am besten nutzbar heraus. Das bildungswissenschaftliche Wissen ist vor allem für Studierende des Lehramts an berufsbildenden Schulen und des Grundschullehramts hilfreich in den Praktika. Das Wissen aus den fachwissenschaftlichen Studienanteilen konnten die Studierenden am seltensten nutzen.

Mit Blick auf die Bewertungen des **Praxisbezugs** von Lehrveranstaltungen bestätigt sich die praktische Ausrichtung der fachdidaktischen Studienanteile. In den fachdidaktischen Lehrveranstaltungen werden alles in allem offenbar häufiger Bezüge zur Schulpraxis hergestellt als in den Bildungswissenschaften. Die Bezüge zur schulischen Praxis in den bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen werden außerdem häufiger als zu abstrakt wahrgenommen. In den fachdidaktischen Lehrveranstaltungen kommen den Studierendenurteilen zufolge häufiger aussagekräftige unterrichtspraktische Beispiele zum Einsatz. Dies ist allerdings stark abhängig vom jeweiligen Fach. Es wird deutlich, dass die Berufspädagogik hinsichtlich des Praxisbezugs besser bewertet wird als die bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen der anderen Lehramtsstudiengänge.

Neben den fachspezifischen Inhalten des Studiums sind einige Querschnittsthemen des Lehrer:innenberufs über die verschiedenen Teilbereiche des Studiums hinweg relevant. Interessant sind in diesem Zusammenhang die Einschätzungen der **Gelegenheiten zum Kompetenzerwerb** der Studierenden in Bezug auf diese Querschnittsthemen. Die Befunde zeigen, dass die Studierenden für den Umgang mit einer heterogenen Schüler:innenschaft in ihrem Studium größtenteils ausreichend Lerngelegenheiten wahrnehmen. Medienpädagogische Kompetenzen werden der Mehrheit der Studierenden zufolge hingegen eher nicht ausreichend vermittelt, und nur sehr wenige Studierende sehen Möglichkeiten informatische Kenntnisse zu vertiefen.

Die Befunde der Lehramtsstudierendenbefragung geben einen differenzierten Einblick in die aktuelle Studiensituation im Lehramt an der TU Dresden. Obwohl sich die Befragten tendenziell mit ihrem Studium zufrieden zeigen, wird eine Unzufriedenheit mit der TU Dresden deutlich. Aus studentischer Sicht besteht an einigen Stellen Verbesserungsbedarf: Die bereits bekannte eklatante Problematik der Überschneidungen von Lehrveranstaltungen zeigte sich in den Ergebnissen erneut. Die TU Dresden wird diesem Umstand mit der Einführung eines Zeitfenstermodells begegnen. Die praktische Einführung der Zeitfenster in das Lehramtsstudium ist für das Wintersemester 2023/24 vorgesehen. Trotz eines breiten Informations- und Beratungsangebotes des Studienbüros Lehramt gibt es dennoch einige Informationsdefizite unter den Studierenden, denen man weiterhin durch niedrigschwellige Angebote entgegenwirken kann, beispielsweise über die Internetseiten, über gezielte Informationsveranstaltungen, aber auch durch die Dozierenden, z. B. in den fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen. Die Befragungsergebnisse verdeutlichen die vergleichsweise positiven Bewertungen der Lehrveranstaltungen der Bildungswissenschaften bzw. Berufspädagogik durch Studierende des Grundschullehramts und des

Lehramts an berufsbildenden Schulen hinsichtlich des Bezugs zur schulischen Praxis, Relevanz für Praktika sowie Kohärenz. Bei den bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen für das Lehramt an Gymnasien und an Oberschulen scheint es diesbezüglich deutlichen Verbesserungsbedarf zu geben. Die fachdidaktischen Studienanteile werden in Bezug auf den Praxisbezug besser bewertet als die bildungswissenschaftlichen Anteile. Außerdem erscheint den Studierenden das fachdidaktische Wissen für die Verwendbarkeit im eigenen Unterricht in den Praktika als besonders nützlich. Bei den Bewertungen von Fachdidaktik und Fachwissenschaft hinsichtlich des Lehrangebots, des Praxisbezugs sowie der Kohärenzwahrnehmung fallen die Studierendenurteile je nach Lehramtsfach bzw. Fachrichtung zum Teil sehr unterschiedlich aus. Einige Fachwissenschaften oder Fachdidaktiken erhalten von den Studierenden in bestimmten Aspekten des Studiums besonders gute Rückmeldungen. Ein fächerübergreifender Austausch mit dem Ziel, voneinander zu lernen, könnte dazu beitragen, die Qualität im Lehramtsstudium weiterzuentwickeln und die Studienzufriedenheit der Studierenden zu erhöhen.

Abkürzungsverzeichnis

BW	Bildungswissenschaften
FD	Fachdidaktik
FS	Fachsemester
FW	Fachwissenschaft
gewerbl.-techn. FR	gewerblich-technische Fachrichtungen (<i>Bautechnik, Metall- und Maschinenteknik, Elektro- und Informationstechnik, Farbtechnik, Holztechnik, Labor- und Prozesstechnik</i>)
GR(W)	Gemeinschaftskunde, Rechtserziehung (und Wirtschaft)
LA BBS	Lehramt an berufsbildenden Schulen
LA GS	Lehramt an Grundschulen
LA GY	Lehramt an Gymnasien
LA OS	Lehramt an Oberschulen
LV	Lehrveranstaltungen
LEH	Lebensmittel-, Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft
PL	Prüfungsleistungen
VBD	Vorbereitungsdienst
WTH/S	Wirtschaft, Technik, Haushalt/Soziales

1 Einleitung

Die letzte systematische Erhebung der Sicht der Studierenden auf die Lehramtsstudiengänge der TU Dresden fand im Jahr 2010 in den damaligen lehramtsbezogenen Bachelorstudiengängen statt. Seither wurde die Zufriedenheit der Lehramtsstudierenden mit ihrem Studium nicht mehr systematisch erfasst. Diesem Informationsdefizit begegnete das Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB) im Sommersemester 2021 mit einer Befragung aller Lehramtsstudierenden der TU Dresden im Rahmen des Maßnahmenpakets TUD-Sylber in der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung*, gefördert durch Mittel des BMBF.

Die Befragung fokussiert auf jene lehramtsspezifischen Aspekte des Studiums, die in der allgemeinen Studierendenbefragung des Zentrums für Qualitätsanalyse nicht berücksichtigt werden, u. a. Schulpraktika oder das Zusammenspiel von Fach, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften (Kohärenz). Außerdem diente die Befragung in Teilen der Evaluierung der Teilprojekte von TUD-Sylber² und es wurden zu Forschungszwecken zusätzlich Instrumente wie das berufsbezogene Selbstkonzept angehender Lehrkräfte (Retelsdorf et al. 2015) und die Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden zum adaptiven Unterrichten in heterogenen Lerngruppen (Meschede & Hardy 2020) in den Fragebogen eingebaut.

Diese Broschüre bietet einen detaillierten Überblick über die Befragungsergebnisse, jeweils separat für die Studiengänge Lehramt an Grundschulen, Lehramt an Oberschulen, Lehramt an Gymnasien und Lehramt an berufsbildenden Schulen sowie für die verschiedenen Studienfächer und Fachrichtungen.

Die Ergebnisse fachbezogener Fragen werden im Folgenden separat für die studierten Fächer und Fachrichtungen dargestellt. Liegen für eine Frage Antworten von weniger als 20 Studierenden eines Faches vor, werden die Ergebnisse für dieses Fach nicht abgebildet. Die Befragten der gewerblich-technischen Fachrichtungen im Lehramt an berufsbildenden Schulen (BBS) wurden aufgrund der geringen Fallzahlen zusammengefasst.

2 Durchführung der Befragung

Die Befragung der Studierenden zur Studiensituation im Lehramt an der TU Dresden wurde im Sommersemester 2021 als Vollerhebung realisiert. Die Feldphase erstreckte sich vom 18.05.2021 bis einschließlich 15.06.2021. Alle zum Befragungszeitpunkt in einem der Lehramtsstudiengänge mit staatlicher Abschlussprüfung immatrikulierten Studierenden wurden per E-Mail zur Teilnahme an der Befragung eingeladen (N=3.829). Als Befragungsformat kam ein standardisierter Online-Fragebogen zum Einsatz.¹ Insgesamt konnten Daten aus 1.000 verwertbaren Fragebögen gewonnen werden. Die Rücklaufquote belief sich somit auf über 26 Prozent. Die Zusammensetzung der Befragten in Hinblick auf die studierten Schularten entspricht in etwa der Verteilung der Lehramtsstudierenden der TU Dresden insgesamt (Abb. 1, Abb. 2).

¹ Die Fragebogenprogrammierung wurde von der Rogator AG übernommen.

Abb. 1: Verteilung der Befragungsteilnehmenden auf die Lehrämter

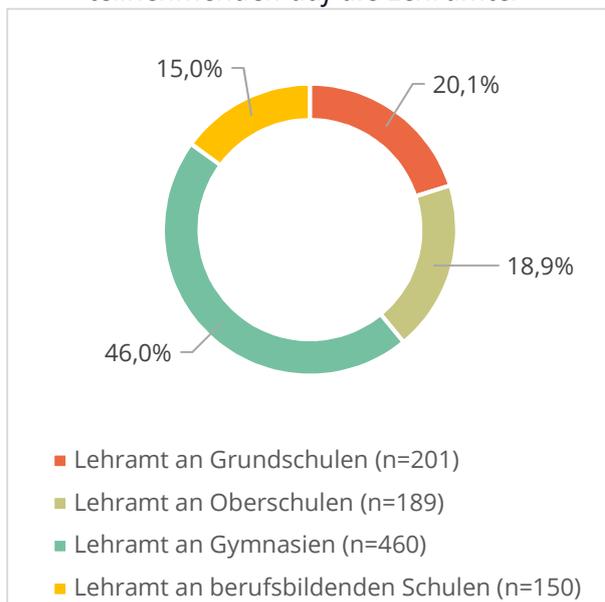
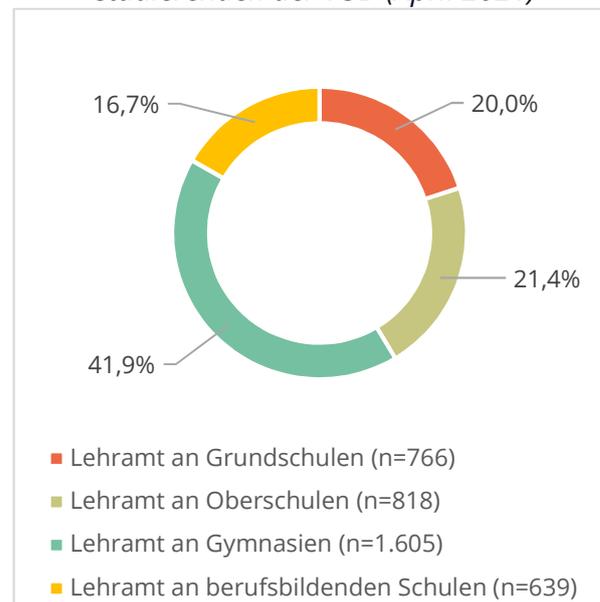


Abb. 2: Verteilung aller immatrik. Lehramtsstudierenden der TUD (April 2021)



Um fachspezifische Antworten zu erhalten, die Befragungsteilnehmenden aber bezüglich des zeitlichen Umfangs nicht zu stark zu belasten, war eine Randomisierung nötig, die den Studierenden (zufällig) eines ihrer beiden studierten Fächer bzw. Fachrichtungen bei bestimmten fachbezogenen Fragen einsetzt (Ausnahme: Studierende im Lehramt an Grundschulen, da diese nur ein Fach studieren). Um auch für Studienfächer, die nur von wenigen Studierenden belegt werden, eine ausreichende Fallzahl zu erreichen, wurden diese kleinen Fächer bevorzugt ausgewählt.

3 Studienzufriedenheit

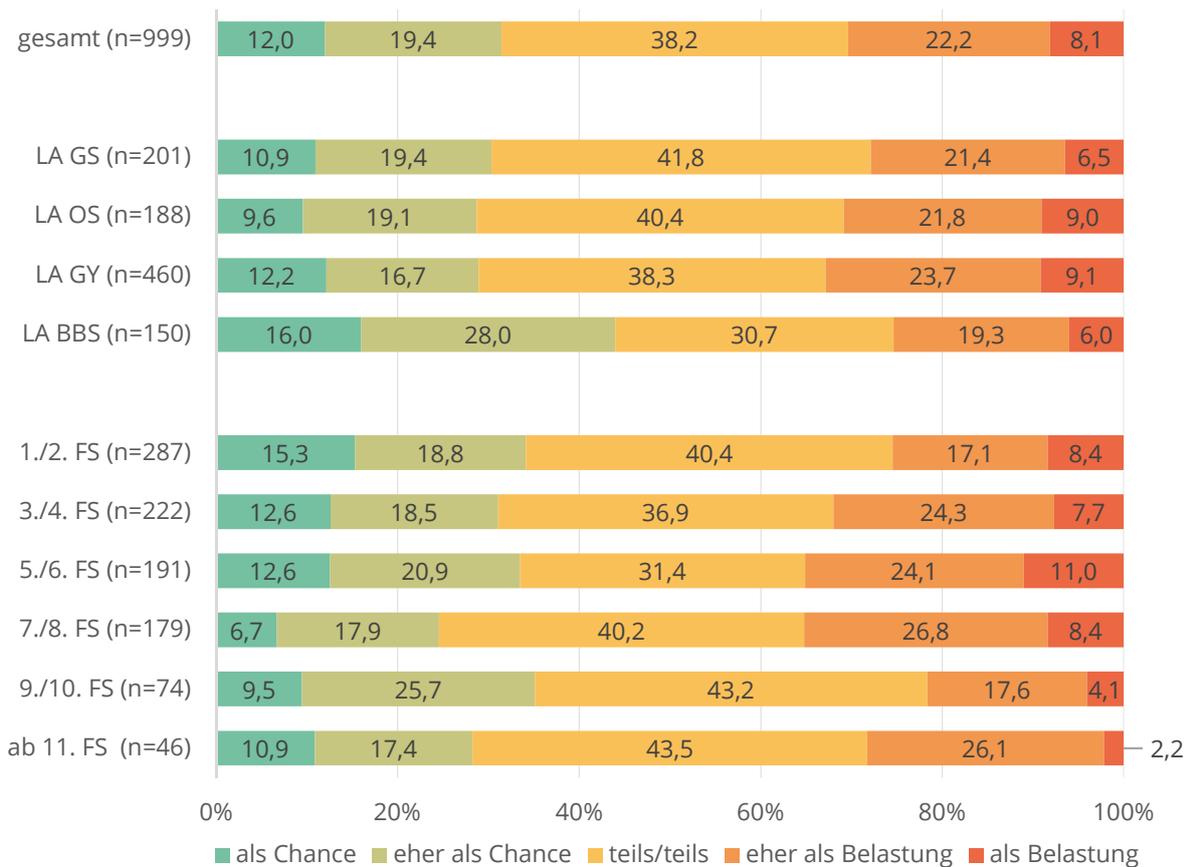
3.1 Umstellung auf digitale Lehre

Die Studierendenbefragung fand zu einem Zeitpunkt statt, als der Lehrbetrieb pandemiebedingt nahezu komplett auf digitale Formate umgestellt werden musste. Die Befragung zielte allerdings nicht auf eine Evaluation der aktuellen digitalen Semester, sondern auf eine Bewertung des Studiums als Ganzes über einen längeren Zeitraum. Um dennoch auf den aktuellen pandemiebedingten Krisenmodus im Studium einzugehen, wurden die Studierenden zu Beginn der Befragung gebeten anzugeben, ob sie die Umstellung auf die virtuelle Lehre (eher) als Chance oder (eher) als Belastung empfanden.

Das Stimmungsbild fällt äußerst heterogen aus. Jeweils knapp ein Drittel der Studierenden empfindet die Umstellung auf virtuelle Lehre als Chance oder als Belastung. Die restlichen Studierenden urteilen ambivalent mit *teils/teils*.

Abb. 3 verdeutlicht, dass die Verteilung der Antworten unabhängig von Fachsemesteranzahl und Schulart ausfällt. Lediglich unter den Studierenden im Lehramt an berufsbildenden Schulen gibt ein vergleichsweise großer Anteil an, die virtuelle Lehre (eher) als Chance zu empfinden. Insgesamt gibt es eine große Bandbreite der Bewertungen der Studierenden.

Abb. 3: „Alles in allem: Wie haben Sie die Umstellung auf die virtuelle Lehre erlebt?“



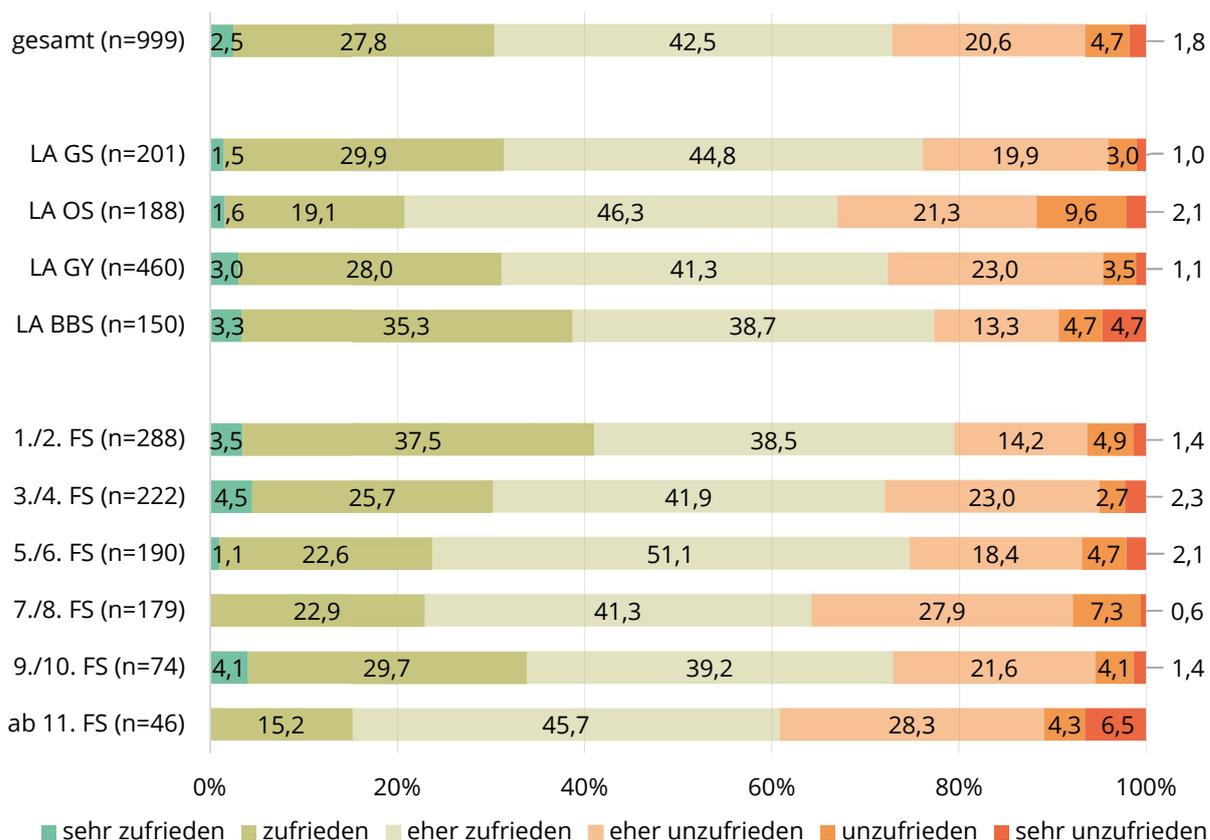
3.2 Globale Zufriedenheit

Wie zufrieden die Befragten mit ihrem Lehramtsstudium an der TU Dresden insgesamt sind, wurde mithilfe einer sechsstufigen Skala, von *sehr zufrieden* bis *sehr unzufrieden*, erfasst.

Unter den Studierenden überwiegt insgesamt die Zufriedenheit mit dem Studium. Fast Dreiviertel der Studierenden sind tendenziell zufrieden. Vorbehaltlose Zufriedenheit ist dabei allerdings selten. Ein großer Teil der Studierenden gibt an, *eher zufrieden* zu sein. Entschiedene Kritik am Studium ist sogar noch seltener. Nur sehr wenige Studierende sind ausgesprochen unzufrieden. Jeder fünfte Befragte ist *eher unzufrieden*. Bei einer insgesamt positiven Grundstimmung gibt es offenbar in den Augen der meisten Studierenden noch Verbesserungspotential.

Lehramtsstudierende in den ersten Semestern scheinen tendenziell zufriedener mit ihrem Studium zu sein als Studierende in fortgeschrittenen Semestern. Im Vergleich der unterschiedlichen Studiengänge geben Studierende im Lehramt an Oberschulen seltener an, mit ihrem Studium (*sehr*) *zufrieden* zu sein, während sich Studierende des Lehramts an berufsbildenden Schulen insgesamt am zufriedensten zeigen. (Abb. 4)

Abb. 4: „Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrem bisherigen Lehramtsstudium an der TU Dresden?“



3.3 Rückblick auf die Studienentscheidung

Die Zufriedenheit der Studierenden zeigt sich vermittelt auch darin, ob die Befragten ihre Studienentscheidung rückblickend noch einmal genauso treffen würden. Die Aussagen zur rückblickenden Beurteilung der Studienentscheidung wurden den Studierenden angezeigt, die sich zum Befragungszeitpunkt mindestens im dritten Fachsemester befanden. Diese Befragten wurden gebeten, alle für sie zutreffenden Aussagen auszuwählen (Abb. 5 - Abb. 8).

84 Prozent der dazu befragten Lehramtsstudierenden würden rückblickend erneut die Entscheidung treffen, zu studieren. Knapp 80 Prozent würden sich wieder für ein Lehramtsstudium entscheiden und dabei meist auch wieder dasselbe Lehramt wählen. Umgekehrt bedeutet dies, dass etwa jede:r fünfte Lehramtsstudierende sich rückblickend nicht wieder für das Lehramt entscheiden würde. Bei dieser Personengruppe scheint es besonders unsicher, ob sie ihr Lehramtsstudium abschließen und anschließend den Weg in den Schuldienst finden.

Unterschiede zeigen sich zwischen den Studierenden der unterschiedlichen Lehrämter. Studierende des Oberschullehramts geben besonders häufig an, sich nicht erneut für ein Studium zu entscheiden. Zugleich geben nur zwei Drittel der Oberschulstudierenden an, erneut das Lehramt für diese Schulart anzustreben. Bei den Studierenden des Gymnasiallehramts ist die Studienentscheidung am seltensten mit Zweifeln belegt. Nur wenige Befragte geben an, sich gegen ein Studium, gegen das Lehramt oder für eine andere Schulart zu entscheiden, wenn sie erneut vor der Wahl stünden. Studierende des Lehramts an berufsbildenden Schulen stellen am häufigsten die Entscheidung für den Lehrerberuf in Frage. Mehr als jeder dritte Befragte dieser Gruppe gibt an, sich nicht erneut für einen Lehramtsstudiengang zu entscheiden.

Zu denken gibt der Befund, dass nur sechs von zehn Befragten angeben, sie würden sich erneut für ein Studium an der TU Dresden entscheiden. Besonders gering ist die Zahl derjenigen, die erneut an der TU Dresden studieren würden, bei den Studierenden des Oberschullehramts. Vergleichsweise groß ist dieser Anteil bei den Studierenden des Gymnasiallehramts. Insgesamt zeigt sich hier, dass ein erheblicher Anteil der Lehramtsstudierenden offenbar der Auffassung ist, ihr Studium könnte an einer anderen Hochschule besser verlaufen als an der TU Dresden.

Abb. 5: „Ich würde mich noch einmal für ein **Studium** entscheiden.“
(Studierende ab dem 3. Fachsemester)

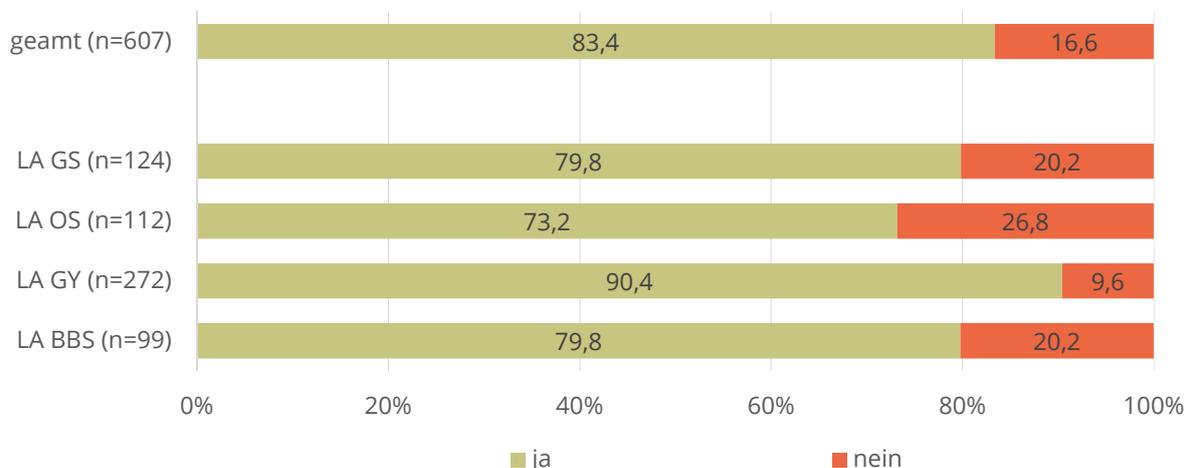


Abb. 6: „Ich würde mich noch einmal für **einen Lehramtsstudiengang** entscheiden.“
(Studierende ab dem 3. Fachsemester)

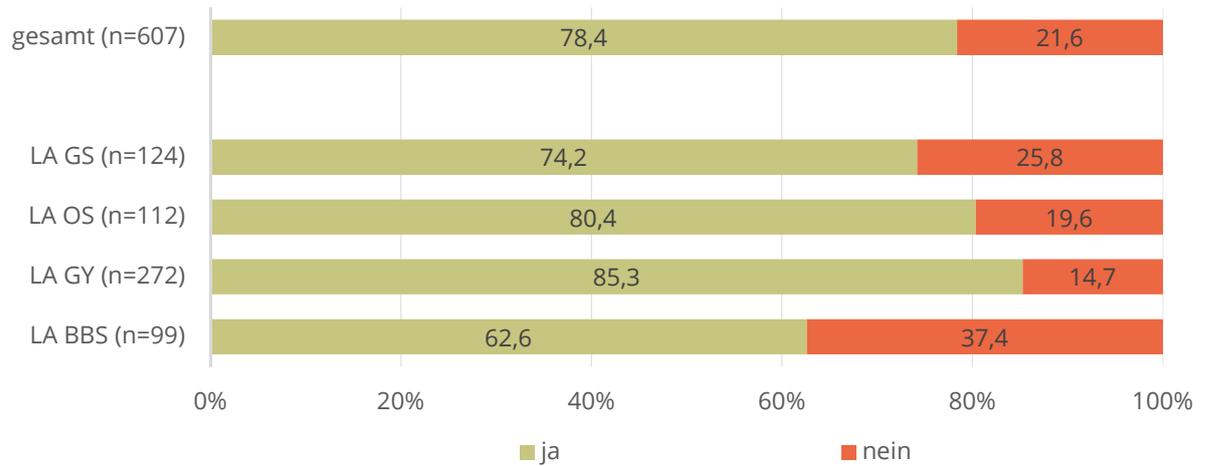


Abb. 7: „Ich würde noch einmal **den gleichen Lehramtsstudiengang** wählen.“
(Studierende ab dem 3. Fachsemester)

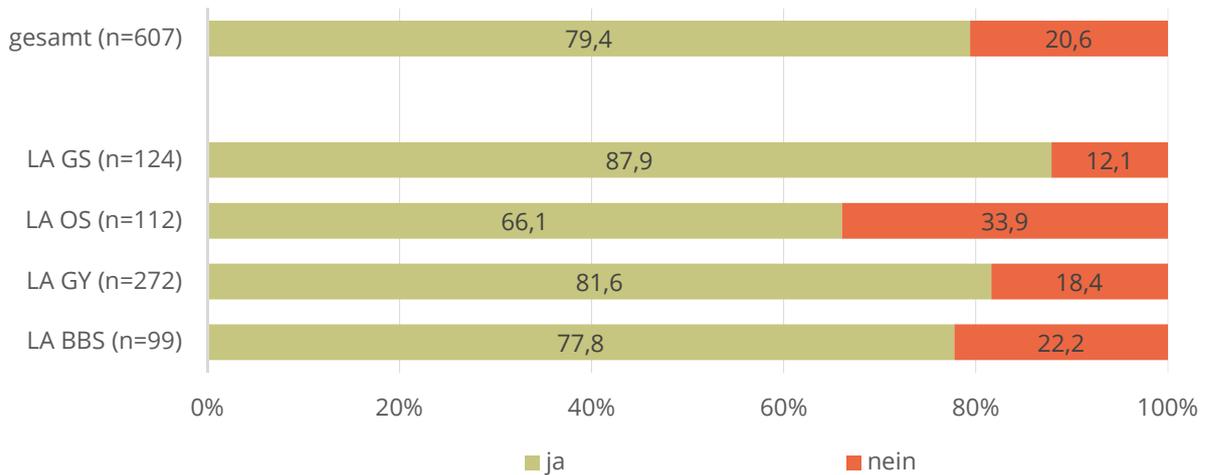
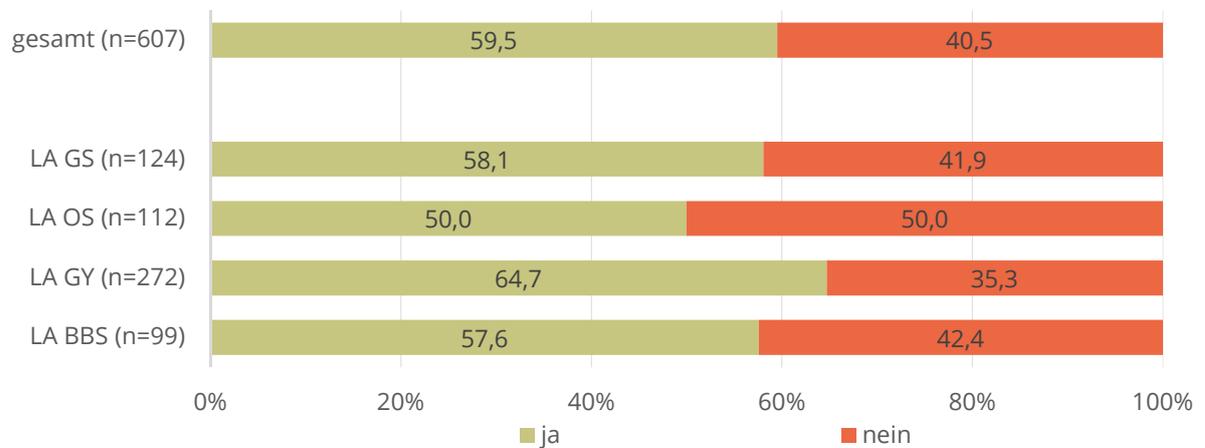


Abb. 8: „Ich würde noch einmal an der **TU Dresden** studieren.“
(Studierende ab dem 3. Fachsemester)



4 Kohärenzwahrnehmung

Das Lehramtsstudium setzt sich aus vielen verschiedenen Teilbereichen zusammen: Das fachwissenschaftliche und das fachdidaktische Studium zweier Studienfächer, die Bildungswissenschaften und Schulpraktika. Für die Lehramtsstudierenden ist es mitunter eine Herausforderung, diese unterschiedlichen Studienelemente zusammenzuführen. Kohärenz, also die sinnhafte Verknüpfung der Inhalte der verschiedenen Bereiche des Studiums, ist daher ein wichtiges Qualitätskriterium für Lehramtsstudiengänge. Im Lehramtsstudium stehen dabei vor allem Verknüpfungen zwischen den Bereichen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften (horizontale Kohärenz) sowie Verknüpfungen innerhalb dieser drei Bereiche, beispielsweise zwischen verschiedenen Lehrveranstaltungen und über den Studienverlauf hinweg (vertikale Kohärenz) (Henning-Kahmann und Hellmann 2019).

Zur Erhebung des Kohärenzempfindens der Lehramtsstudierenden wurde auf ein Instrument der Pädagogischen Hochschule Freiburg und der Universität Freiburg (Henning-Kahmann und Hellmann 2019) zurückgegriffen. Es wurden insgesamt zwölf Items zu den Themen Wahrnehmung von Strukturen und Verknüpfungen im Lehramtsstudium, verständnisfördernder Aufbau innerhalb der Bereiche Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaften (vertikale Kohärenz) und inhaltliche Verknüpfung zwischen diesen drei Bereichen (horizontale Kohärenz) aufgenommen. Die Studierenden bezogen sich bei der Beurteilung der Aussagen zur Kohärenzwahrnehmung auf eines ihrer studierten Fächer bzw. auf eine Fachrichtungen. Neben der fünfstufigen Skala (*stimme nicht zu bis stimme zu*) hatten sie die Möglichkeit die Kategorie *kann ich nicht beurteilen* auszuwählen. In den folgenden Abbildungen wird diese Kategorie jedoch nicht mit dargestellt.

4.1 Vertikale Kohärenz

Vertikale Kohärenz beschreibt den Studienaufbau innerhalb eines Studienbereichs, z. B. das fachwissenschaftliche Studium eines Faches oder das bildungswissenschaftliche Studium über die Semester hinweg. In der Kohärenzwahrnehmung der Lehramtsstudierenden unterschiedlicher Fächer und Fachrichtungen zeigen sich hier große Unterschiede. Hinsichtlich der Kohärenz des fachwissenschaftlichen Studiums ist insgesamt die Mehrheit der Studierenden der Ansicht, dass der Studienaufbau ein zunehmendes Verständnis für die Inhalte ermöglicht (Abb. 10). Negative Urteile machen nur in einigen Fächern einen nennenswerten Anteil der Antworten aus. Auch im Hinblick auf das fachdidaktische Studium überwiegen die positiven Urteile. Hier fallen die Unterschiede zwischen den Fächern allerdings noch deutlicher aus als beim fachwissenschaftlichen Studium (Abb. 11).

Die Bildungswissenschaften werden von den Studierenden der verschiedenen Lehramtsstudiengänge unterschiedlich bewertet. Im Lehramt an berufsbildenden Schulen sind fast drei Viertel der Befragten der Meinung, dass der Aufbau des bildungswissenschaftlichen (bzw. berufspädagogischen) Studiums ein zunehmendes Verständnis für die Inhalte entwickeln lässt. Im Lehramt an Gymnasien und Lehramt an Oberschulen sind jeweils weniger als die Hälfte der Studierenden dieser Auffassung (Abb. 12).

Abb. 9: Teilaspekte vertikaler Kohärenz

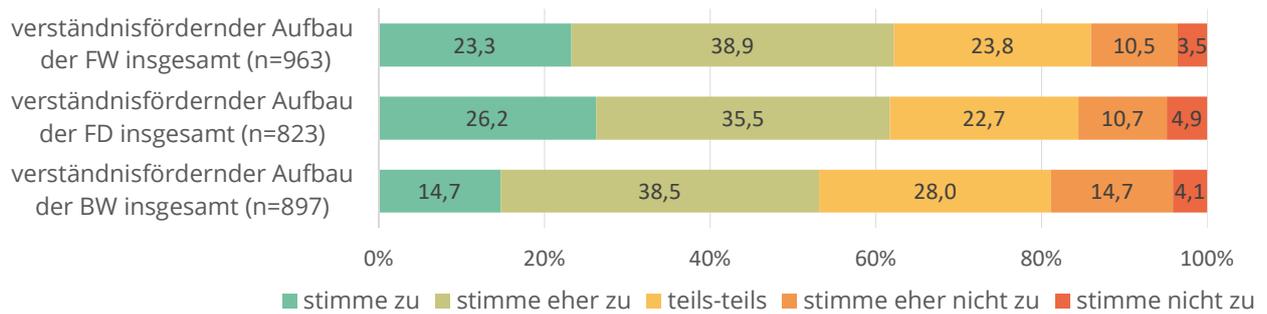


Abb. 10: „Die Fachwissenschaft insgesamt war so aufgebaut, dass man ein zunehmendes Verständnis für die Inhalte entwickeln konnte.“

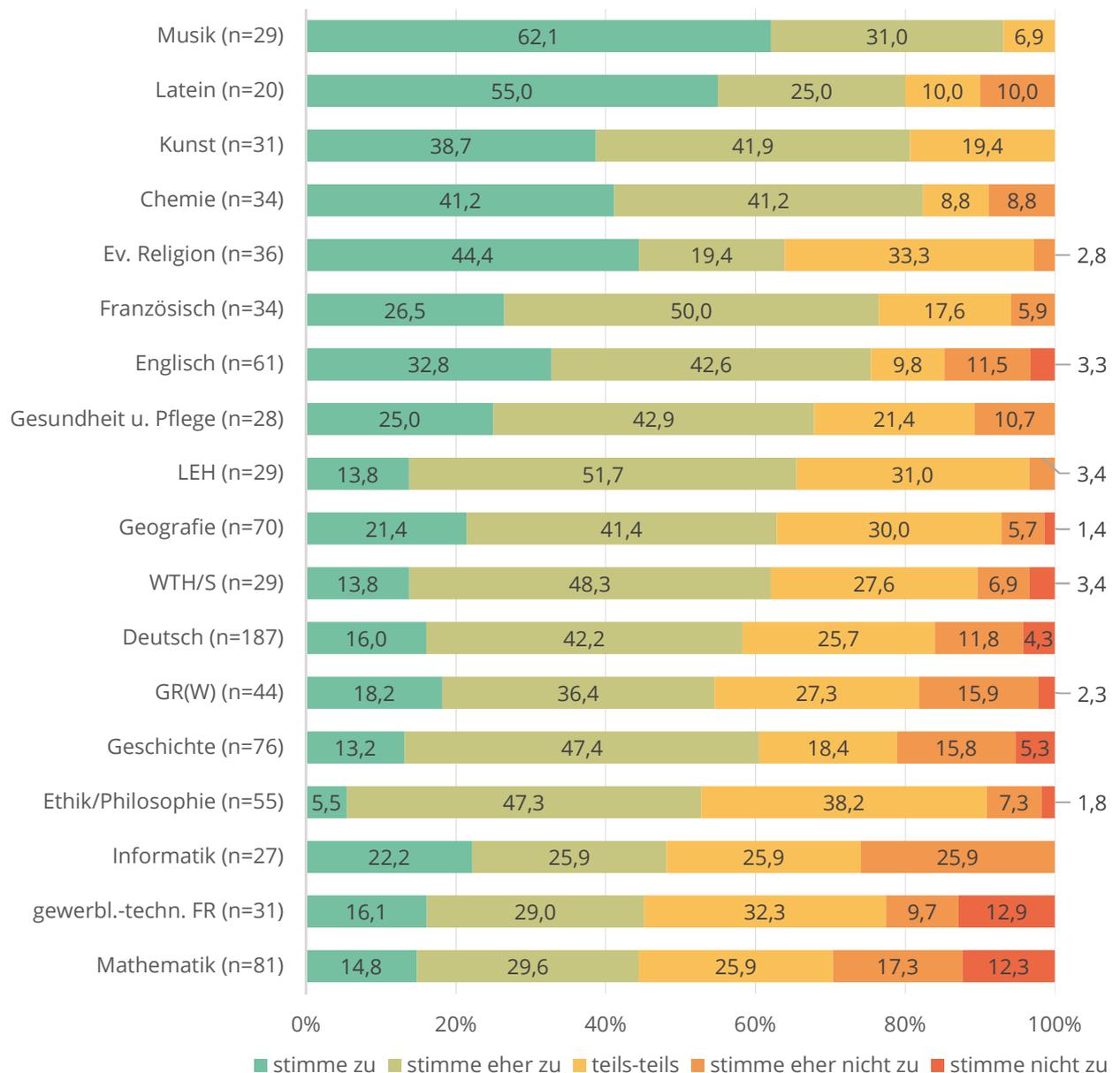


Abb. 11: „Die Fachdidaktik insgesamt war so aufgebaut, dass man ein zunehmendes Verständnis für die Inhalte entwickeln konnte.“

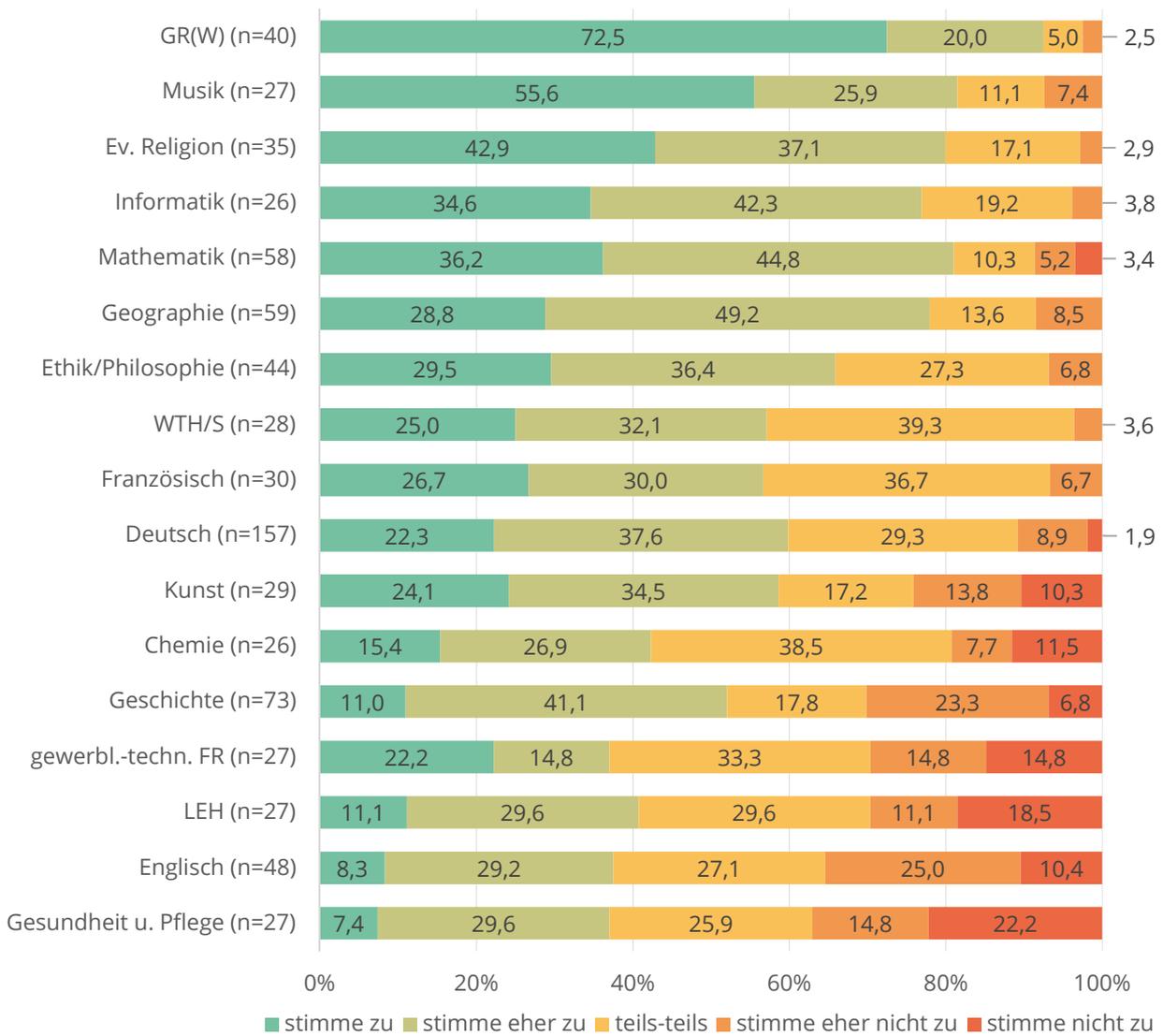
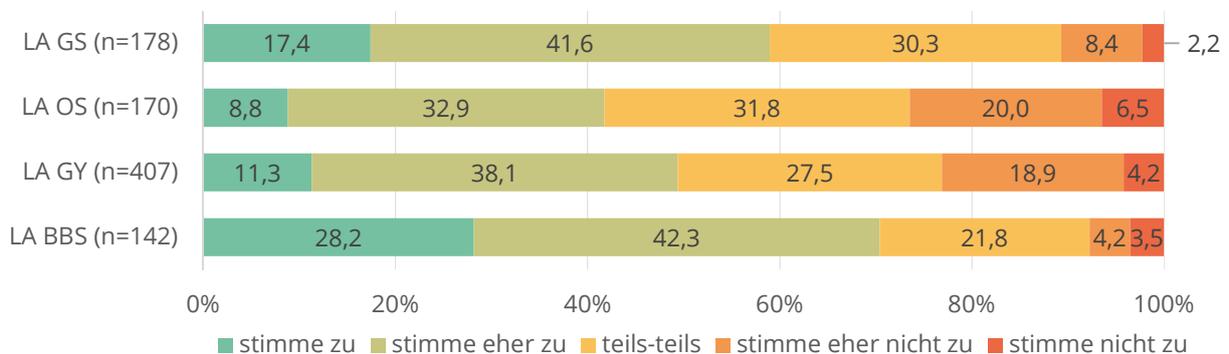


Abb. 12: „Die Bildungswissenschaften insgesamt waren so aufgebaut, dass man ein zunehmendes Verständnis für die Inhalte entwickeln konnte.“



4.2 Horizontale Kohärenz

Horizontale Kohärenz bezeichnet die Verknüpfung zwischen den fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Teilen des Lehramtsstudiums. Die Wahrnehmung der Studierenden differiert auch hier deutlich von Fach zu Fach. Insgesamt schätzen die Studierenden die horizontale Kohärenz geringer ein als die vertikale Kohärenz.

Einen Sinn in Verknüpfungen zwischen den verschiedenen Studienanteilen erkennen die meisten Lehramtsstudierenden (Abb. 13, Abb. 14). Dass die drei Teilbereiche des Studiums sinnhaft miteinander verknüpft sind, bestätigt hingegen in allen Fächern nur eine Minderheit der Studierenden (Abb. 17). Dennoch gibt in manchen Fächern mehr als die Hälfte der Studierenden an, dass sie im Laufe des Studiums ein zunehmendes Verständnis für die Verknüpfungen zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften erworben haben (Abb. 15).

Blickt man genauer auf die inhaltlichen Verknüpfungen von jeweils zwei Bereichen des Studiums, zeigt sich ein differenzierteres Bild. Dass es Verknüpfungen zwischen Lehrveranstaltungen der Fachwissenschaft und der dazugehörigen Fachdidaktik gibt, bestätigt in fast allen Fächern nur eine Minderheit der Befragten, wobei der Anteil der Studierenden, die inhaltliche Verknüpfungen wahrnehmen von Fach zu Fach stark variiert (Abb. 20). Ein großer Anteil der Studierenden äußert sich ambivalent. In manchen Fächern dominieren allerdings auch die ablehnenden Einschätzungen. Verknüpfungen zwischen den Bereichen gelingen aus Sicht der Studierenden zwischen Fachdidaktik und Bildungswissenschaften, bis auf wenige Ausnahmen, vergleichsweise gut (Abb. 19).

Verknüpfungen zwischen der Fachwissenschaft und den Bildungswissenschaften nehmen erwartungsgemäß insgesamt nur sehr wenige Studierende wahr (Abb. 21). Hier fallen Fächer auf, bei denen auch das fachwissenschaftliche Studium eng an die Fakultät Erziehungswissenschaften angebunden ist (z. B. Wirtschaft, Technik, Haushalt/Soziales und Lebensmittel-, Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft).

Abb. 13: Verknüpfungen der verschiedenen Studienbereiche im Lehramtsstudium

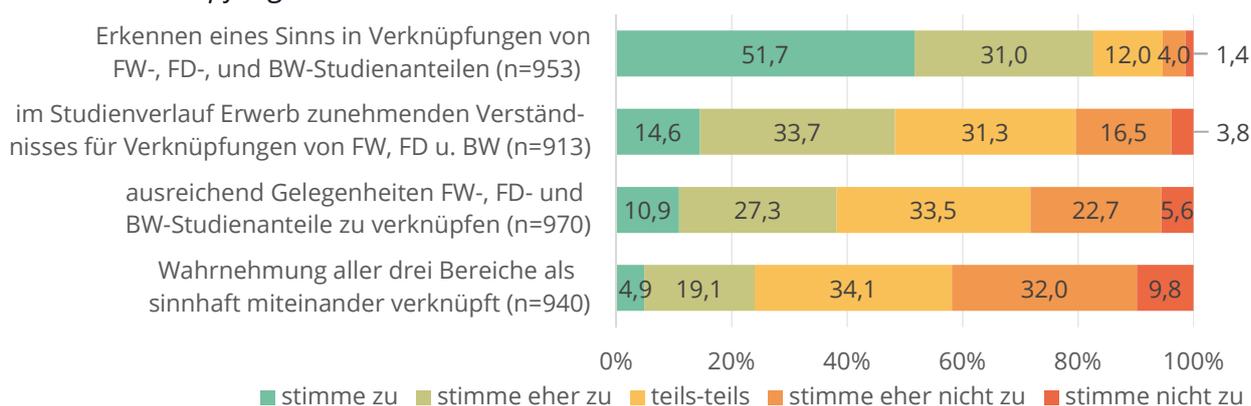


Abb. 14: „Ich erkenne einen Sinn darin, fachwissenschaftliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Studienanteile eng miteinander zu verknüpfen.“

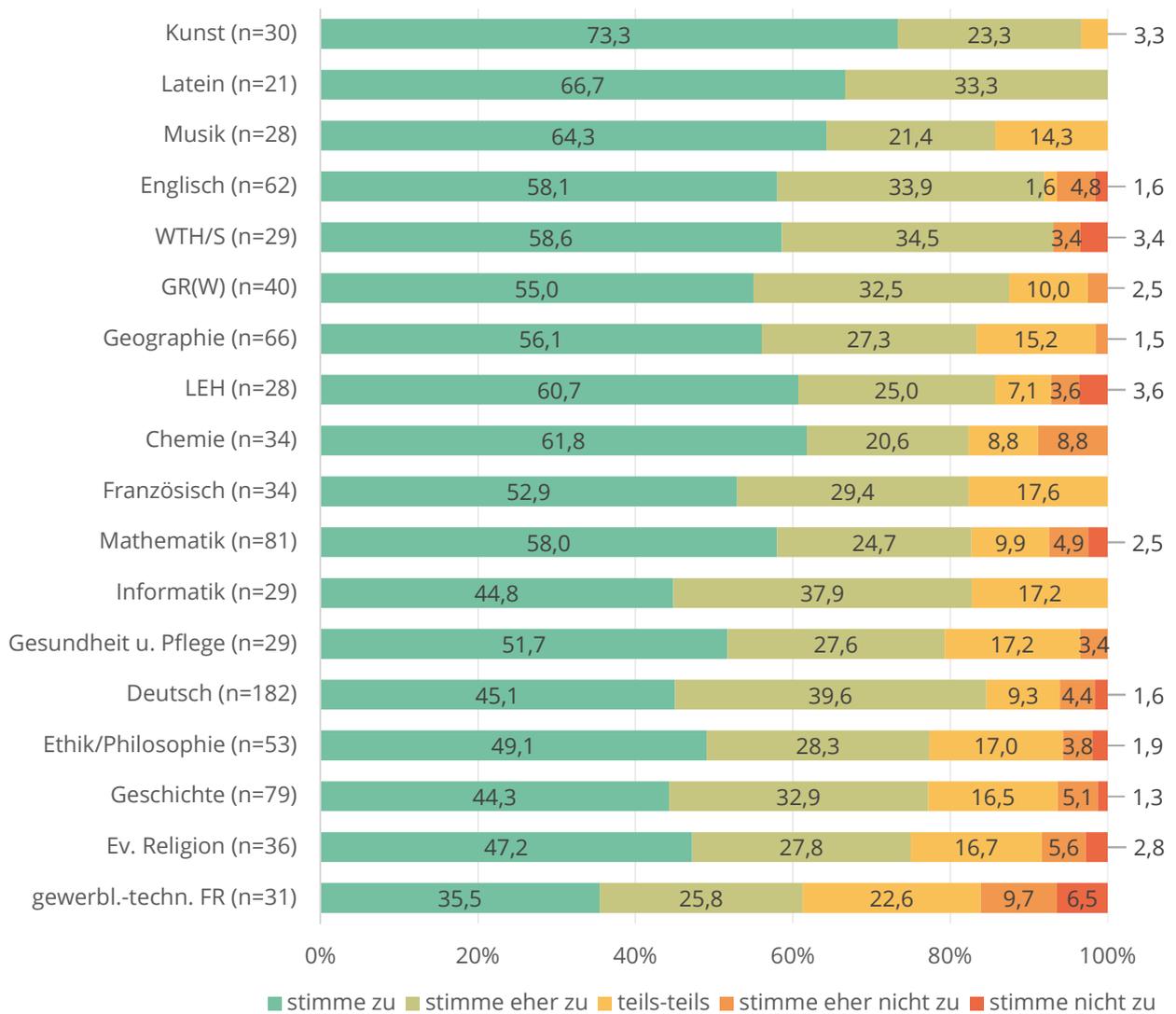


Abb. 15: „Ich habe im Laufe der Studienzeit ein zunehmendes Verständnis für Verknüpfungen der Fachwissenschaften, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften erworben, die den komplexen Lehrer:innenberuf kennzeichnen.“

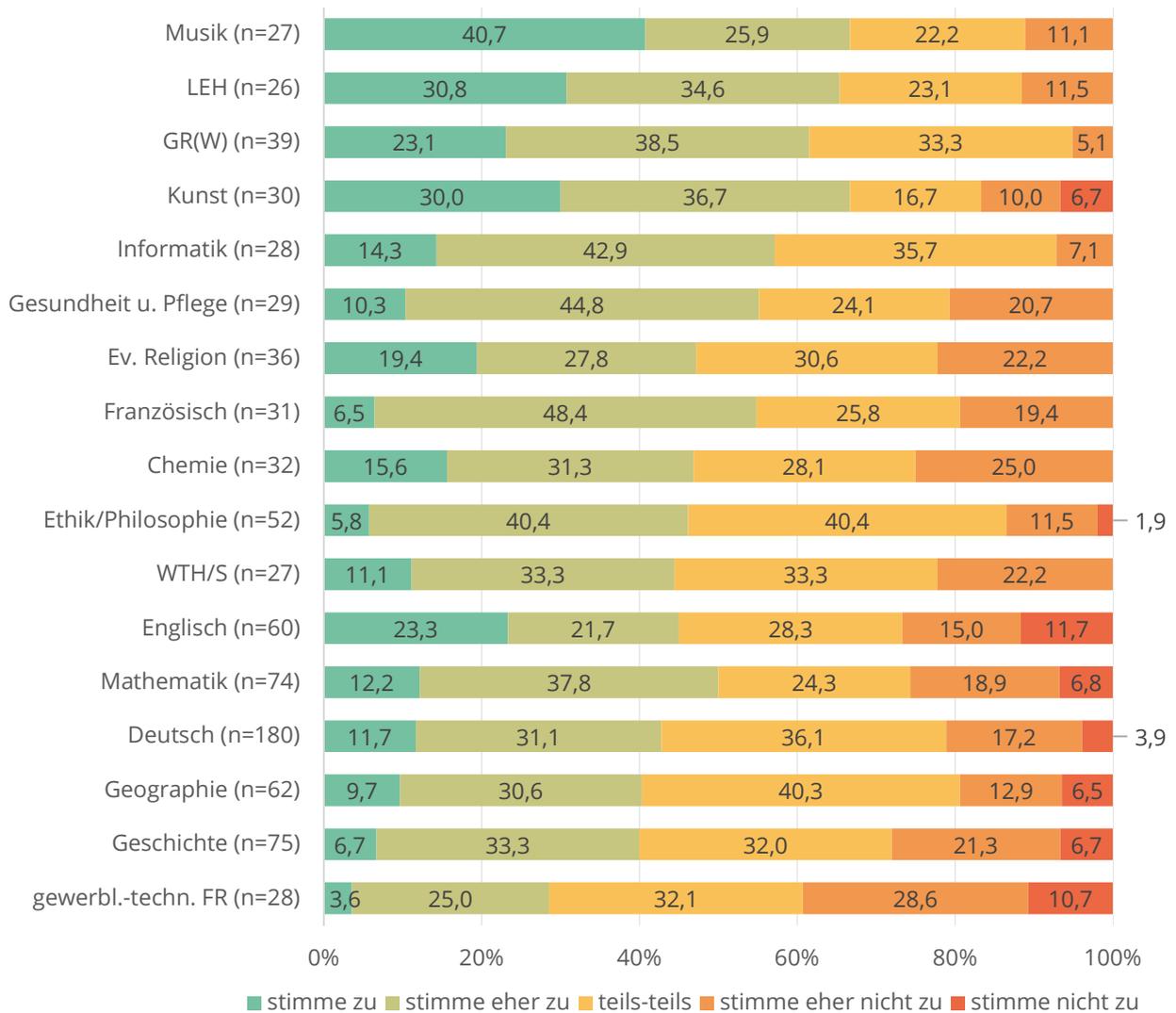


Abb. 16: „Die Studienstruktur ist so angelegt, dass es ausreichend Gelegenheiten gibt, fachwissenschaftliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Studienanteile miteinander zu verknüpfen.“

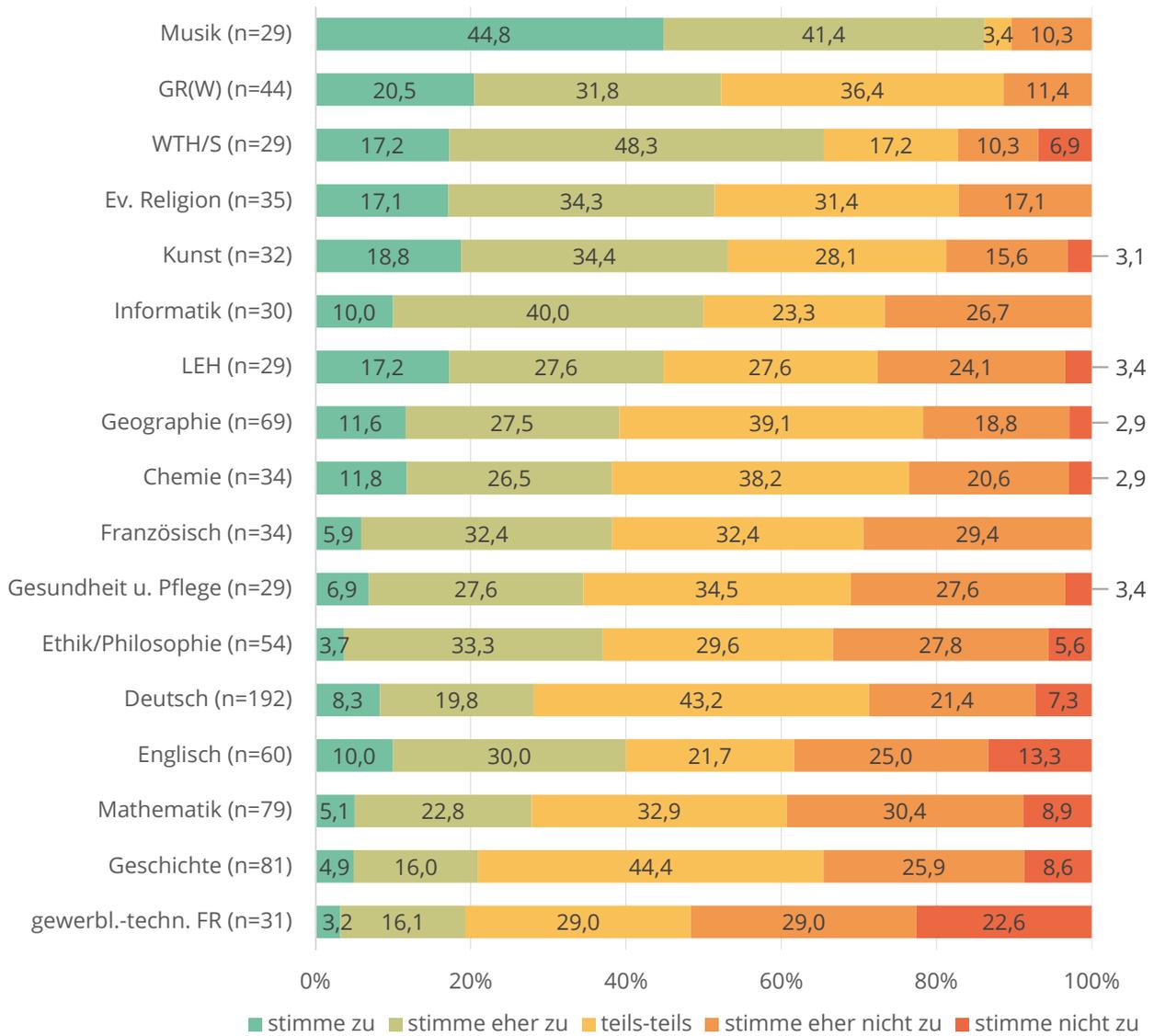


Abb. 17: „Insgesamt nehme ich mein Lehramtsstudium so wahr, dass alle drei Bereiche (FW, FD und BW) sinnvoll miteinander verknüpft sind.“

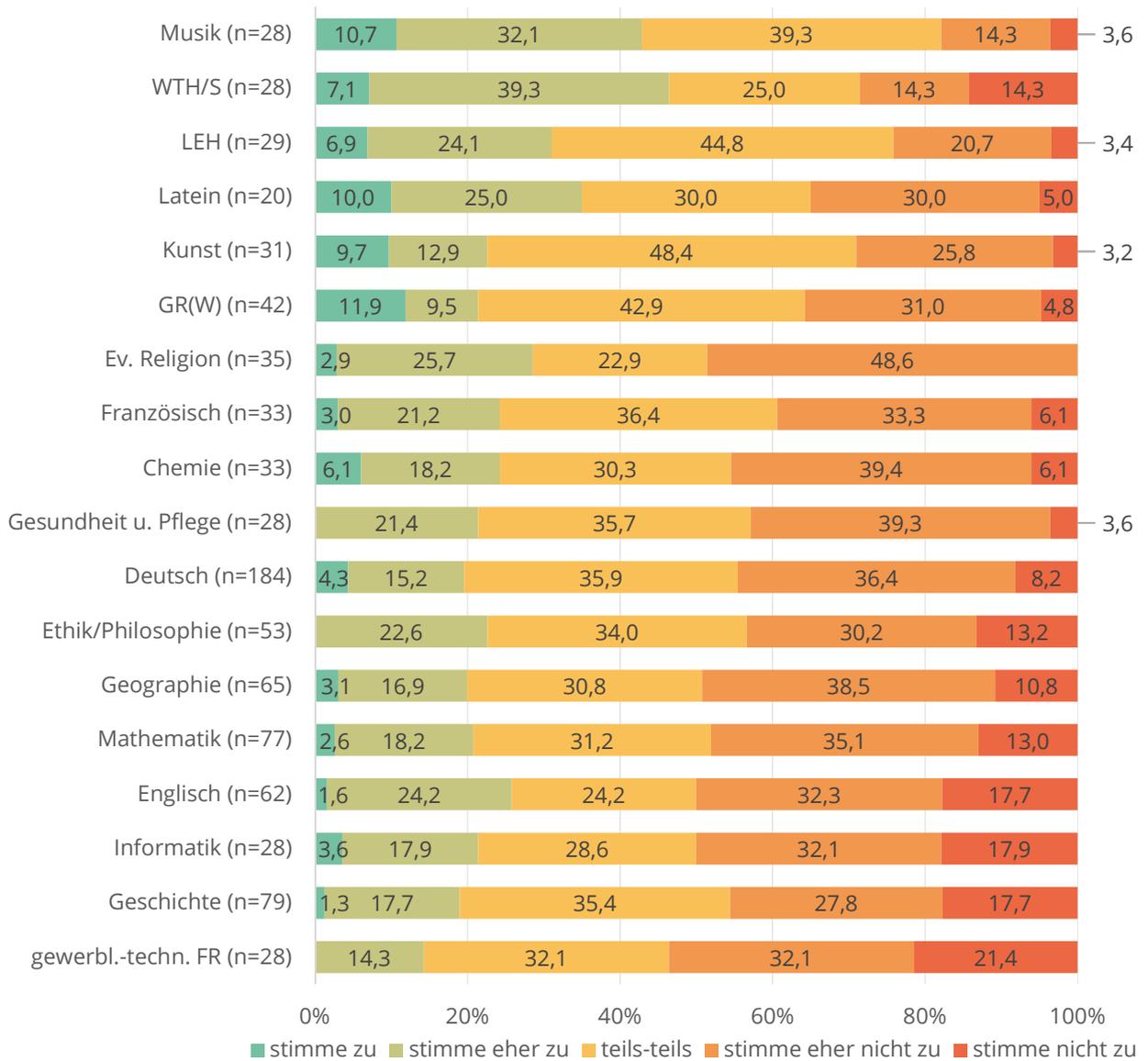


Abb. 18: Teilaspekte horizontaler Kohärenz

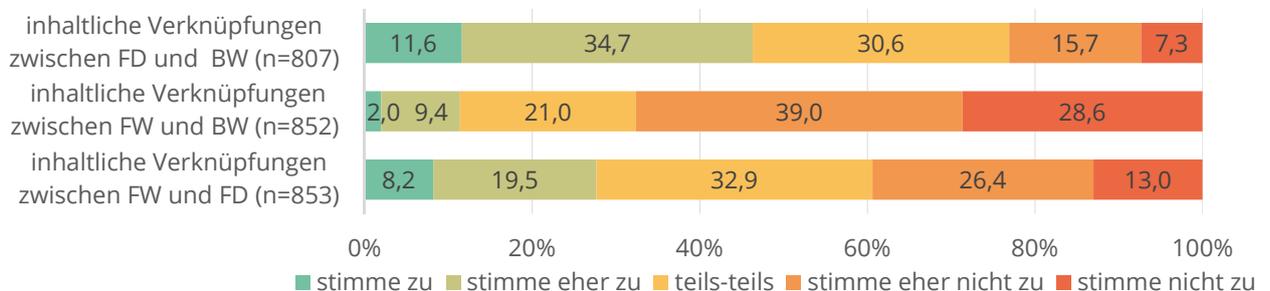


Abb. 19: „Es gab inhaltliche Verknüpfungen zwischen den jeweiligen LV aus der Fachdidaktik und den Bildungswissenschaften.“

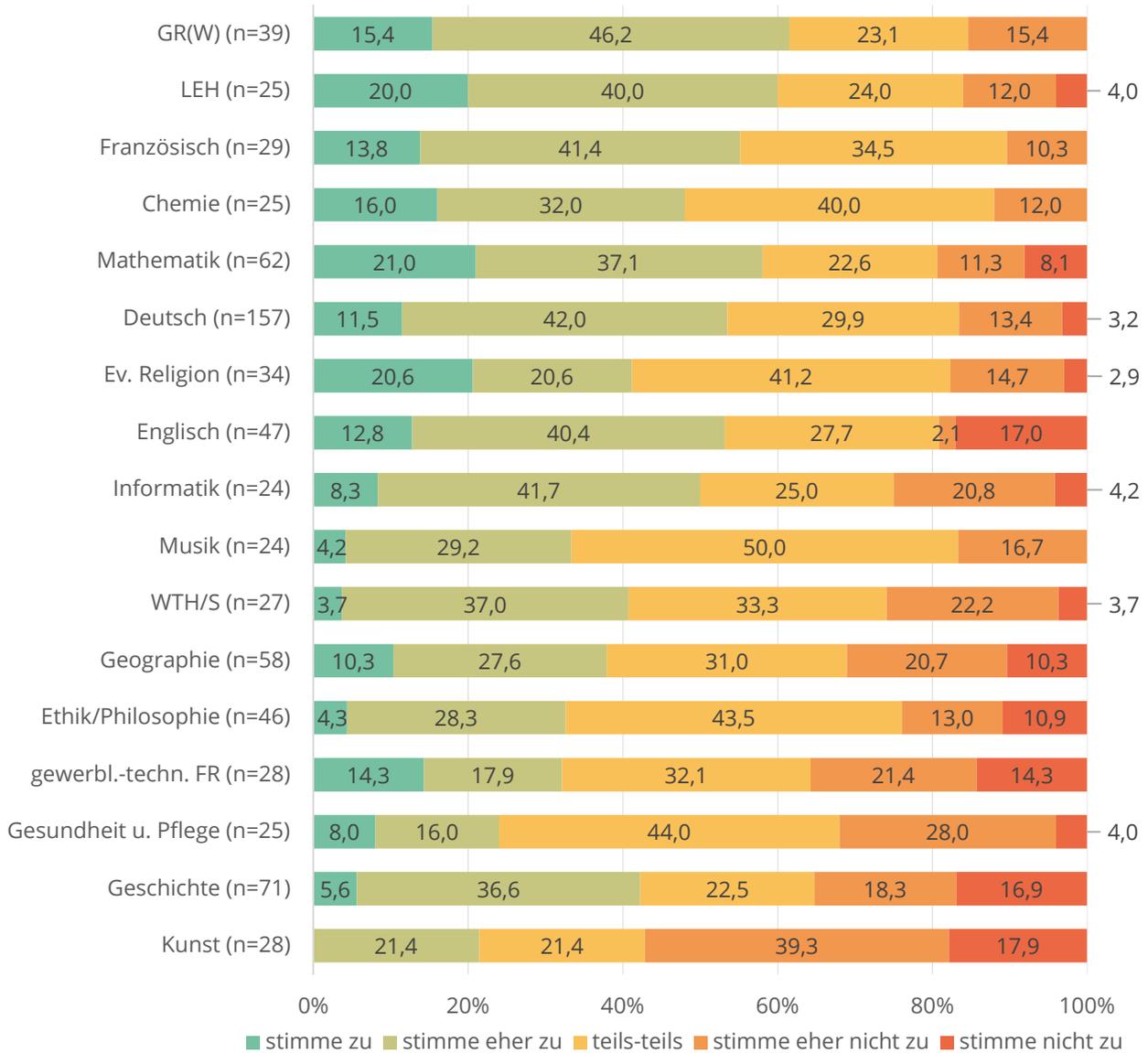


Abb. 20: „Es gab inhaltliche Verknüpfungen zwischen den jeweiligen LV aus der Fachwissenschaft und der Fachdidaktik.“

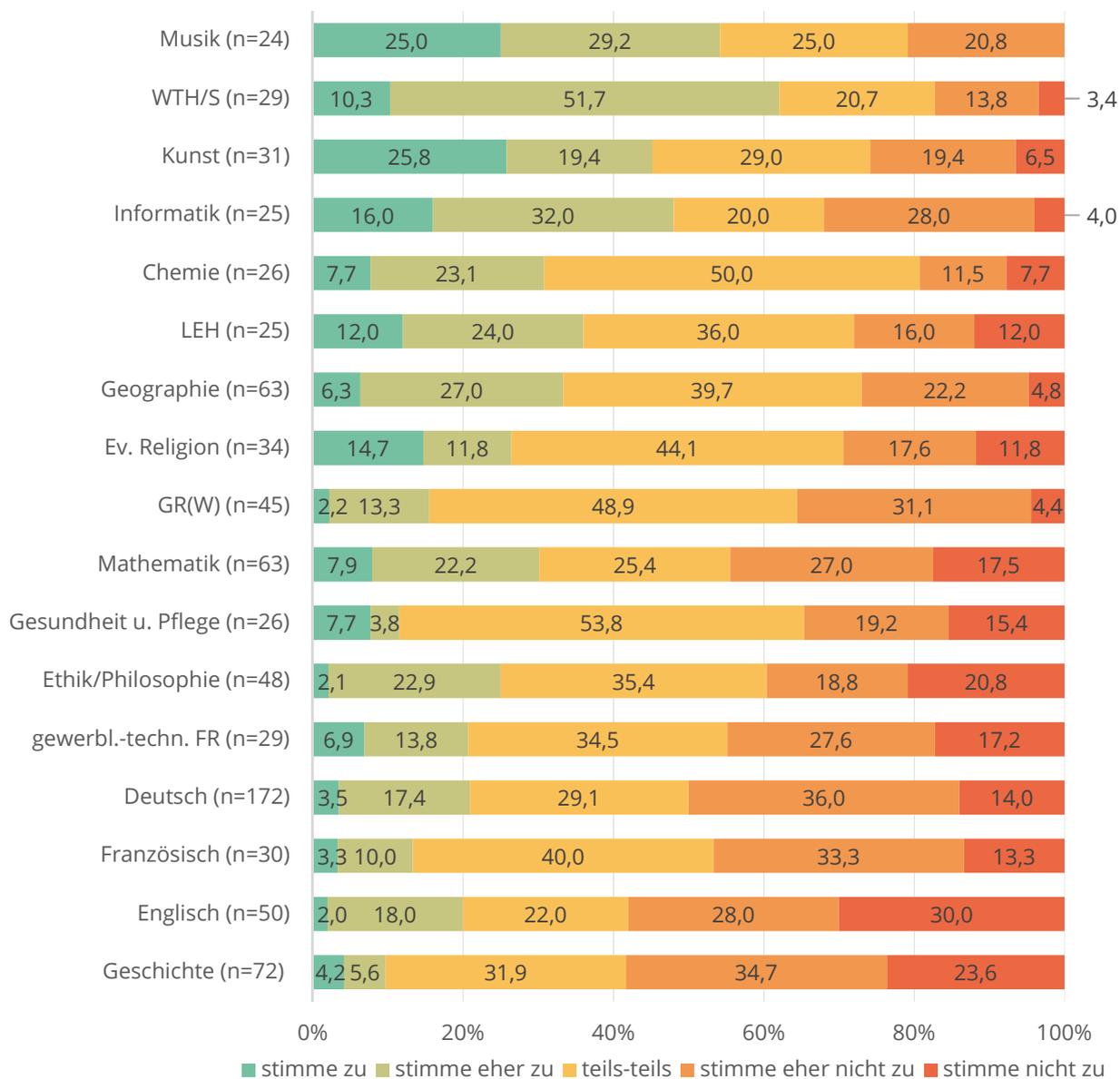
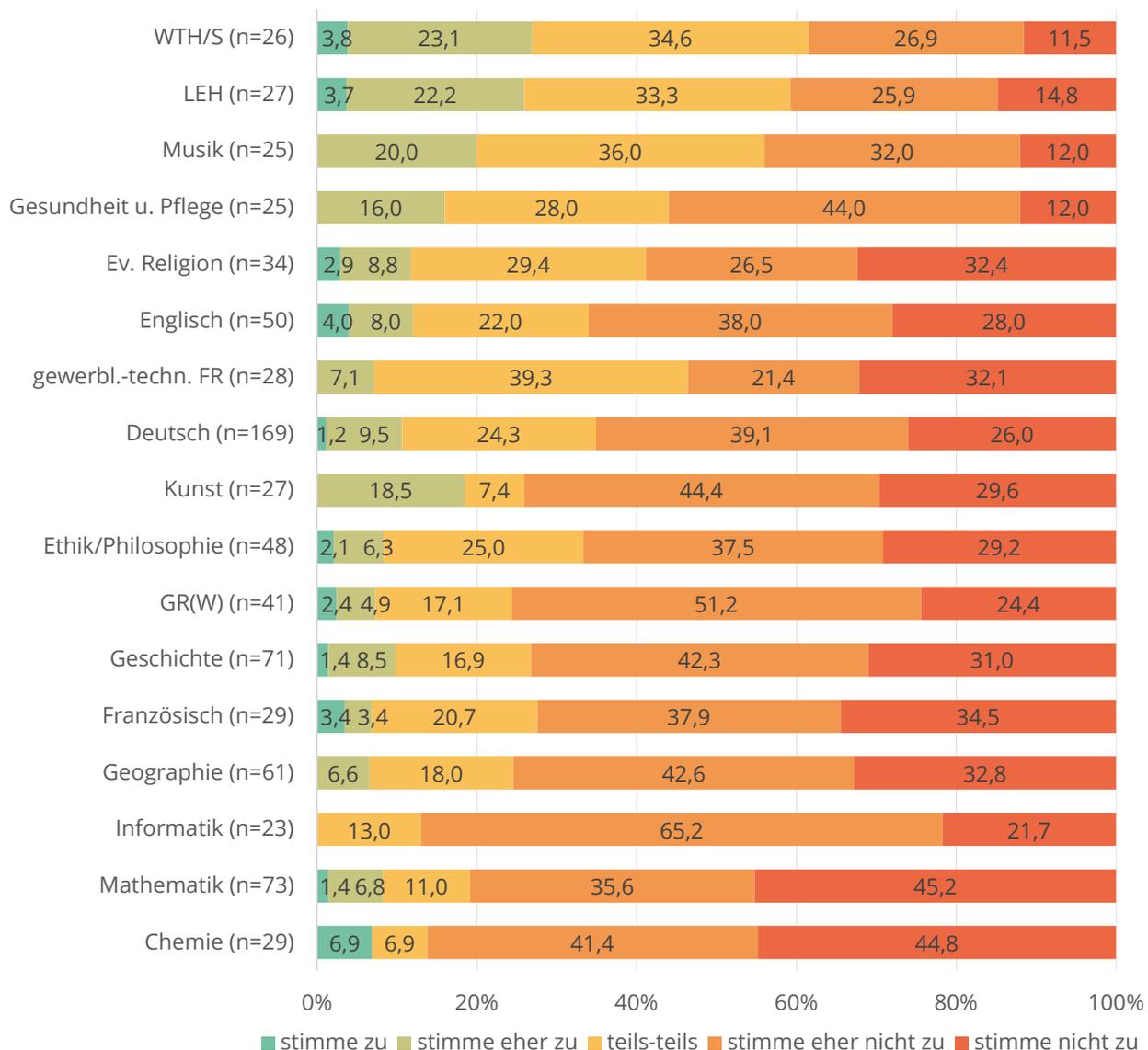


Abb. 21: „Es gab inhaltliche Verknüpfungen zwischen den jeweiligen LV aus der Fachwissenschaft und den Bildungswissenschaften.“



5 Beurteilung des Lehrangebots

Bei der Beurteilung des Lehrangebots in den Fächern sollten die Befragten zwischen Grundlagenveranstaltungen und thematisch spezialisierten Veranstaltungen unterscheiden. Alles in allem fällt das Urteil der Studierenden zum Lehrangebot überwiegend positiv aus, wobei sich allerdings deutliche Unterschiede zwischen den Fächern ergeben (Abb. 22², Abb. 23, Abb. 24). Schlechter fällt das Urteil aus, wenn es um die Möglichkeit eigener Schwerpunktsetzungen im Lehramtsstudium geht. Auch hier differieren die Meinungsbilder von Fach zu Fach (Abb. 25).

² Unterschiede in den Fallzahlen erklären sich in dieser und den drei folgenden Grafiken vor allem durch die nicht mit abgebildete Kategorie „kann ich nicht beurteilen“, die als weitere Antwortoption zur Auswahl stand.

Abb. 22: „Wie beurteilen Sie insgesamt die folgenden Aspekte des Lehrangebots im Fach/in der Fachrichtung ...?“

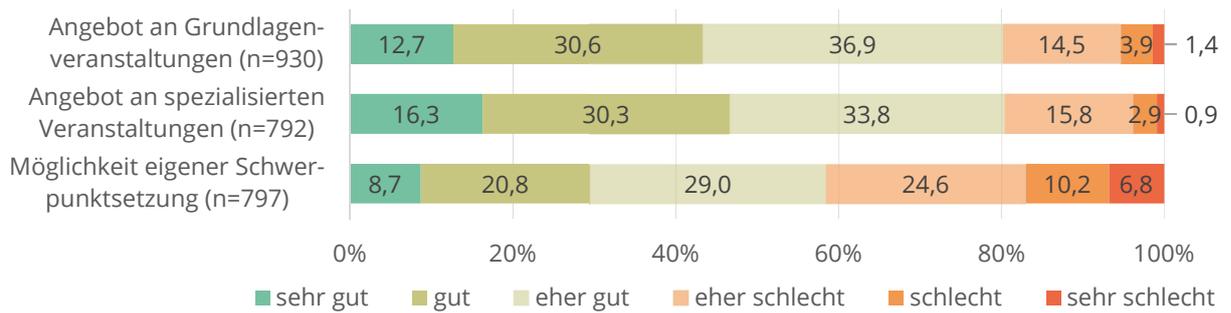


Abb. 23: „Wie beurteilen Sie insgesamt die folgenden Aspekte des Lehrangebots im Fach/in der Fachrichtung ...?“- Angebot an **Grundlagenveranstaltungen**

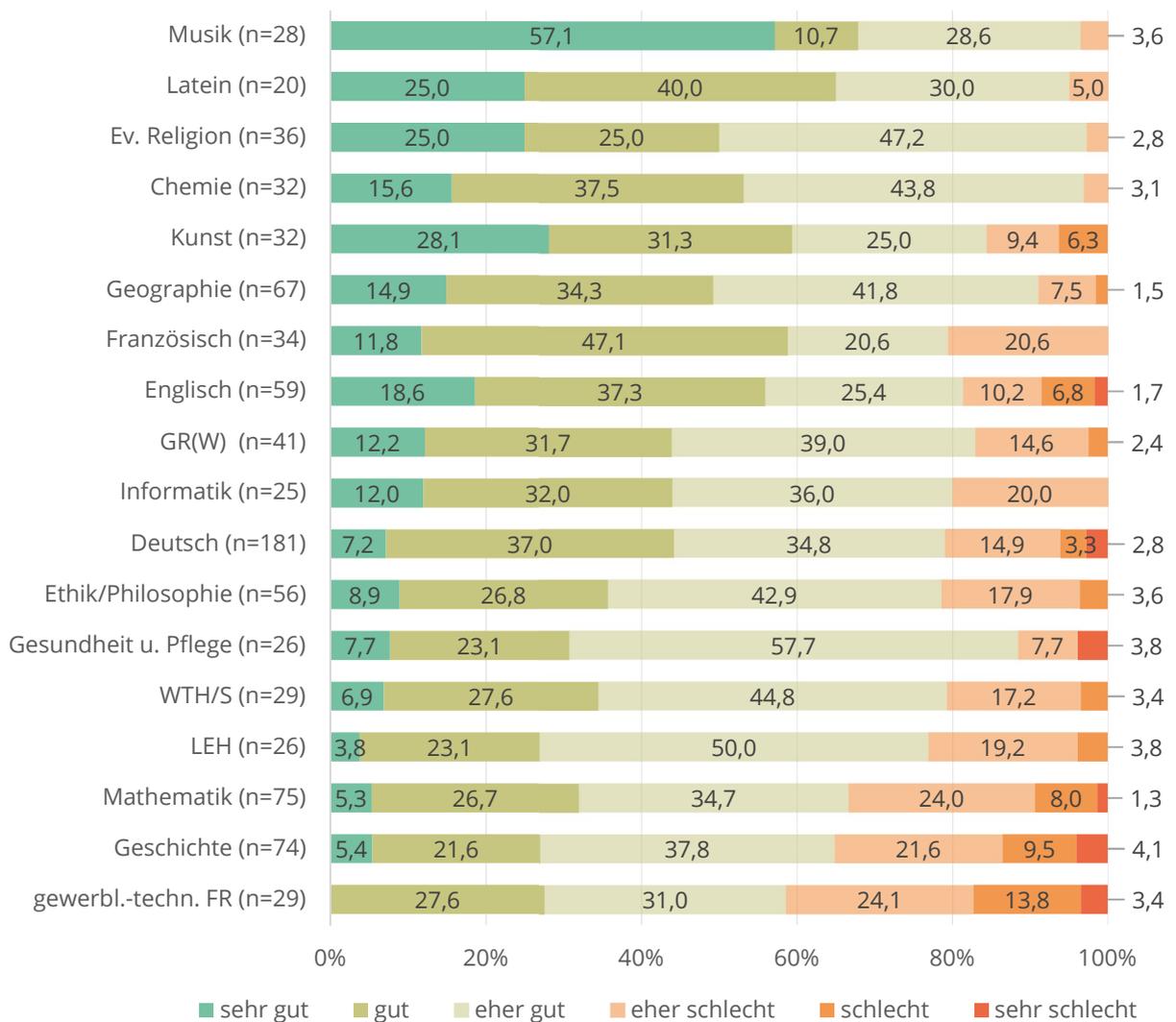


Abb. 24: „Wie beurteilen Sie insgesamt die folgenden Aspekte des Lehrangebots im Fach/in der Fachrichtung ...?“ – Angebot an **thematisch spezialisierten Veranstaltungen**

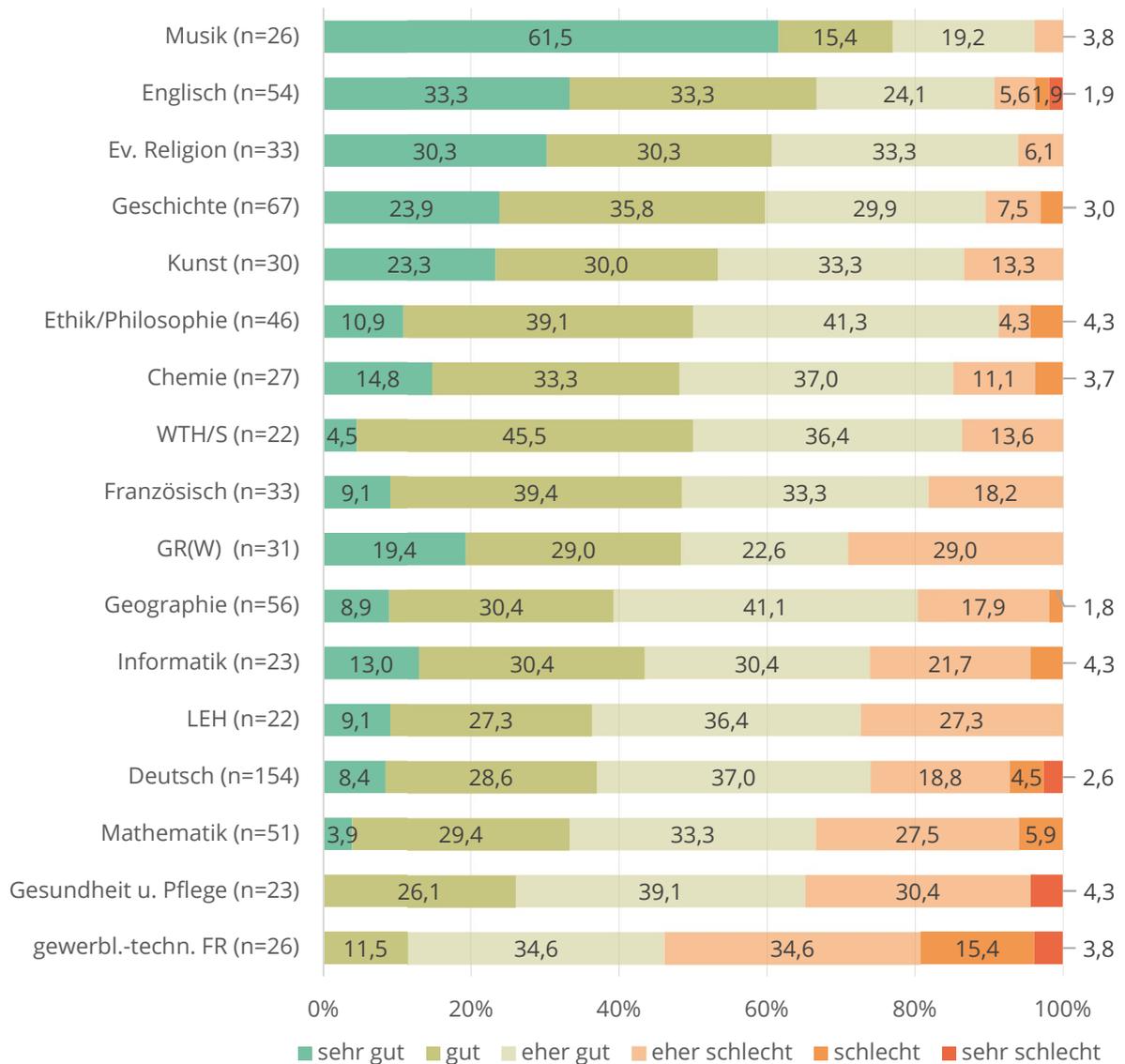
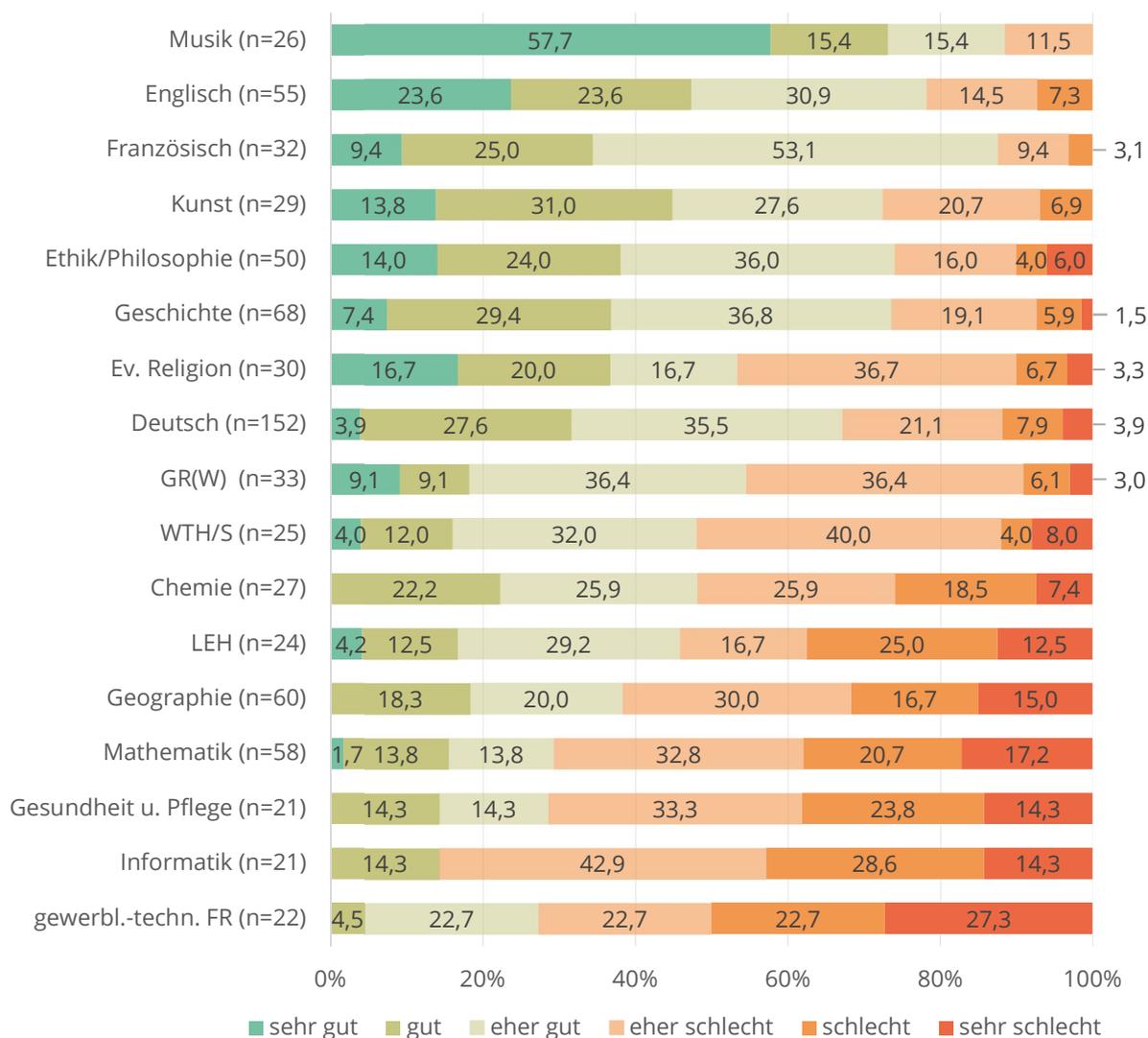


Abb. 25: „Wie beurteilen Sie insgesamt die folgenden Aspekte des Lehrangebots im Fach/in der Fachrichtung ...?“ – **Möglichkeit eigener Schwerpunktsetzung**



6 Überschneidungen im Studium

Der komplexe Aufbau des Lehramtsstudiums aus zwei Fächern (bzw. Kernfach und Grundschuldidaktik) und den Bildungswissenschaften führt dazu, dass Überschneidungen von Lehrveranstaltungen oder von Prüfungen seit langem die Studienorganisation Lehramtsstudierender erheblich erschweren.

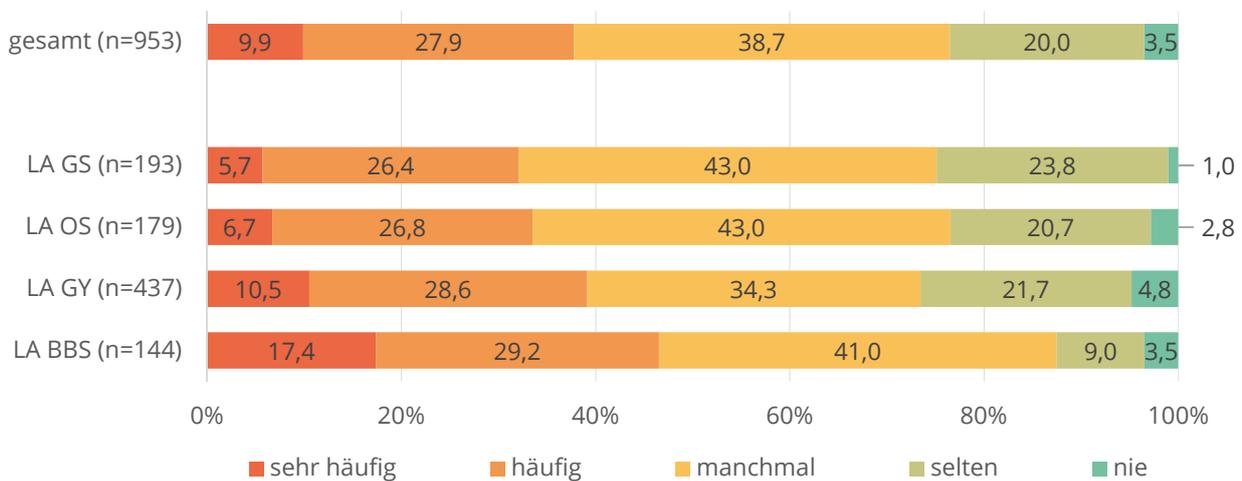
Mehr als drei Viertel der Befragten geben an, in ihrem bisherigen Studium zumindest manchmal Überschneidungen von wichtigen Lehrveranstaltungen erlebt zu haben. Studierende

des Lehramts an berufsbildenden Schulen sind offenbar besonders häufig von Überschneidungen betroffen (Abb. 26). Nur jede:r dritte Befragte hält ein überschneidungsfreies Studium mit der eigenen Fächerkombination grundsätzlich für möglich³ (Abb. 27).

Die Überschneidungen haben Auswirkungen auf die Studiengestaltung. Mehr als die Hälfte der Lehramtsstudierenden geben an, dadurch nicht ihre gewünschten Lehrveranstaltungen besuchen zu können, sondern auf andere ausweichen zu müssen (Abb. 28). Auswirkungen auf die Dauer des Studiums durch Überschneidungen von Lehrveranstaltungen erwartet etwa jede:r dritte Befragte (Abb. 29). Auch Überschneidungen von Prüfungen können sich auf die Dauer des Studiums auswirken. Allerdings wird diese Befürchtung von einem geringeren Anteil der Befragten geteilt, als dies bei Überschneidungen von Lehrveranstaltungen der Fall ist (Abb. 30).

Insgesamt verdeutlichen die Befragungsergebnisse die Notwendigkeit von Regelungen, die eine überschneidungsfreie Planung von Lehrveranstaltungen und Prüfungen ermöglichen.

Abb. 26: „Wie häufig überschneiden sich für Sie wichtige Lehrveranstaltungen innerhalb des Studiengangs?“



³ Dieser und weitere Aspekte der Überschneidungsthematik können häufig erst von Studierenden im fortgeschrittenen Studienverlauf eingeschätzt werden. Deshalb wurde im Onlinefragebogen ebenfalls die Antwortoption „kann ich nicht beurteilen“ angeboten, die in dieser und den folgenden Grafiken aber nicht mit abgebildet ist.

Abb. 27: „Ich habe grundsätzlich das Gefühl, dass in meinem Studiengang und mit meinen studierten Fächern ein überschneidungsfreies Studium möglich ist.“

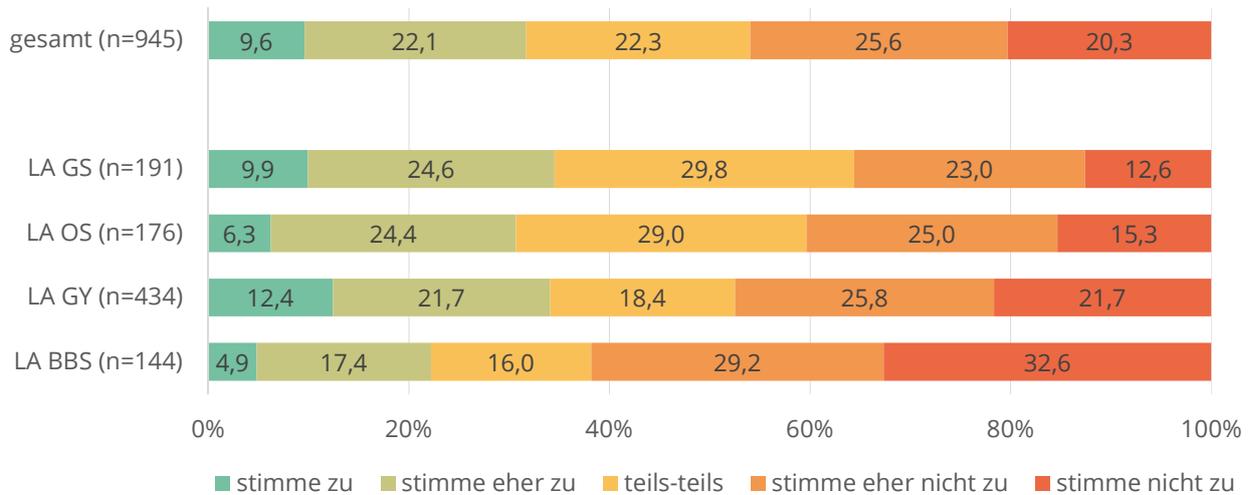


Abb. 28: „Aufgrund von Überschneidungen kann ich nicht die Lehrveranstaltungen besuchen, die ich mir wünsche, sondern muss auf andere ausweichen.“

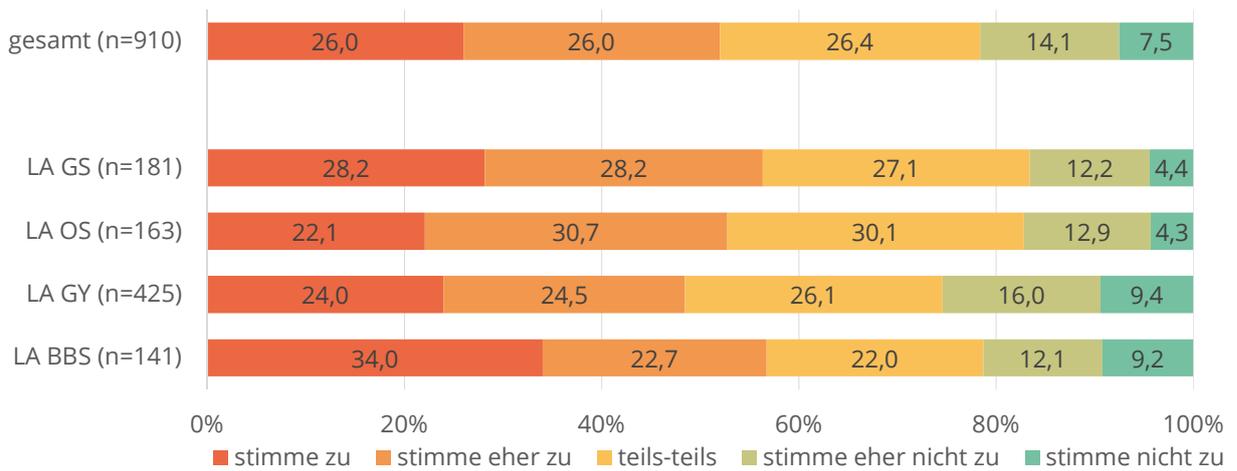


Abb. 29: „Überschneidungen von Lehrveranstaltungen werden Auswirkungen auf die Dauer meines Studiums haben.“

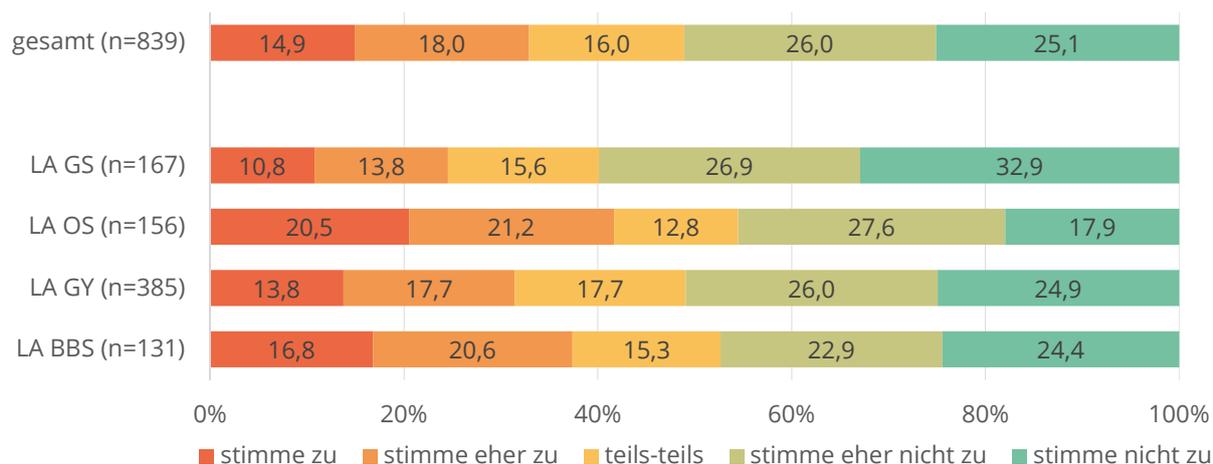
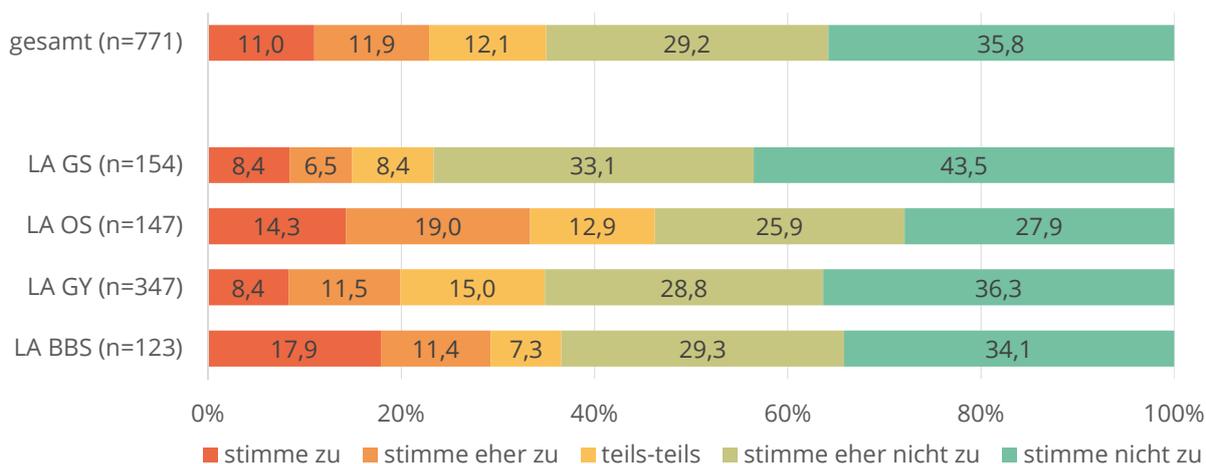


Abb. 30: „Überschneidungen von Prüfungen werden Auswirkungen auf die Dauer meines Studiums haben.“



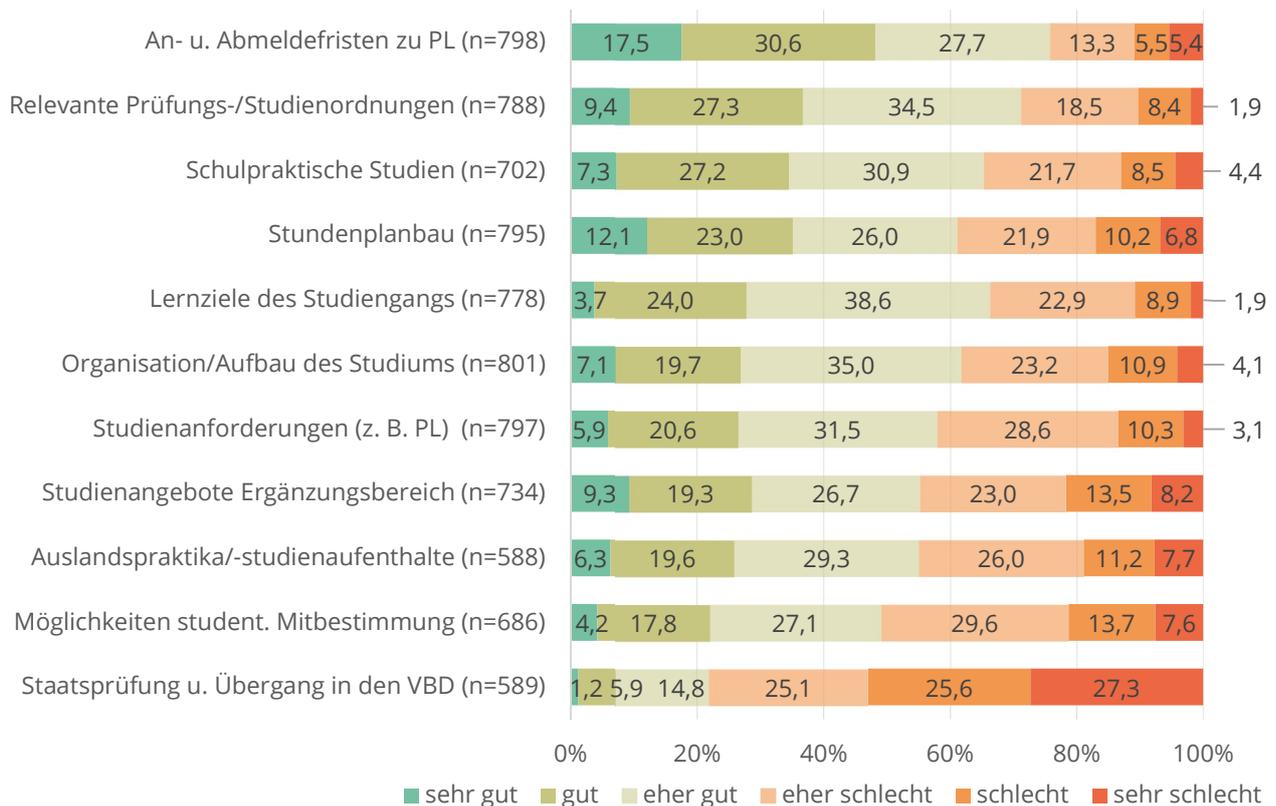
7 Informiertheit über organisatorische und inhaltliche Aspekte des Studiums

Die Aufgabe, die Studierenden über organisatorische und inhaltliche Aspekte ihres Studiums zu informieren, verteilt sich im Lehramt angesichts der Vielzahl beteiligter Akteur:innen auf viele Schultern. Für die Studierenden ist diese Vielfalt an Informationsquellen mitunter eine Herausforderung, welcher in der Vergangenheit bereits mit der Gründung des Studienbüros Lehramt als einer zentralen Anlaufstelle für Fragen der Studienorganisation begegnet wurde.

Die Befragungsergebnisse zur Informiertheit der Studierenden fallen durchwachsen aus. Lediglich über An- und Abmeldefristen zu Prüfungen fühlt sich knapp die Hälfte der Befragten (*sehr*) *gut* informiert. Bei den anderen abgefragten Aspekten wird deutlich, dass sich jeweils der überwiegende Teil der Studierenden *eher gut* oder *eher schlecht* informiert fühlt. Es geben nur wenige Befragte an *sehr gut* bzw. *sehr schlecht* informiert zu sein. Eine

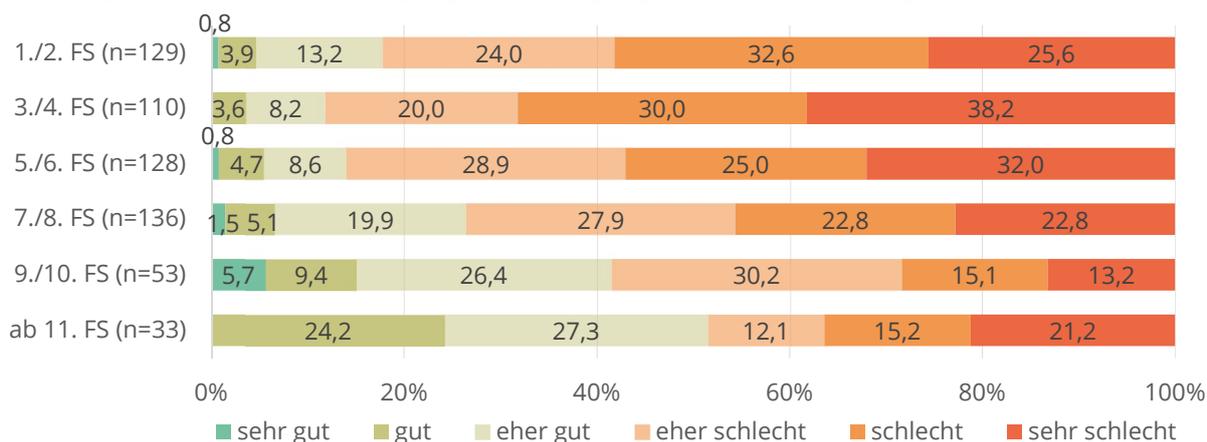
Ausnahme bildet die Informationslage zur Staatsprüfung und zum Übergang in den Vorbereitungsdienst. Darüber fühlt sich die Mehrheit der Befragten (*sehr*) *schlecht* informiert (Abb. 31). Differenziert man diese Beurteilungen nach Fachsemestern, zeigt sich, dass Studierende ab dem 7. bzw. 8. Fachsemester erwartungsgemäß zunehmend besser über diesen Aspekt des Studienabschlusses informiert sind (Abb. 32).

Abb. 31: „Wie gut fühlen Sie sich insgesamt im Hinblick auf die nachfolgenden Aspekte Ihres Lehramtsstudiums informiert?“⁴



⁴ Manche der genannten Themen werden für die Studierenden erst im Laufe des Studiums relevant. Die Befragten hatten daher die Möglichkeit, die Antwort „kann ich nicht beurteilen“ auszuwählen. Diese Kategorie wird in der Abbildung zugunsten einer besseren Übersichtlichkeit nicht dargestellt.

Abb. 32: Informiertheit: Staatsprüfung und Übergang in den Vorbereitungsdienst



8 Schulpraktika und Praxisbezug

8.1 Schulpraktische Studien

Das Lehramtsstudium an der TU Dresden umfasst mehrere Schulpraktika, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Studienverlauf stattfinden, verschiedenen Lernzielen dienen und von unterschiedlichen Dozierenden verantwortet werden: das Blockpraktikum A in der Verantwortung der Bildungswissenschaften sowie die Schulpraktischen Übungen (SPÜ) und Blockpraktika B, die von den Fachdidaktiken verantwortet werden.

Um den Befragungsaufwand für die Studierenden gering zu halten, wurden die Befragten gebeten, sich zu dem Praktikum zu äußern, das sie zuletzt regulär in Präsenz absolviert hatten. Bei 220 Befragten war dies das Blockpraktikum A, 180 Befragte bezogen sich auf eine SPÜ und 246 Befragte auf ein Blockpraktikum B. 281 befragte Lehramtsstudierende hatten zum Befragungszeitpunkt noch kein Praktikum in Präsenz absolviert. Jene Praktika, die durch pandemiebedingte Schulschließungen und digitale Hochschullehre in alternativer Form stattfanden, gingen auf diese Weise nicht in die Beurteilungen der Studierenden ein.

Die Zufriedenheit mit den absolvierten Praktika ist unabhängig von Praktikumsart und studiertem Lehramt äußerst hoch (Abb. 33).

Die Ausgestaltung der Schulpraktika liegt teilweise in den Händen von Hochschuldozierenden. Daher wurden die Studierenden zunächst nach ihrer Einschätzung der Vorbereitung und der Begleitung der schulpraktischen Studien gefragt. Eine große Mehrheit der Studierenden aller Schularten stimmt zu, in der Einführungsveranstaltung zum jeweiligen Praktikum die notwendigen Informationen erhalten zu haben. Dennoch ist nur etwas mehr als jeder zweite Studierende zumindest *eher* der Ansicht, durch Lehrveranstaltungen ausreichend auf das jeweilige Praktikum vorbereitet gewesen zu sein. In einzelnen Schularten und Fächern äußern sich sogar mehr als die Hälfte der Befragten kritisch (Abb. 34). Mit der Begleitung des Praktikums durch Dozierende der TU Dresden zeigen sich etwa zwei Drittel der Befragten zufrieden. Besonders verbreitet ist in dieser Hinsicht die Zufriedenheit mit der Begleitung des Blockpraktikums A (Abb. 38). Bezüglich der Betreuung durch den oder die schulische:n Mentor:in zeigen sich die Lehramtsstudierenden in allen Praktika und Studiengängen noch deutlich zufriedener (Abb. 40).

Abb. 33: „Wie zufrieden waren Sie alles in allem mit Ihrem zuletzt regulär in Präsenz absolvierten Praktikum?“

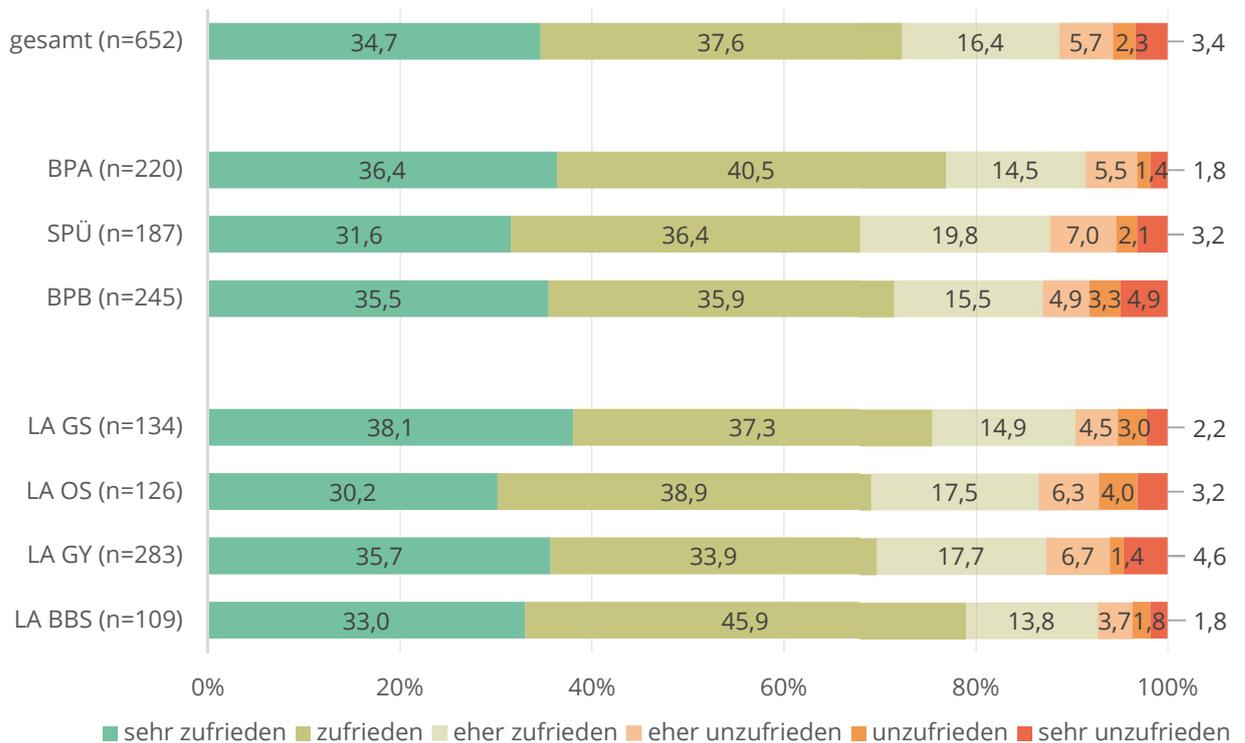


Abb. 34: „In den bildungswissenschaftlichen und/oder fachdidaktischen Lehrveranstaltungen wurde ich ausreichend auf das Praktikum vorbereitet.“

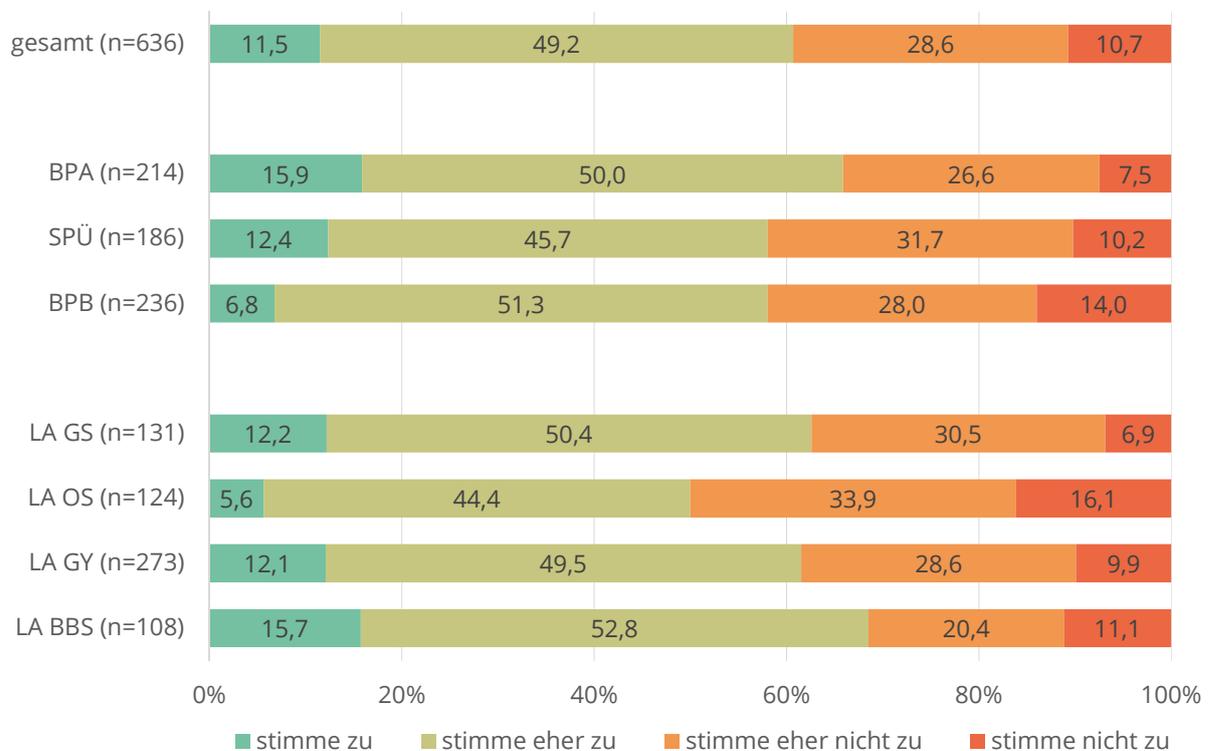


Abb. 35: „In den bildungswissenschaftlichen und/oder fachdidaktischen Lehrveranstaltungen wurde ich ausreichend auf das Praktikum vorbereitet.“ (Blockpraktikum/SPÜ nach Fach)

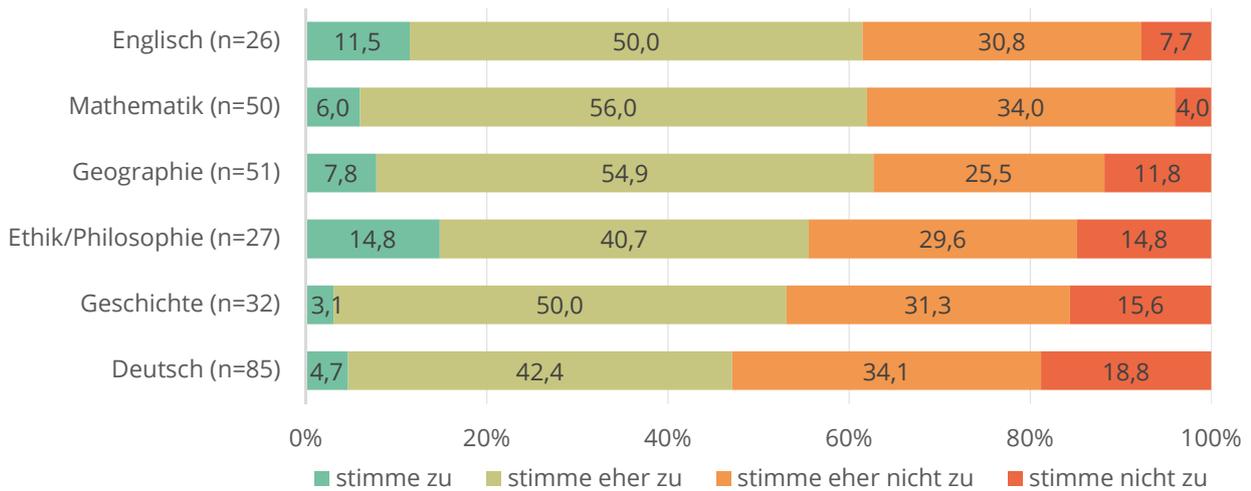


Abb. 36: „In der Einführungsveranstaltung zum Praktikum wurde ich ausreichend über die Aufgaben im Praktikum informiert.“

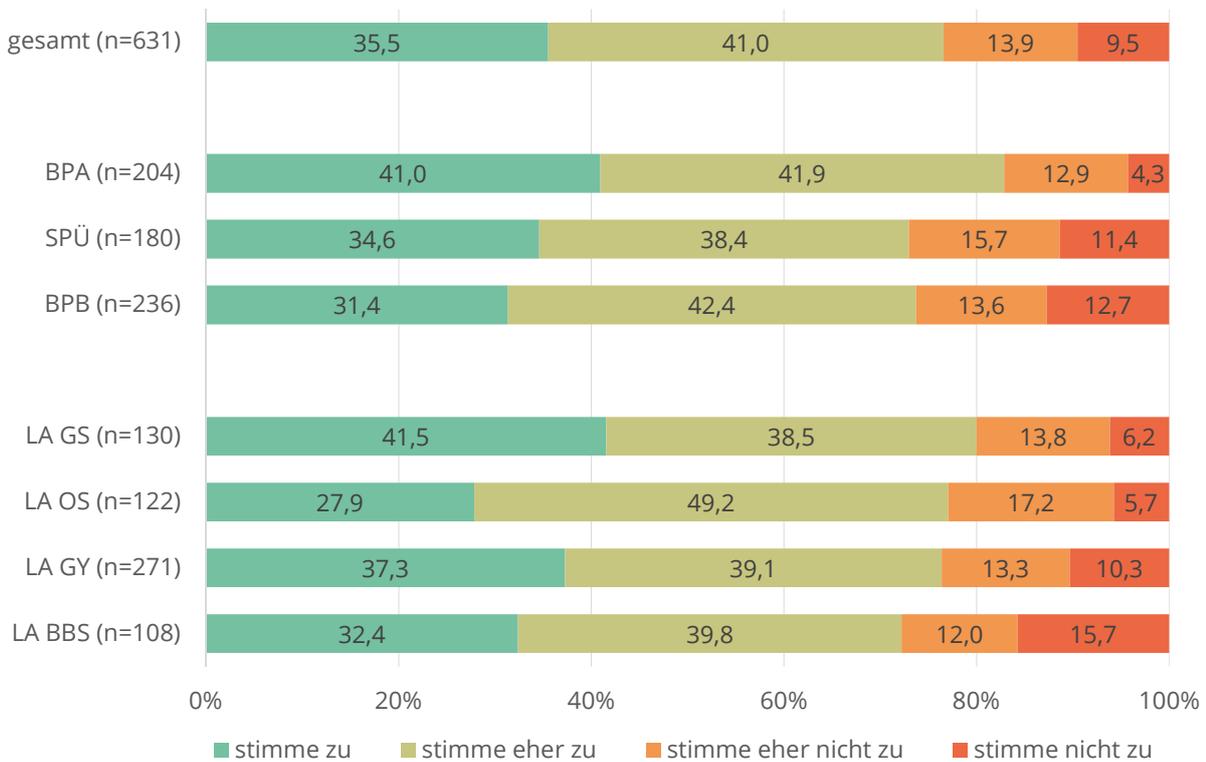


Abb. 37: „In der Einführungsveranstaltung zum Praktikum wurde ich ausreichend über die Aufgaben im Praktikum informiert.“ (Blockpraktikum B/ SPÜ nach Fach)

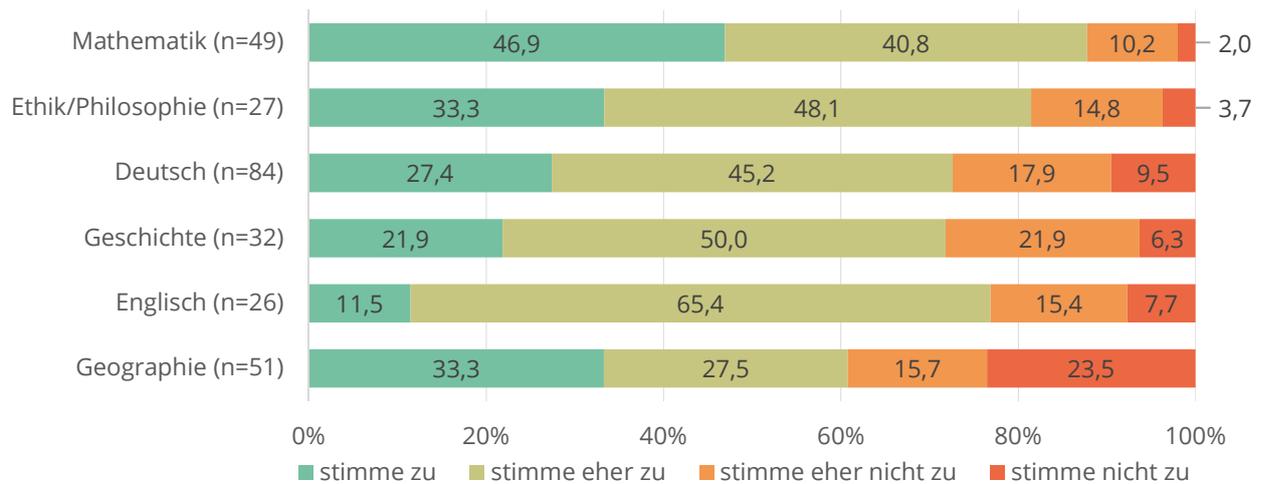


Abb. 38: „Mit der Begleitveranstaltung zum Praktikum bzw. der universitären Begleitung der SPÜ war ich zufrieden.“

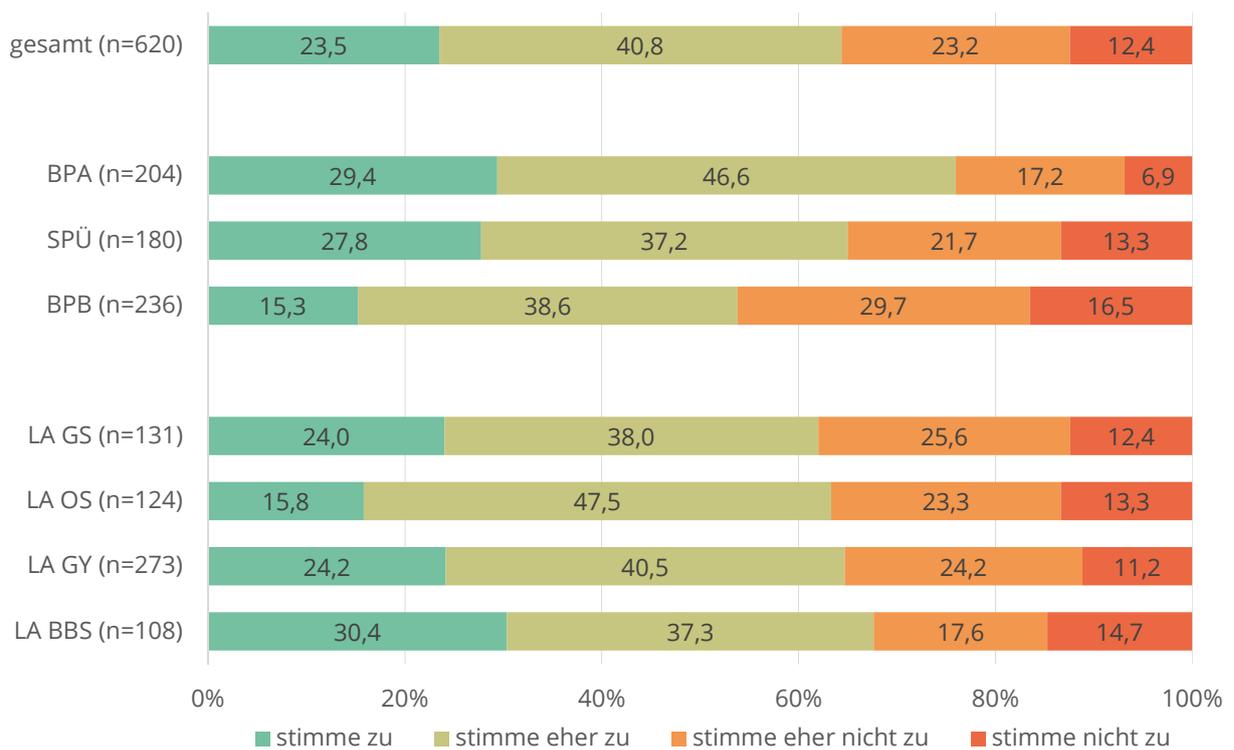
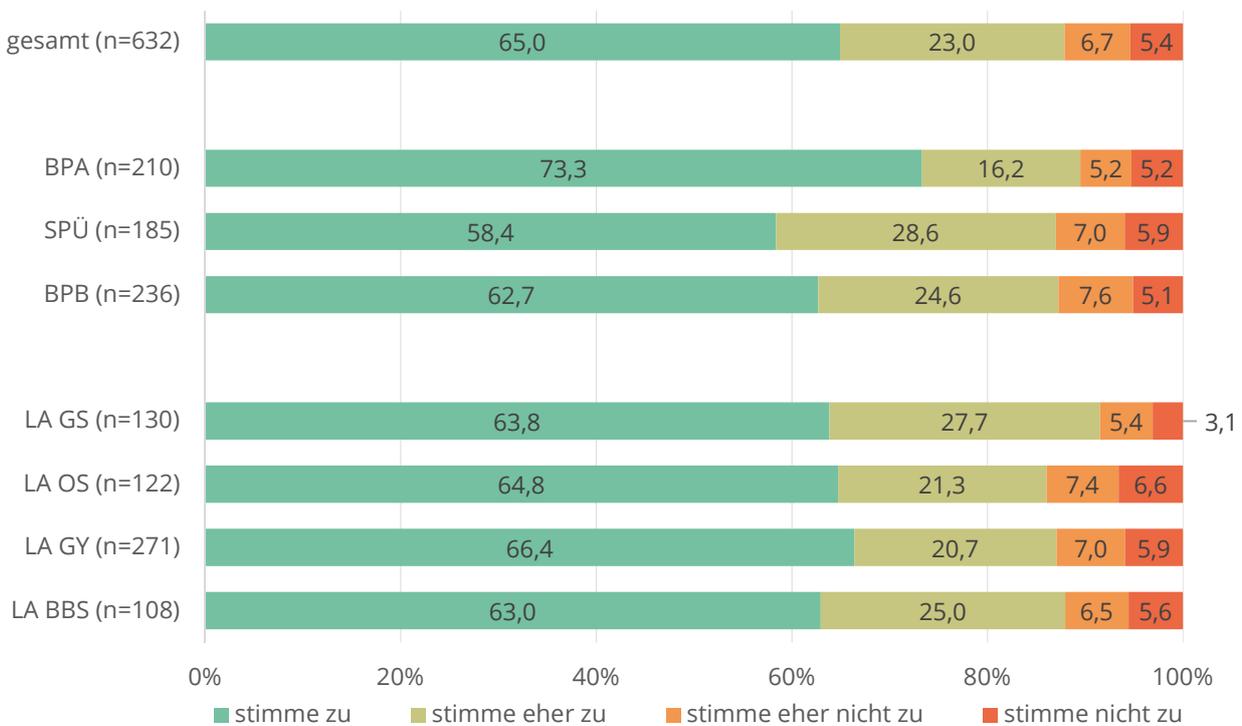


Abb. 39: „Mit der Begleitveranstaltung zum Praktikum bzw. der universitären Begleitung der SPÜ war ich zufrieden.“ (Blockpraktikum B oder SPÜ nach Fach)



Abb. 40: „Mit der Betreuung durch den/die schulische Mentor:in war ich zufrieden.“



Die detaillierten Aussagen der Studierenden über ihre Erfahrungen im Praktikum deuten darauf hin, dass die verschiedenen Praktikumsformate durchaus unterschiedliche Lerngelegenheiten bieten. So zeigt sich, dass die Blockpraktika A und B den Studierenden besonders gut Einblicke in den organisatorischen Aufbau von Schule und in die verschiedenen Aufgabenbereiche von Lehrkräften gewähren (Abb. 41, Abb. 42). In den Schulpraktischen Übungen (SPÜ) hingegen ergaben sich den Studierenden zufolge häufiger Gelegenheiten zur Reflexion (Abb. 44). Gerade beim Blockpraktikum B, wo die Möglichkeiten zur Gestaltung eigenen Unterrichts erwartungsgemäß besonders positiv eingeschätzt werden (Abb. 45), empfindet ein Drittel der Befragten die Gelegenheiten zur Reflexion des Unterrichts als (eher) unzureichend.

Abb. 41: „Das Praktikum verschaffte mir einen guten Einblick in den organisatorischen Aufbau der Schule.“

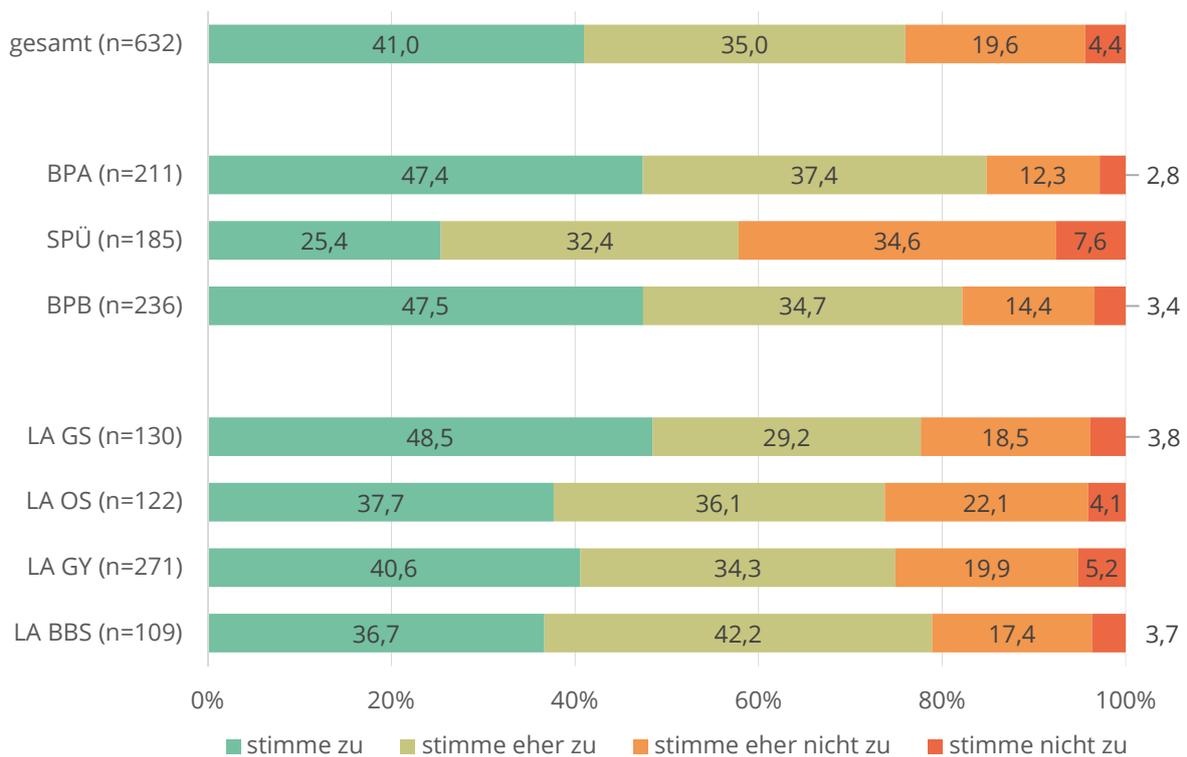


Abb. 42: „Das Praktikum verschaffte mir einen guten Einblick in die verschiedenen Aufgabenbereiche von Lehrkräften.“

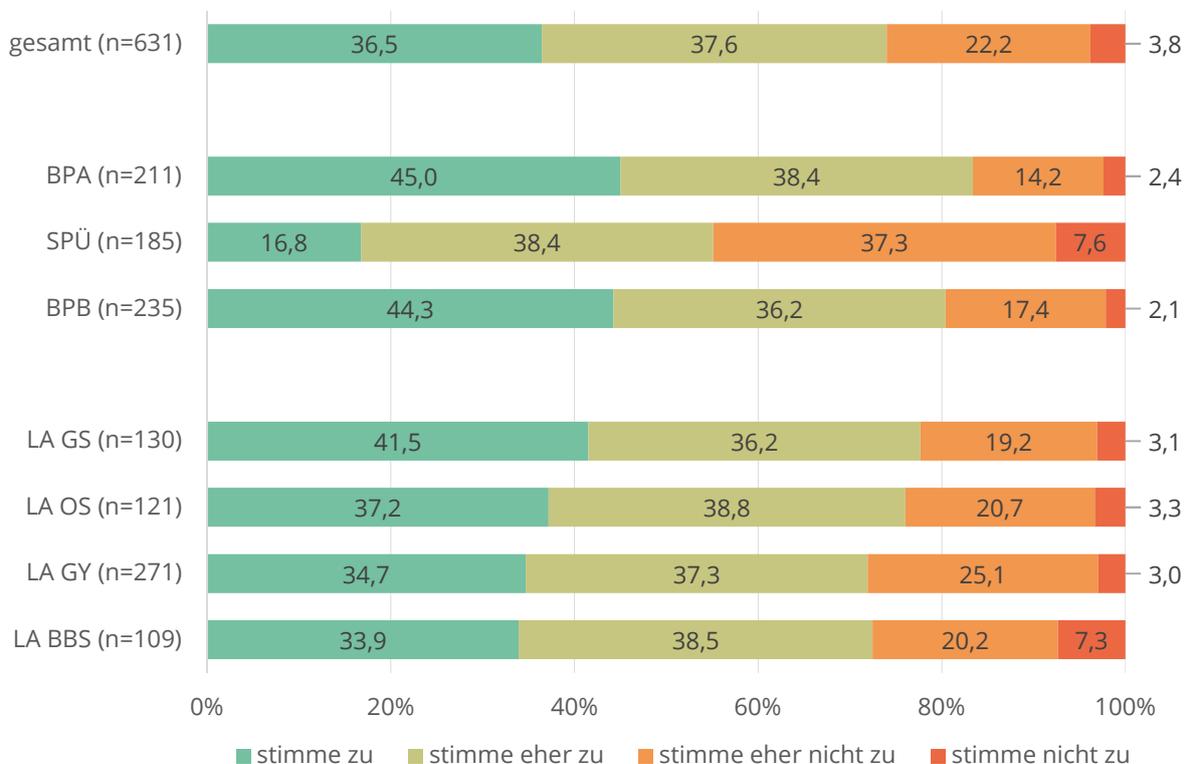


Abb. 43: „Durch das systematische Beobachten von Unterricht habe ich wertvolle Einsichten gewonnen.“

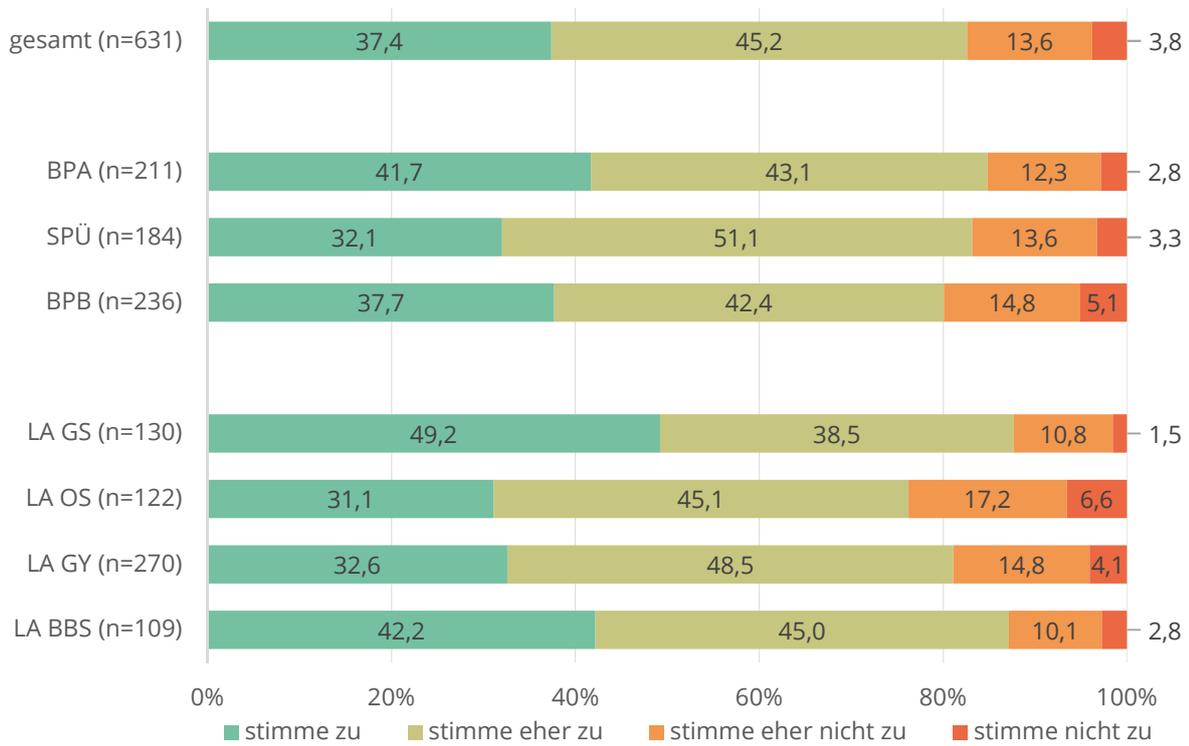


Abb. 44: „Im Praktikum und ggf. in der Auswertungsveranstaltung hatte ich ausreichend Gelegenheiten zur Reflexion.“

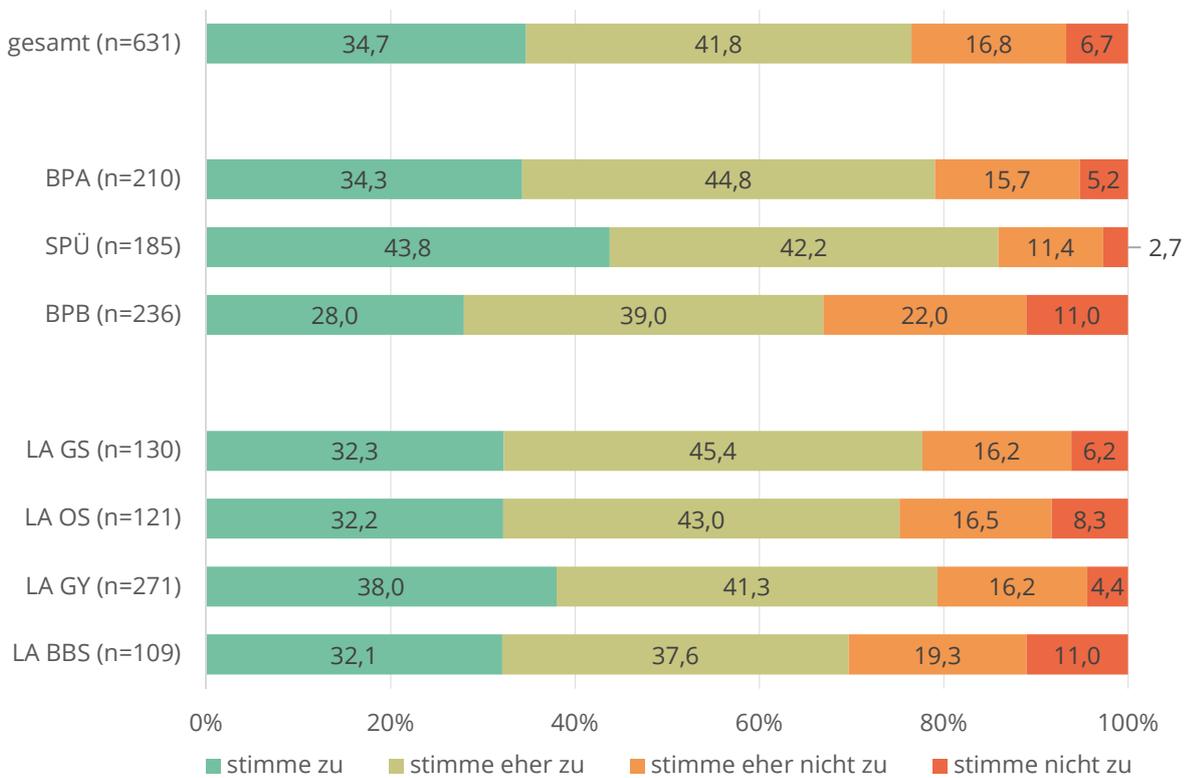
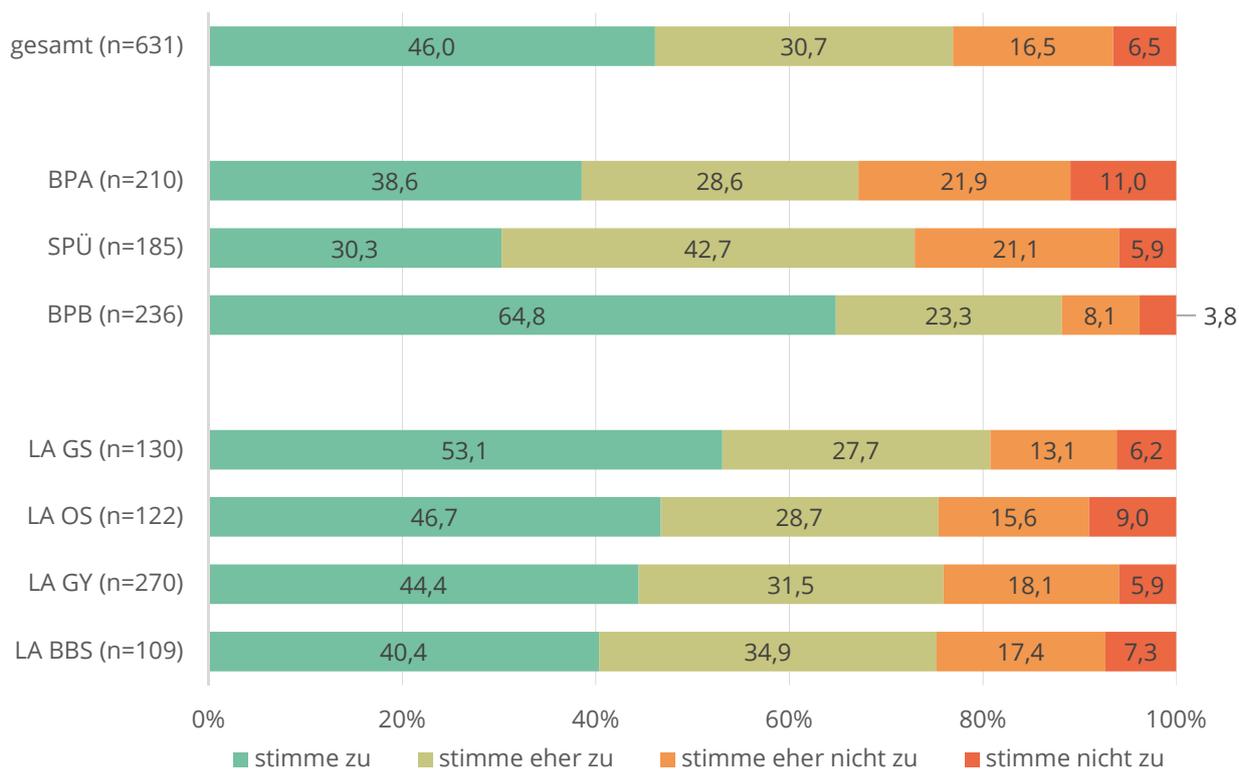


Abb. 45: „Im Praktikum hatte ich ausreichend Möglichkeit zur Gestaltung von Unterricht.“



Das Praktikumskonzept der TU Dresden zielt auf einen kumulativen Kompetenzerwerb durch die Abfolge mehrerer kurzer Schulpraktika im Verlauf des Studiums (Spiralcurriculum). Für diese Konzeption spricht, dass eine große Mehrheit der befragten Studierenden angibt, dass sie die Erfahrungen aus vorangegangenen Praktika sinnvoll nutzen konnte (Abb. 46).

Die Items zur Beurteilung der Verwendbarkeit des im Studium erworbenen Wissens stammen aus dem Fragebogen einer Evaluation der Lehramtsstudiengänge der Freien Universität Berlin (Thiel und Blüthmann 2009, 49).

In den Augen der befragten Studierenden hat das im Studium erworbene fachdidaktische Wissen die größte Relevanz für die schulpraktischen Tätigkeiten. Das im Studium erworbene fachdidaktische Wissen können drei Viertel der Studierenden in ihrem Unterricht im Praktikum *gut* oder *eher gut* nutzen (Abb. 48). Das bildungswissenschaftliche Wissen ist für etwa 60 Prozent der Lehramtsstudierenden im Praktikum (eher) nützlich. Studierende des Grundschullehramts und des Lehramts an berufsbildenden Schulen können das bildungswissenschaftliche Wissen nach eigener Ansicht vergleichsweise besonders häufig verwenden (Abb. 47). Das fachwissenschaftliche Wissen fand insgesamt nur etwa die Hälfte der Studierenden in Bezug auf den Unterricht im Praktikum nützlich. Gerade Studierende im Lehramt an Grundschulen und im Lehramt an Oberschulen geben an, das Wissen aus den fachwissenschaftlichen Studienanteilen weniger gut für den Unterricht im Praktikum nutzen zu können (Abb. 50). Die Verwendbarkeit des fachwissenschaftlichen Wissens in den SPÜ und Blockpraktika B variiert je nach Fach, in dem das Praktikum absolviert wurde (Abb. 51).

Abb. 46: „Im Praktikum konnte ich meine Erfahrungen aus den vorangegangenen Schulpraktischen Studien sinnvoll nutzen.“

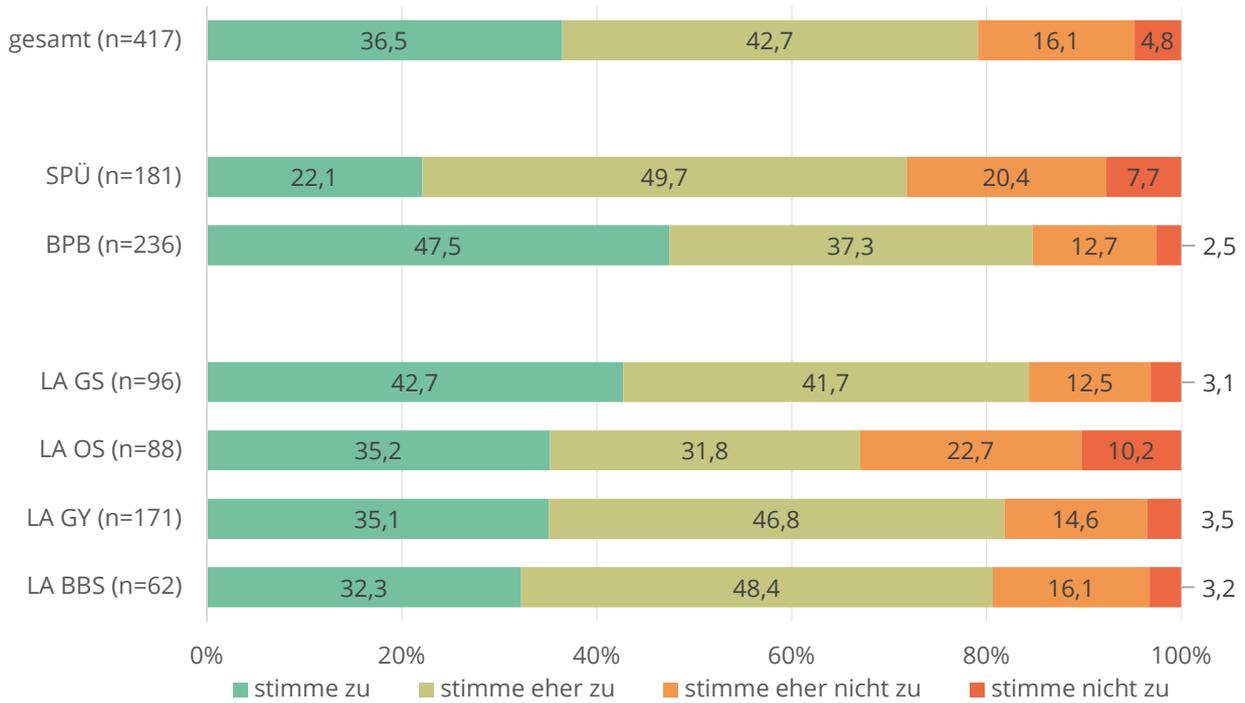


Abb. 47: Verwendbarkeit des im Studium erworbenen Wissens: „Ich konnte mein bildungswissenschaftliches Wissen gut für meinen Unterricht nutzen.“

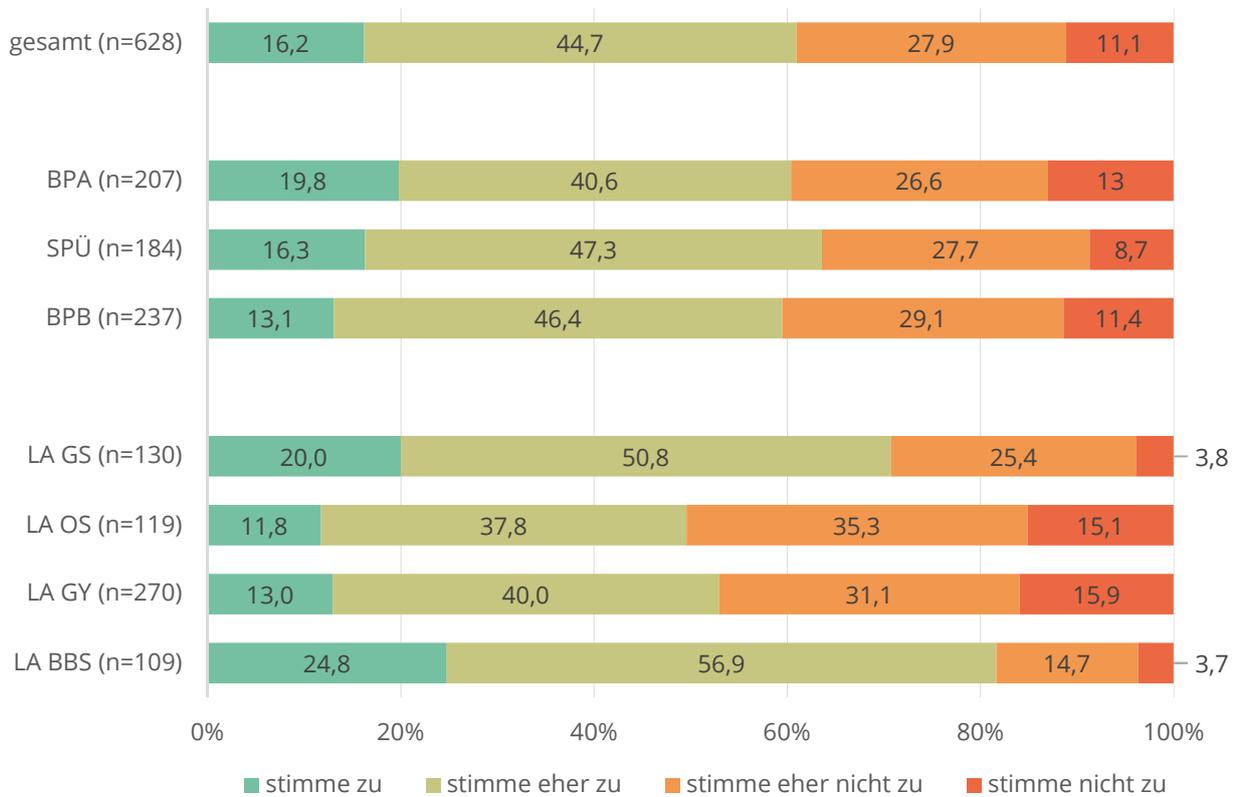


Abb. 48: Verwendbarkeit des im Studium erworbenen Wissens: „Ich konnte mein fachdidaktisches Wissen gut für meinen Unterricht nutzen.“

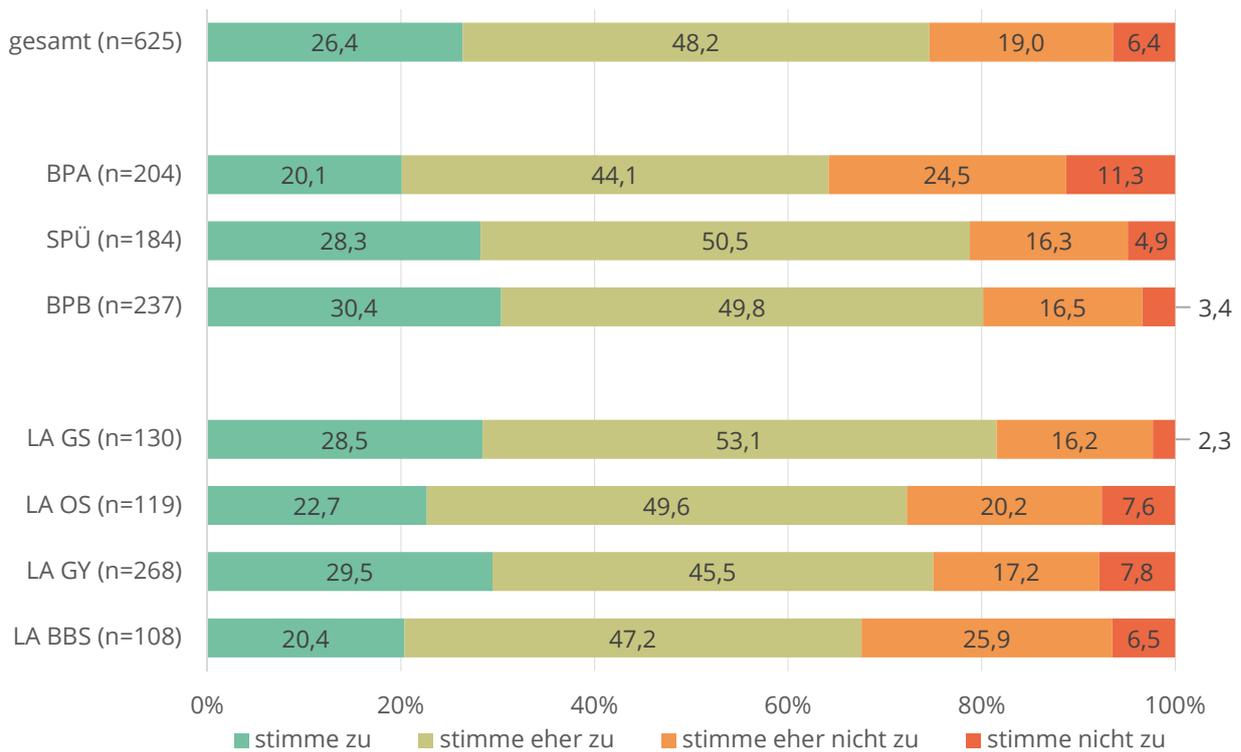


Abb. 49: Verwendbarkeit des im Studium erworbenen Wissens: „Ich konnte mein fachdidaktisches Wissen gut für meinen Unterricht nutzen.“ (SPÜ und BPB nach Fach)

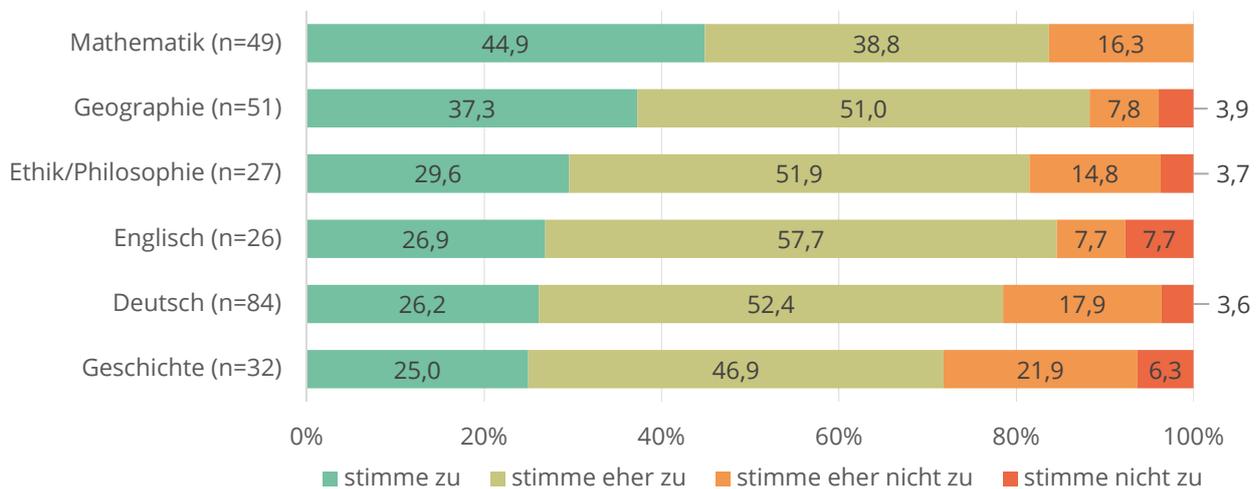


Abb. 50: Verwendbarkeit des im Studium erworbenen Wissens: „Ich konnte mein fachwissenschaftliches Wissen gut für meinen Unterricht nutzen.“

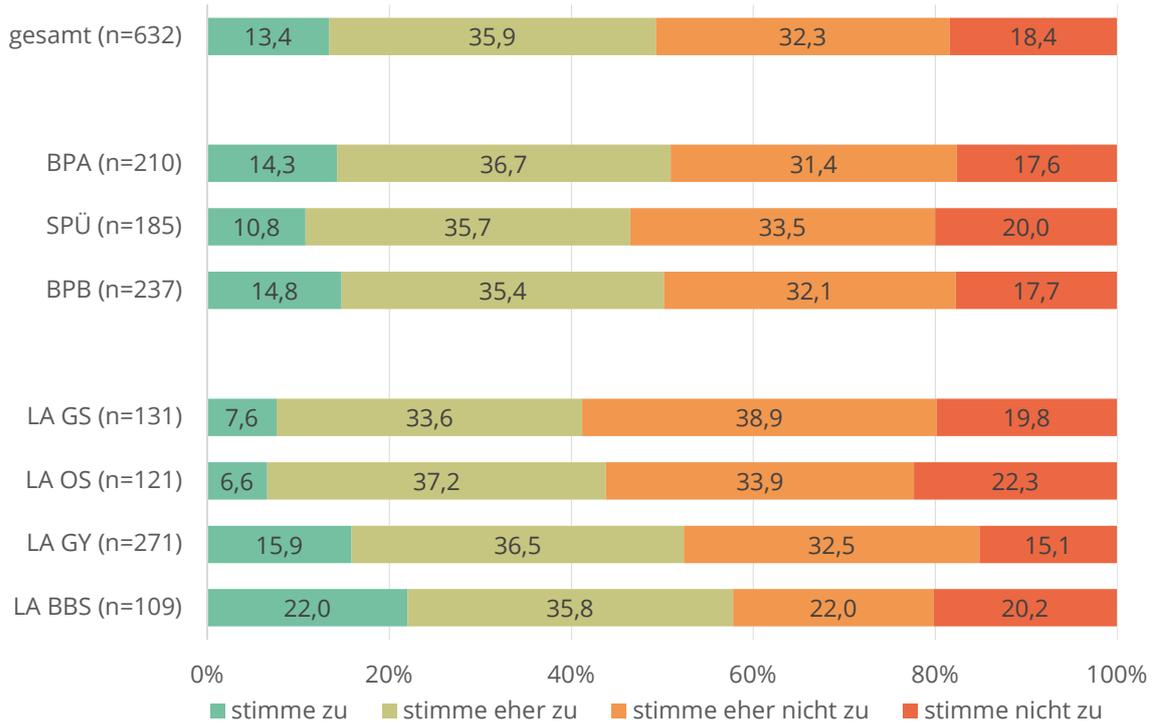
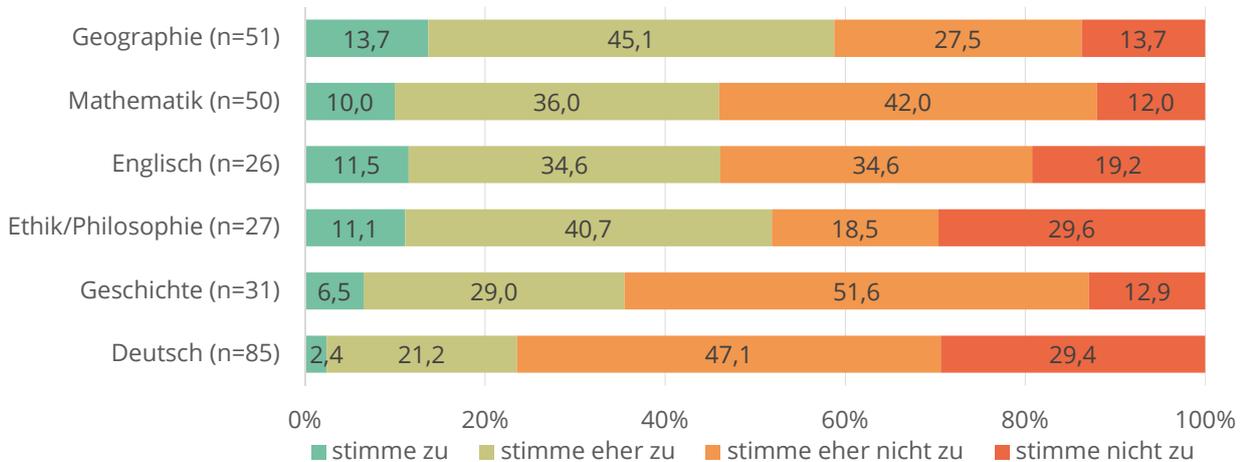


Abb. 51: Verwendbarkeit des im Studium erworbenen Wissens: „Ich konnte mein fachwissenschaftliches Wissen gut für meinen Unterricht nutzen.“ (SPÜ und BPB nach Fach)



8.2 Praxisbezug in Lehrveranstaltungen

Bezug zur Schulpraxis erfahren Lehramtsstudierende idealerweise nicht nur in den Schulpraktischen Studien, sondern auch in den universitären Lehrveranstaltungen der Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken. Um die Wahrnehmung von Praxisbezug in Lehrveranstaltungen durch die Studierenden zu erheben, wurde auf Teile eines Evaluationsinstruments der Freien Universität Berlin (Thiel und Blüthmann 2009) zurückgegriffen.

Für die Bildungswissenschaften bzw. Berufspädagogik berichten drei Viertel der Befragten, dass zumindest manchmal Bezüge zur schulischen Praxis hergestellt werden. Dabei scheint

der Praxisbezug in Lehrveranstaltungen für Studierende der Lehramter an Grundschulen und berufsbildenden Schulen besonders stark ausgeprägt zu sein (Abb. 52).

In den Fachdidaktiken werden alles in allem offenbar häufiger Bezüge zur Schulpraxis hergestellt als in den Bildungswissenschaften. Knapp die Hälfte der Befragten gibt an, dies sei oft der Fall. Zwischen den Didaktiken verschiedener Fächer zeigen sich teilweise deutliche Unterschiede in diesen Beurteilungen (Abb. 53).

Dass in den bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen didaktische und pädagogische Ansätze in der Regel anhand von aussagekräftigen unterrichtspraktischen Beispielen (z. B. Videomitschnitte, Simulationen) vermittelt werden, bestätigt nur eine kleine Minderheit der Studierenden. Viele Befragte antworten mit teils-teils, was darauf schließen lässt, dass sie zumindest gelegentlich den Einsatz unterrichtspraktischer Beispiele erleben (Abb. 54). In den Fachdidaktiken ist der Einsatz anschaulicher Beispiele wie Unterrichtsvideos oder Simulationen offenbar verbreiteter, auch wenn dies nicht für alle Fächer zuzutreffen scheint (Abb. 55). Ähnliche Befunde zeigen sich, wenn man danach fragt, ob didaktische und pädagogische Ansätze in den Lehrveranstaltungen zu abstrakt dargestellt werden (Abb. 56, Abb. 57).

Erwartungsgemäß werden in der fachwissenschaftlichen Lehre – von wenigen Fächern abgesehen – in der Regel keine inhaltlichen Beispiele aus Unterricht und Schule genutzt (Abb. 60). Für Lehramtsstudierende ist es dennoch wichtig, dass sie in fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen als Lehramtsstudierende wahrgenommen werden, denn nur dann können sie ggf. mit ihren spezifischen Interessen und Bedürfnissen adressiert werden.

Ob Lehramtsstudierende den Eindruck haben, Dozent:innen der Fachwissenschaft wüssten, dass Studierende unterschiedlicher Studiengänge an ihren Lehrveranstaltungen teilnehmen und ob sie sich durch diese Dozent:innen als Lehramtsstudierende wahrgenommen fühlen, unterscheidet sich stark nach studiertem Fach (Abb. 58, Abb. 59). Insgesamt ist knapp die Hälfte der Studierenden (eher) der Ansicht, die Dozent:innen wissen um die unterschiedlichen Studiengänge und nehmen die Lehramtsstudierenden als solche wahr. Auch hier sind deutliche Unterschiede zwischen den Fächern erkennbar.

Abb. 52: „Wie häufig werden in den LV der Bildungswissenschaften bzw. Berufspädagogik Bezüge zur schulischen Praxis hergestellt?“

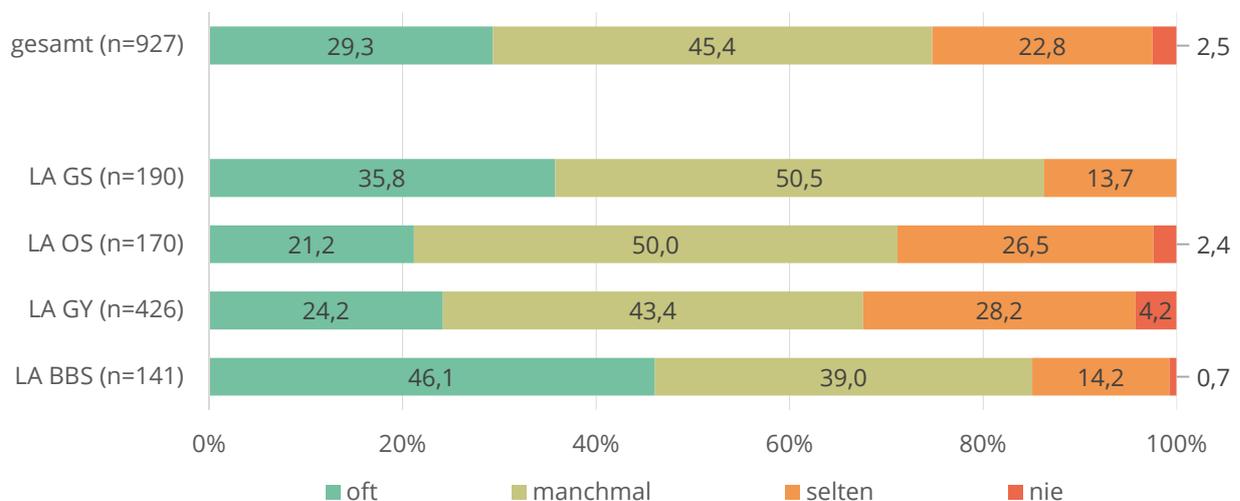


Abb. 53: „Wie häufig werden in den LV der Fachdidaktik im Fach/in der Fachrichtung ... Bezüge zur schulischen Praxis hergestellt?“ (gesamt und nach Fach/Fachrichtung)

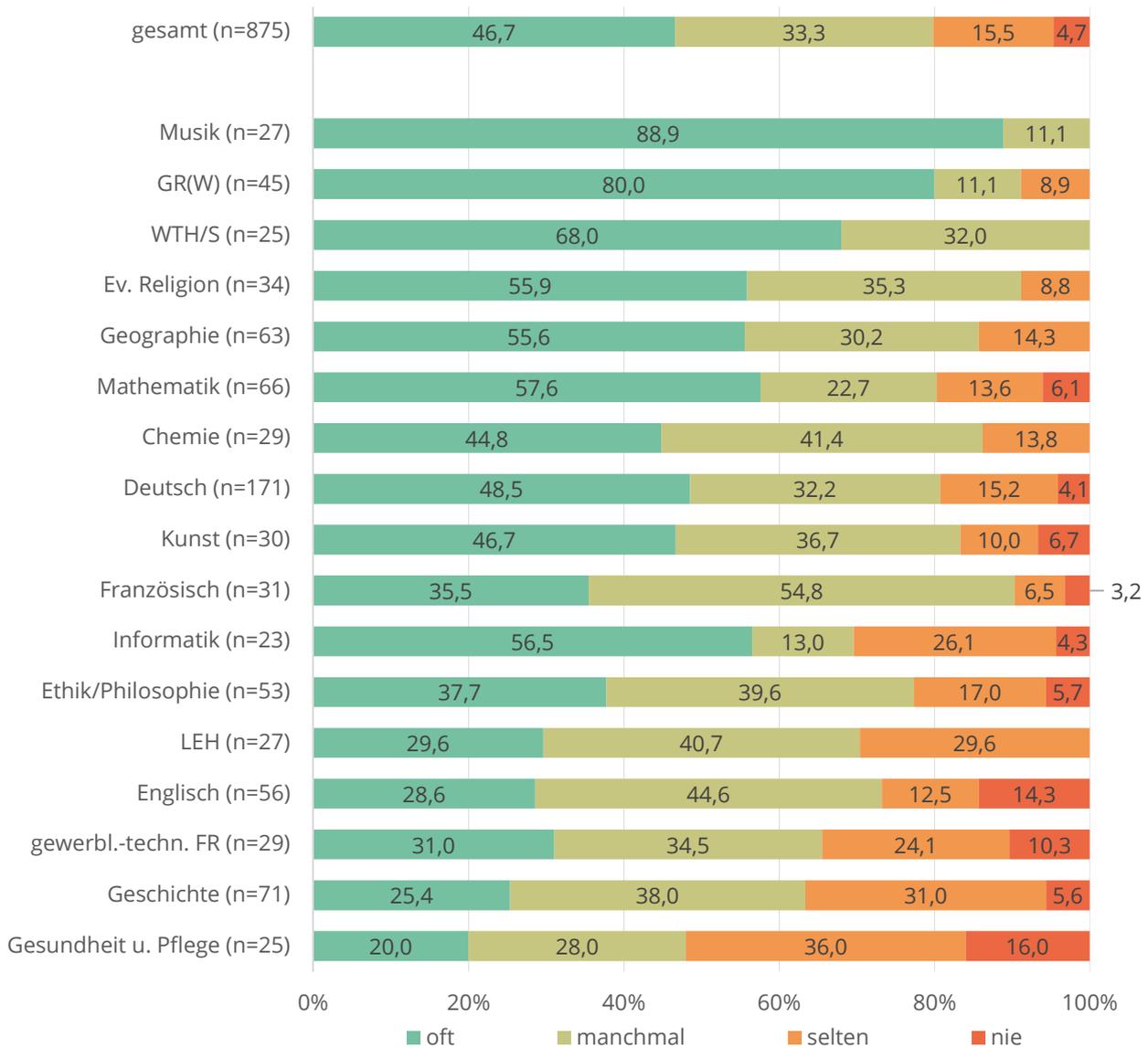


Abb. 54: „In den LV der Bildungswissenschaften werden pädagogische und didaktische Ansätze in der Regel anhand von aussagekräftigen unterrichtspraktischen Beispielen vermittelt.“

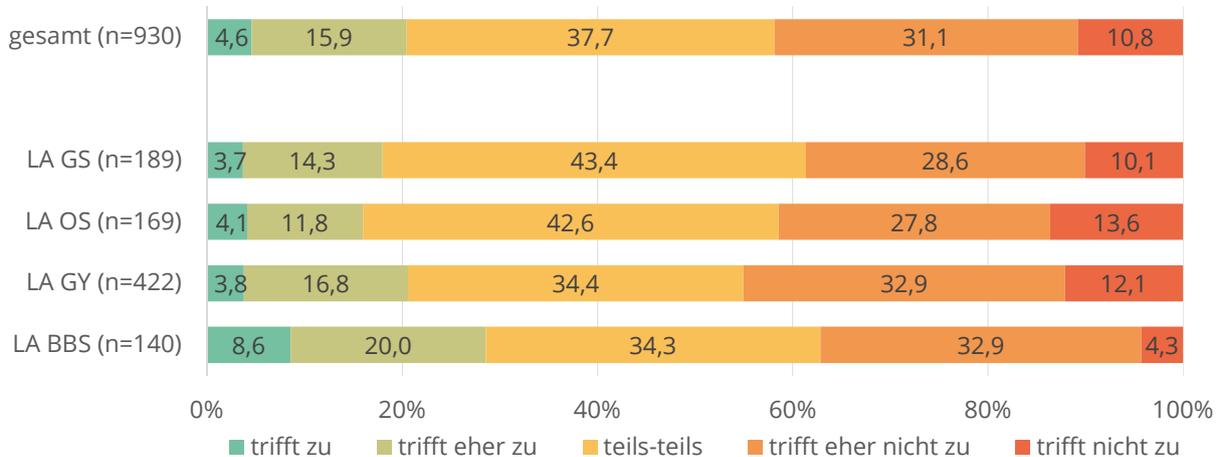


Abb. 55: „In den LV der Fachdidaktik werden pädagogische und didaktische Ansätze in der Regel anhand von aussagekräftigen unterrichtspraktischen Beispielen vermittelt.“

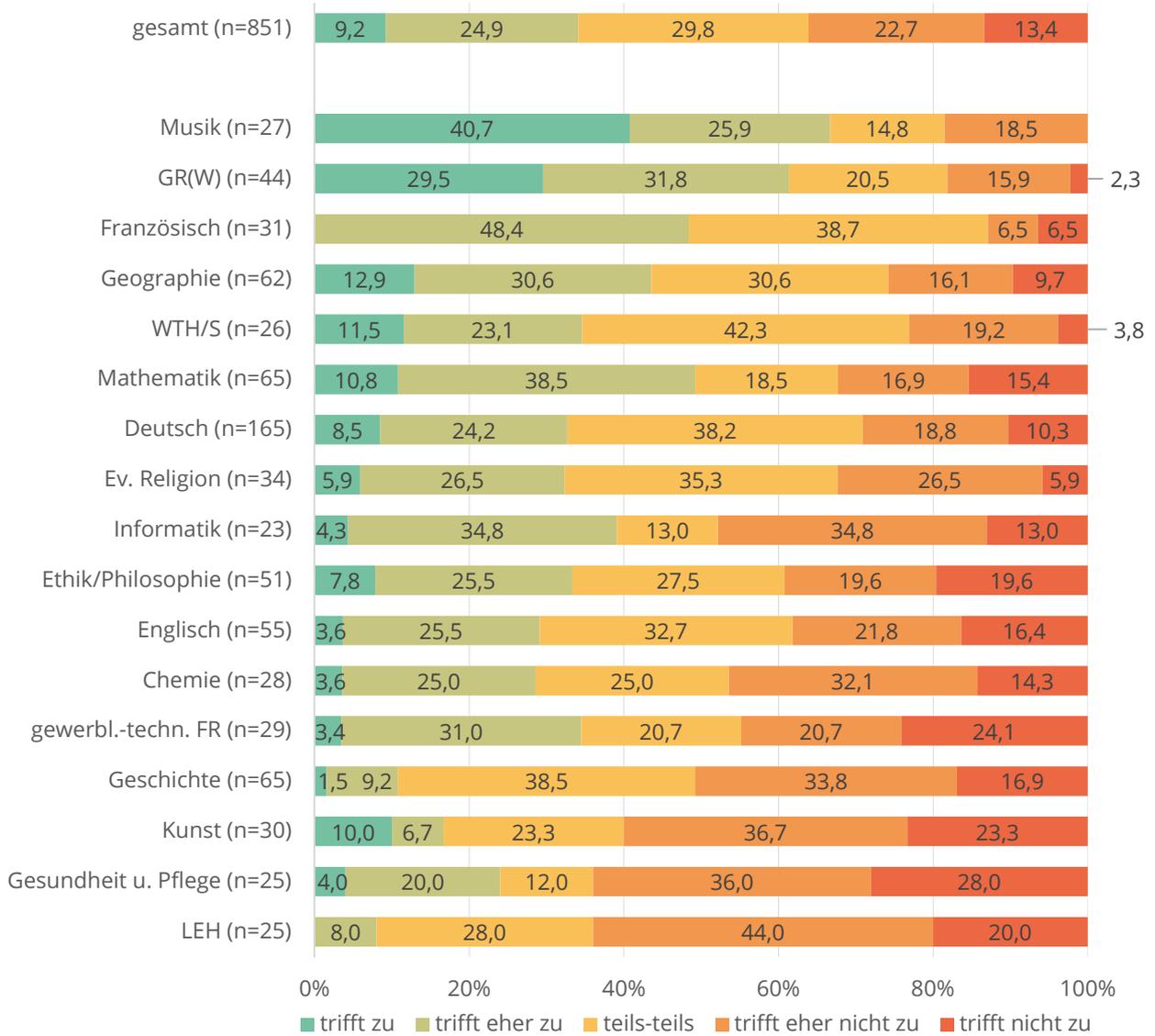


Abb. 56: „In den LV der Bildungswissenschaften werden pädagogische und didaktische Ansätze meistens so abstrakt dargestellt, dass man sich deren Umsetzung gar nicht richtig vorstellen kann.“

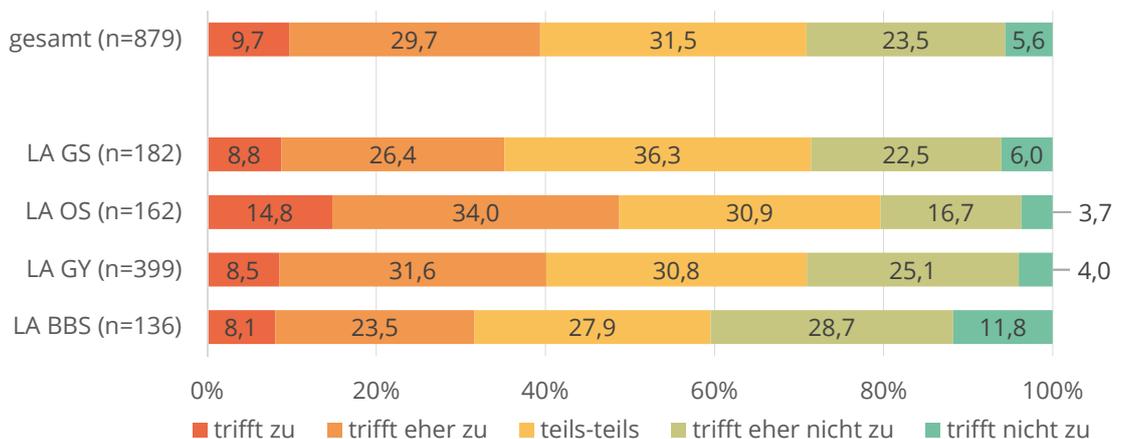


Abb. 57: „In den LV der Fachdidaktik werden pädagogische und didaktische Ansätze meistens so abstrakt dargestellt, dass man sich deren Umsetzung gar nicht richtig vorstellen kann.“

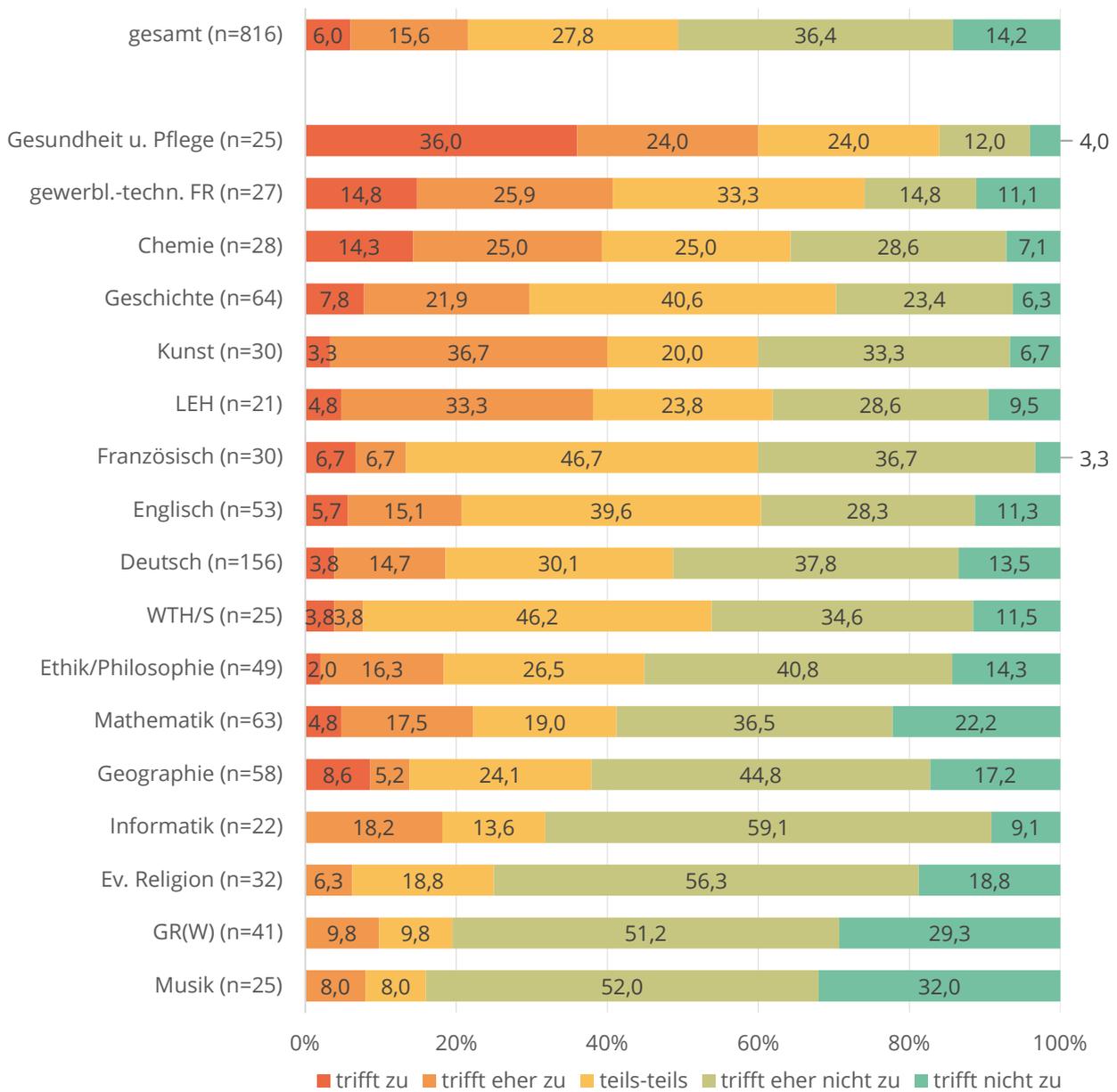


Abb. 58: „In den fachwissenschaftlichen LV habe ich den Eindruck, dass den Dozent:innen bekannt ist, dass Studierende unterschiedlicher Studiengänge daran teilnehmen.“

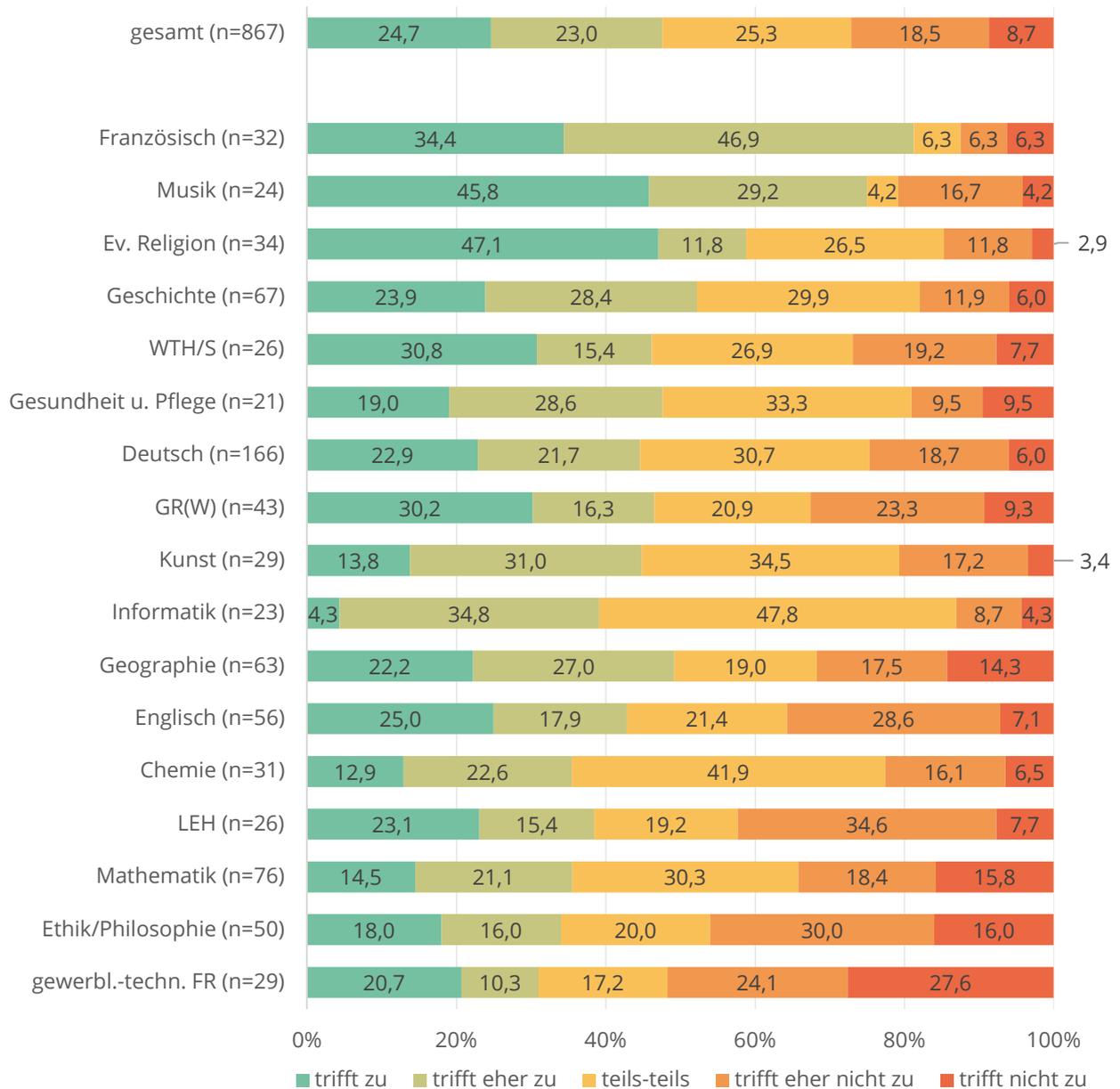


Abb. 59: „In den fachwissenschaftlichen LV werde ich von den Dozent:innen als Lehramtsstudierende:r als solche:r wahrgenommen.“

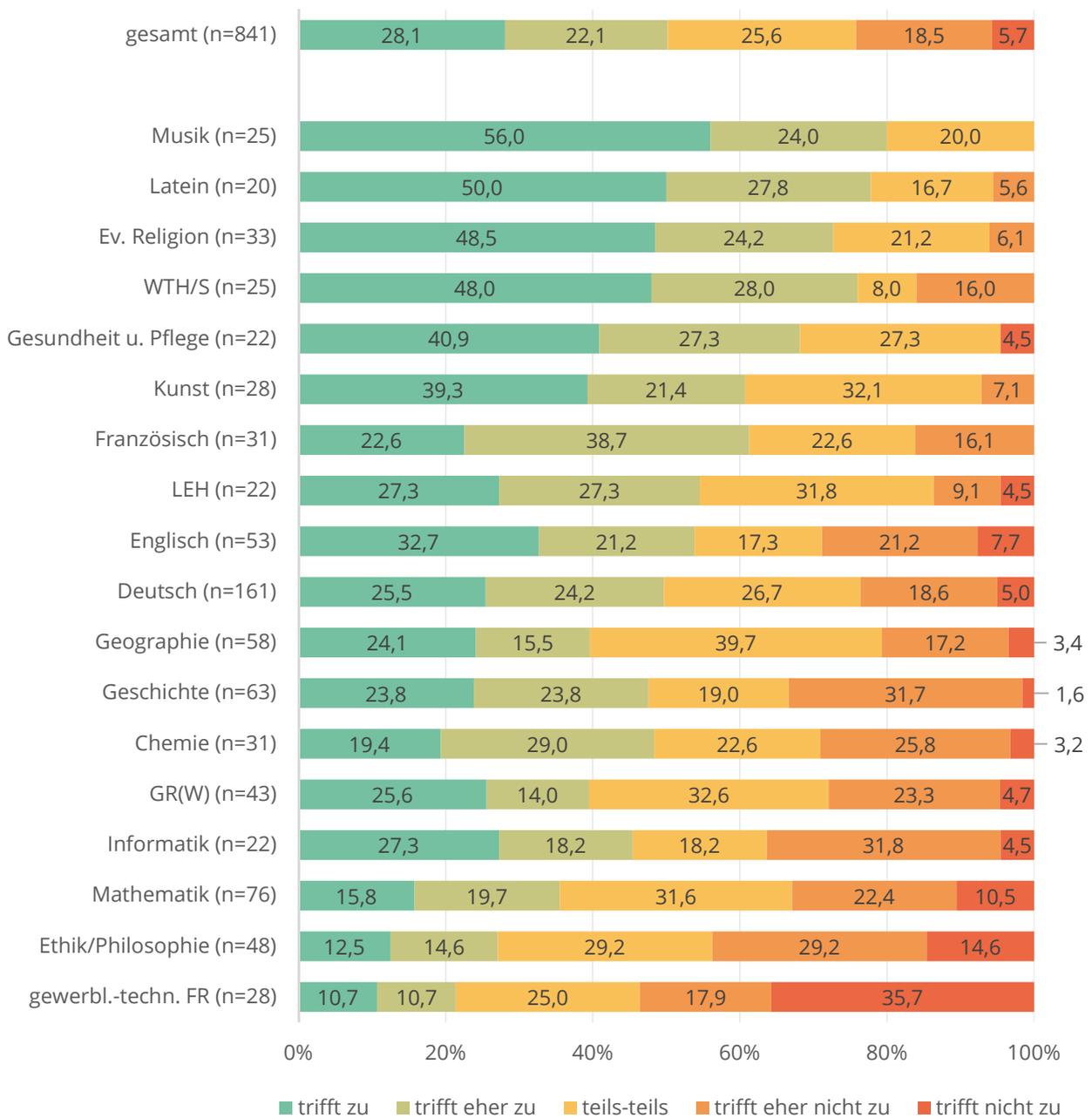
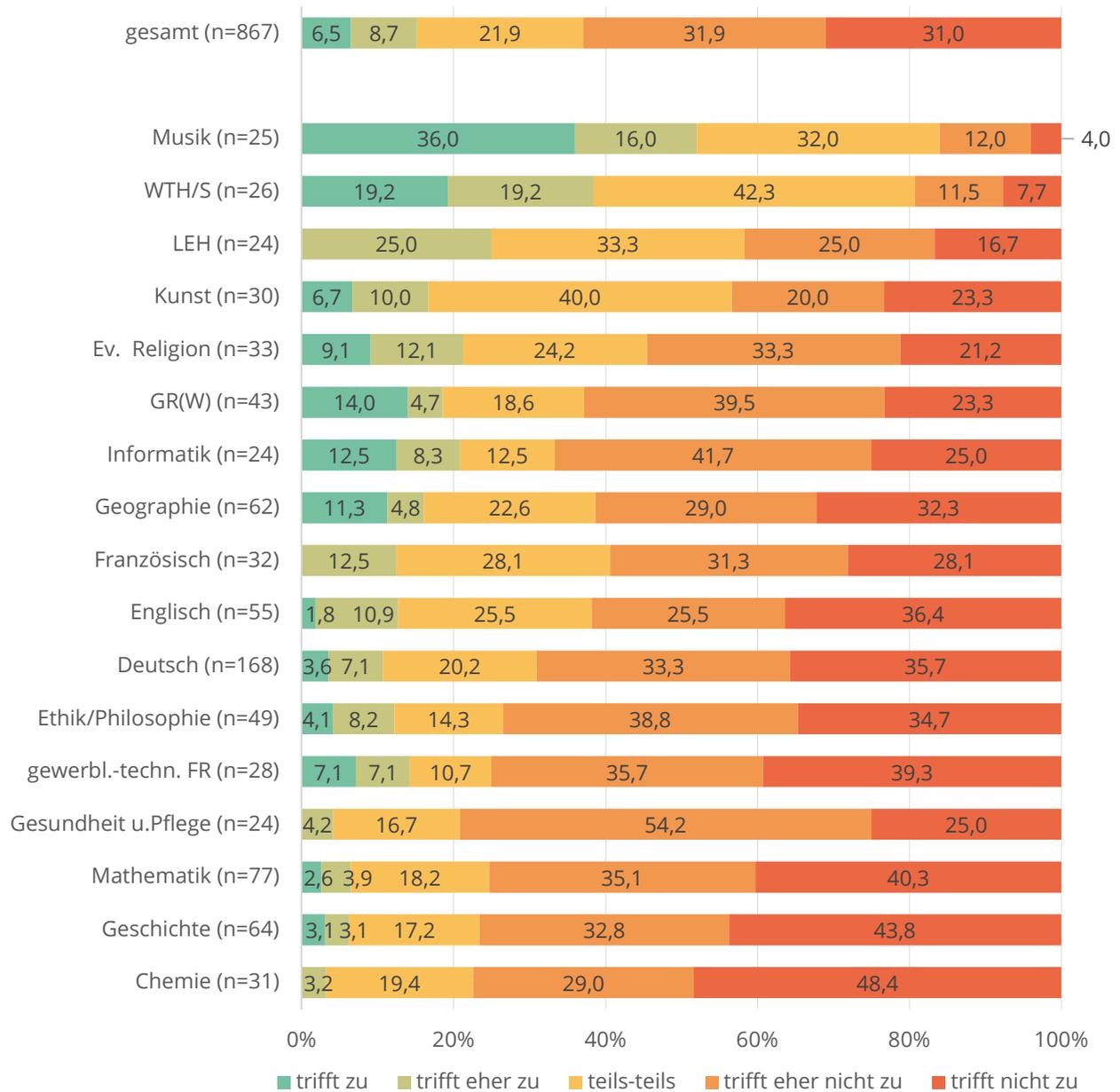


Abb. 60: „In den fachwissenschaftlichen LV werden inhaltliche Beispiele aus Unterricht und Schule genutzt.“



9 Kompetenzerwerb im Hinblick auf Querschnittsthemen der Lehrkräftebildung

Mit dem Lehrer:innenberuf sind vielfältige Herausforderungen verbunden. Es gibt aktuelle Themen, die für Lehrkräfte unabhängig von Fach und Schulart relevant sind, u. a. Umgang mit Heterogenität, Digitalisierung oder Bildung für nachhaltige Entwicklung. Im Studium sind diese Themen nicht ausschließlich den Bildungswissenschaften oder bestimmten Fachbereichen zugeordnet. Die Studierenden wurden danach gefragt, ob sie die Gelegenheiten zum Kompetenzerwerb hinsichtlich einiger verschiedener Querschnittsthemen der Lehrkräftebildung im Lehramtsstudium an der TU Dresden als ausreichend empfinden. Für Studierende, die die Gelegenheiten zum Erwerb einer aufgeführten Kompetenz nicht einschätzen konnten, stand die Antwortoption *kann ich nicht beurteilen* zur Verfügung, die in den folgenden Abbildungen nicht mit dargestellt wird.

Am positivsten bewerten die Befragten Gelegenheiten für den Erwerb von Kompetenzen zum Umgang mit einer heterogenen Schüler:innenschaft in ihrem Studium, v. a. Studierende in den Studiengängen Lehramt an Grundschulen und Lehramt an Oberschulen (Abb. 61, Abb. 62). Es zeigen sich zum Teil deutliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Studiengängen hinsichtlich der Einschätzungen zum Erwerb unterschiedlicher Kompetenzen. So beurteilen die Studierenden im Lehramt an berufsbildenden Schulen den Kompetenzerwerb zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht besonders gut (Abb. 63). Im Lehramt an Grundschulen scheinen Kompetenzen zur Gestaltung fächerverbindenden Unterrichts und Bildung für nachhaltige Entwicklung häufiger vermittelt zu werden und im Lehramt an Oberschulen halten die meisten befragten Studierenden die Möglichkeiten zum Erwerb von Kompetenzen zur Umsetzung inklusiven Unterrichts für ausreichend vorhanden (Abb. 64, Abb. 65, Abb. 66). Im Bereich Demokratieerziehung und politische Bildung bewerten die Studierenden die Gelegenheiten zum Kompetenzerwerb unabhängig von der Art des studierten Lehramts sehr unterschiedlich. Medienpädagogische Kompetenzen, also Fähigkeiten zur Medienkompetenzvermittlung an Schüler:innen, werden der großen Mehrheit zufolge (eher) nicht ausreichend behandelt, wobei Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen diesen Aspekt noch am positivsten beurteilen (Abb. 68). Gelegenheiten zum Erwerb von Informatikkenntnissen sehen weniger als jede:r fünfte Studierende als (eher) ausreichend im Studium vorhanden (18%; ohne Berücksichtigung von Studierenden des Lehramtsfachs Informatik: 15,4%).

Abb. 61: „Haben Sie Ihrer Meinung nach im Lehramtsstudium an der TU Dresden ausreichend Gelegenheit folgende Kompetenzen zu erwerben?“

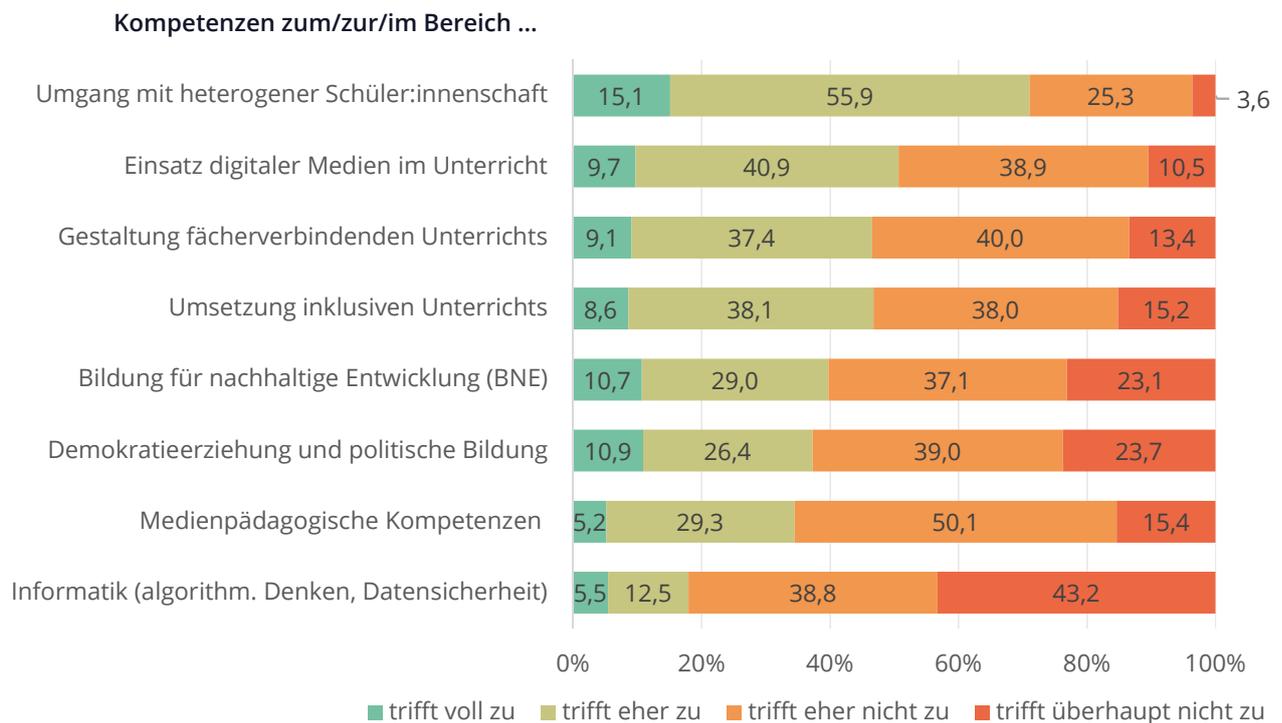


Abb. 62: Gelegenheit zum Erwerb von Kompetenzen für den Umgang mit einer heterogenen Schüler:innenschaft

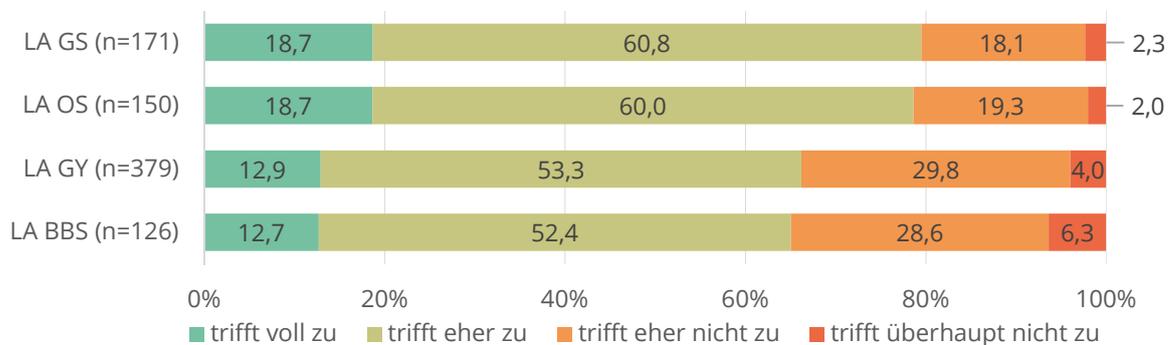


Abb. 63: Gelegenheit zum Erwerb von Kompetenzen zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht

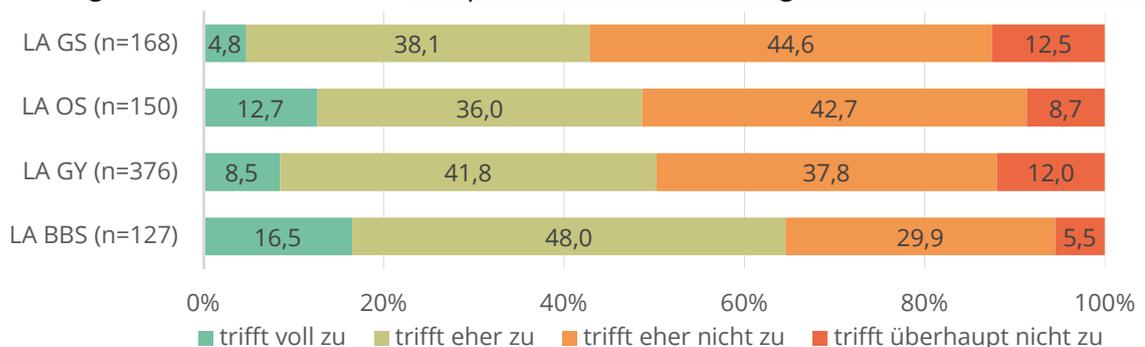


Abb. 64: Gelegenheit zum Erwerb von Kompetenzen zur Gestaltung fächerverbindenden Unterrichts

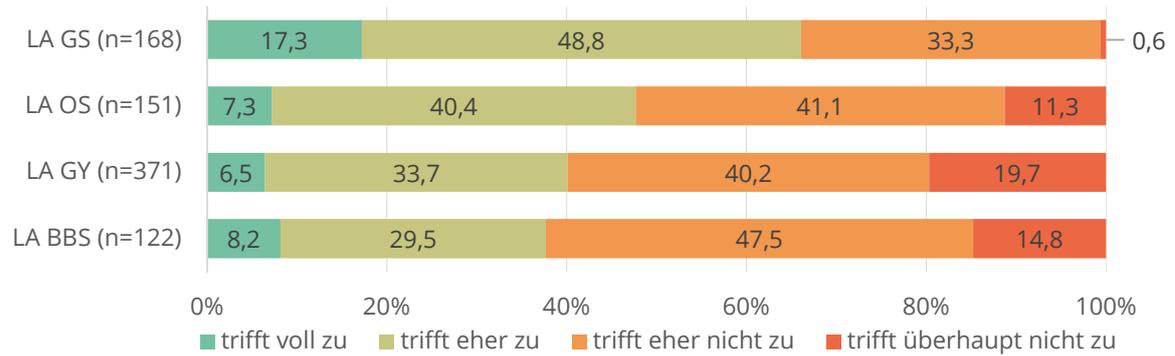


Abb. 65: Gelegenheit zum Erwerb von Kompetenzen zur Umsetzung inklusiven Unterrichts

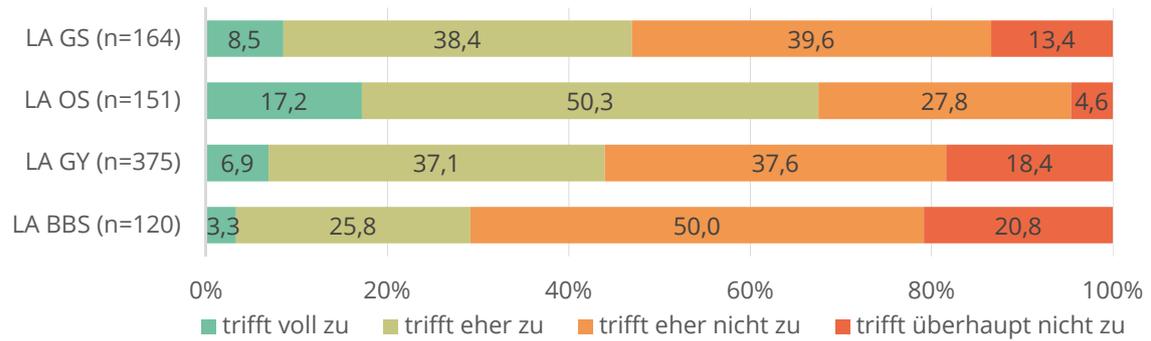


Abb. 66: Gelegenheit zum Erwerb von Kompetenzen im Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)

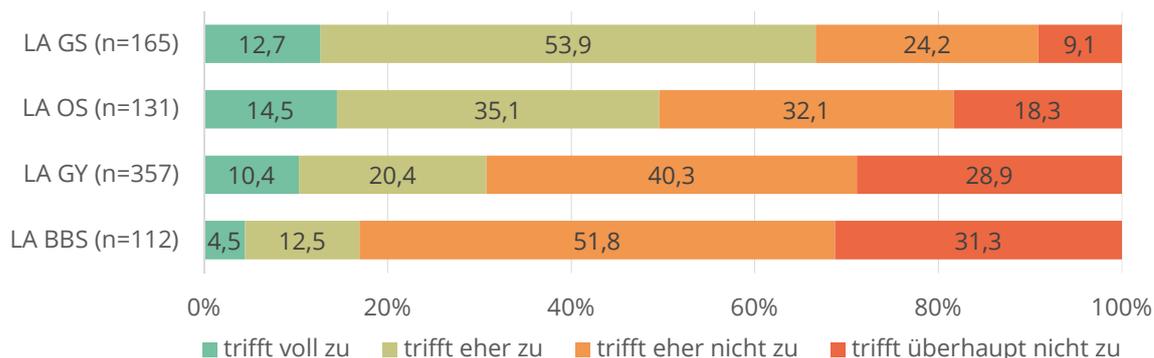


Abb. 67: Gelegenheit zum Erwerb von Kompetenzen im Bereich Demokratieerziehung und politische Bildung

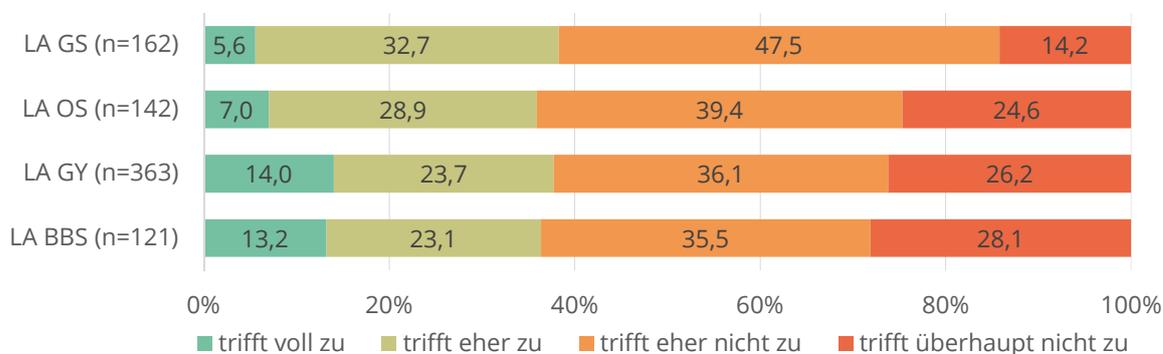


Abb. 68: Gelegenheit zum Erwerb von Medienpädagogischen Kompetenzen

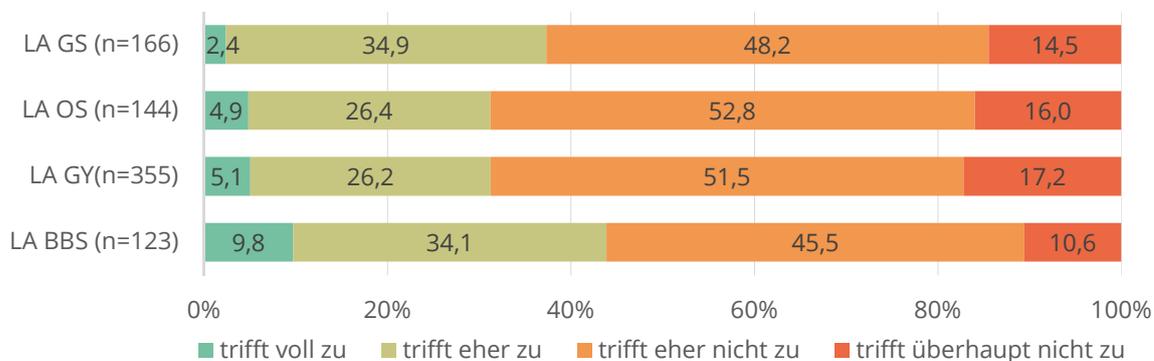
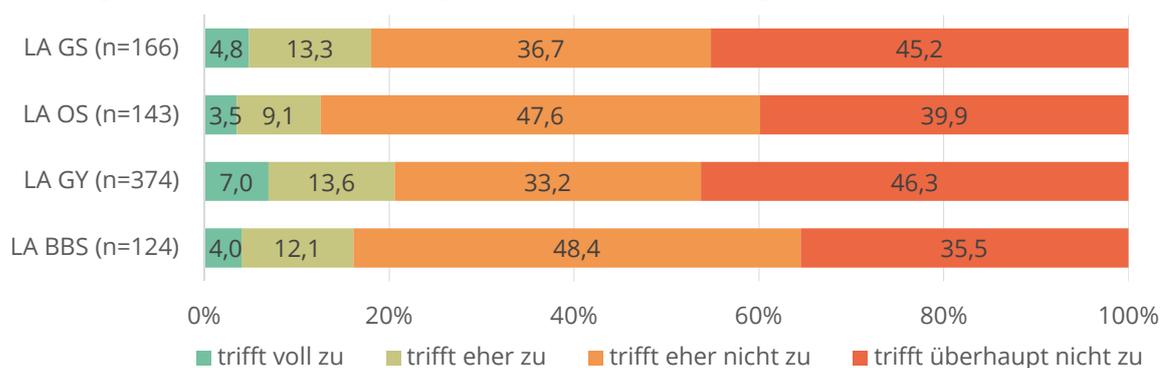


Abb. 69: Gelegenheit zum Erwerb von Informatik-Kenntnissen (alg. Denken, Datensicherheit)



10 Erklärungsmodell der allgemeinen Studienzufriedenheit

Es ist davon auszugehen, dass sich die Bewertungen einzelner Studienbedingungen unterschiedlich stark auf die allgemeine Zufriedenheit der Studierenden mit dem Lehramtsstudium an der TUD auswirken. Außerdem sind nicht alle Aspekte des Studiums in gleichem Maße von Seiten der Hochschule beeinflussbar. Um die verschiedenen, in dieser Broschüre vorgestellten, studienorganisatorischen und -inhaltlichen Aspekte, in ihrer Bedeutsamkeit für die globale Zufriedenheit mit dem Studium besser beurteilen zu können, wurde eine lineare multivariate Regression durchgeführt. Ziel der Datenanalyse war es herauszufinden, inwieweit die Wahrnehmung der Studienbedingungen mit der Studienzufriedenheit der Lehramtsstudierenden in Zusammenhang steht und ob bestimmte organisatorische oder inhaltliche Aspekte des Studiums dabei eine größere Rolle spielen als andere. Es wurden dafür jene Studienbedingungen untersucht, die durch die an der universitären Lehrkräftebildung beteiligten Akteur:innen gestaltbar sind.

Methodisches Vorgehen

In das erste multivariate Modell⁵ gingen zunächst Kontrollvariablen ein, die Vorüberlegungen und empirischen Befunden zufolge in Zusammenhang mit Studienzufriedenheit stehen, aber von Seiten der Universität nicht ohne weiteres beeinflusst werden können. Neben dem Fachsemester gehört dazu auch das berufsbezogene Selbstkonzept. Die Dimension „Fach“ des berufsbezogenen Selbstkonzeptes angehender Lehrkräfte nach Retelsdorf et al. (2015), lässt sich am besten auf das Studium beziehen. Die Subskala (drei Items, $\alpha=0,665$, Beispiel: „Die Inhalte meiner Studienfächer bereiten mir keine Schwierigkeiten), beschreibt die Überzeugung der/des Studierenden, wie leicht die studierten Fächer ihr/ihm fallen.⁶ Außerdem geht die Einschätzung des persönlichen Erlebens der pandemiebedingten Situation bezogen auf das Studium (Umstellung auf digitale Lehre, siehe S. 13) als Kontrollvariable ein. Modell 1 verdeutlicht, dass mithilfe dieser drei Variablen zwölf Prozent der Varianz der allgemeinen Studienzufriedenheit erklärt werden können. Den vergleichsweise größten Effekt zeigt hierbei das berufsbezogene Selbstkonzept.

Im zweiten Schritt wurde ein Modell spezifiziert, in welches zusätzlich zu den Kontrollvariablen die Prädiktoren Informiertheit über organisatorische und inhaltliche Aspekte des Studiums, Wahrnehmung horizontaler Kohärenz im Studium, Betroffenheit von Überschneidungen von Lehrveranstaltungen und Wahrnehmung des Bezugs zur schulischen Praxis in Lehrveranstaltungen, eingehen. Die Prädiktoren werden durch Mittelwertindizes abgebildet. Zuvor wurde faktoranalytisch ermittelt, welche Items jeweils zur Indexbildung herangezogen werden. Die internen Konsistenzen der Skalen sind akzeptabel bis hoch.

⁵ Am Gesamtmodell wurden alle notwendigen Vorannahmen zur Durchführung einer linearen Regressionsanalyse überprüft. (vgl. Fahrmeir 2009, S.64ff.) Die Residuen sind (annähernd) normalverteilt, Multikollinearität liegt nicht vor (VIF-Werte < 1,5) und der Breusch-Pagan-Test auf Heteroskedastizität wird nicht signifikant. Die Voraussetzung zur Berechnung einer linearen Regression sind gegeben. Es erfolgte außerdem eine Ausreißerkontrolle (nach Field 2013, S. 306) aufgrund derer 7 Fälle für die Analyse ausgeschlossen wurden. Fälle mit fehlenden Werten in den Modellvariablen wurden listenweise aus der Analyse ausgeschlossen (vgl. Urban et al. 2016, S. 17f.).

Die *Informiertheit über organisatorische und inhaltliche Aspekte des Studiums* setzt sich aus elf Items zusammen ($\alpha=0,874$, Beispiel: „Wie gut fühlen Sie sich im Hinblick auf die nachfolgenden Aspekte Ihres Lehramtsstudiums informiert? – Lernziele des Studiengangs“)

Die *Wahrnehmung horizontaler Kohärenz* besteht aus fünf Items ($\alpha=0,809$, Beispiel: „Die Studienstruktur ist so angelegt, dass es ausreichend Gelegenheiten gibt, fachwissenschaftliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Studienanteile miteinander zu verknüpfen.“).

Die *Betroffenheit von Überschneidungen von Lehrveranstaltungen* setzt sich aus vier Items zusammen ($\alpha=0,785$, Beispiel: „Überschneidungen von Lehrveranstaltungen werden Auswirkungen auf die Dauer meines Studiums haben.“).

Die *Wahrnehmung von Praxisbezug in Lehrveranstaltungen* basiert auf sieben Items, die Studierendenurteile zum Berufsfeldbezug in fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen und der eingeschätzten Umsetzbarkeit der Lehrinhalte erfassen ($\alpha=0,614$, Beispiel: „In den LV der Fachdidaktik werden pädagogische und didaktische Ansätze in der Regel anhand von aussagekräftigen unterrichtspraktischen Beispielen vermittelt.“). Die Items beziehen sich dabei teilweise nur auf eines der studierten Fächer der Befragten. Für die Lehramtsstudierenden, die zwei Fächer bzw. Fachrichtungen studieren, kann der Index nur einen Teil der Erfahrungen im Studium abdecken und ist damit möglicherweise auch weniger aussagekräftig. Diese unvollständige Operationalisierung des Praxisbezugs in Lehrveranstaltung muss bei der Interpretation der Analyseergebnisse beachtet werden.⁷

Tab. 1: Ergebnisse der multivariaten Regressionsanalyse

	Modell 1			Modell 2		
	B	SE(B)	β	B	SE(B)	β
Konstante	2.33	.21		1.23	.28	
Fachsemesterzahl	-.05	.01	-.17***	-.04	.01	-.14***
Selbstkonzept Fach	.57	.06	.28***	.29	.06	.14***
aktuelle Situation (<i>persönliches Erleben der virtuelle Lehre</i>)	.11	.03	.12***	.07	.03	.08**
Praxisbezug (<i>in Lehrveranstaltungen</i>)				.13	.05	.09**
horizontale Kohärenz				.25	.04	.23***
Überschneidungen				-.09	.03	-.10**
Informiertheit (<i>organisatorische und inhaltliche Aspekte des Studiums</i>)				.29	.04	.26***
korr. R²		.12			.33	
RMSE		.88			.77	
F-Statistik		39.29***			54.70***	

Anmerkungen: abhängige Variable ist die allgemeine Studienzufriedenheit, ***p < .001, **p < .01, *p < .05, n= 864 (Modell 1), n= 774 (Modell 2)

⁷ Ursache dafür ist die Anlage des Erhebungsinstrumentes, in dem aus zeitökonomischen Gründen zu bestimmten Details nur Bewertungen zu einem der zwei studierten Fächer erhoben wurden. Dieses messtheoretische Problem lässt sich für die vorliegende Untersuchung nicht lösen.

In Modell 2 ergibt sich unter Einbezug aller Prädiktorvariablen (Tab. 1) eine Varianzaufklärung von 33 Prozent. Hierbei zeigt sich, dass alle einbezogenen Prädiktoren signifikante Effekte auf die allgemeine Studienzufriedenheit haben. Bedeutsam tragen vor allem die Kohärenzwahrnehmung und die Informiertheit der Studierenden über studienorganisatorische und -inhaltliche Aspekte zur Aufklärung der Varianz bei. Studienfortschritt (Fachsemesterzahl) und das berufsbezogene Selbstkonzept zeigen unter Beachtung der wahrgenommenen Studienbedingungen nur kleine Effekte auf die allgemeine Studienzufriedenheit. Überschneidungen, der wahrgenommene Praxisbezug in Lehrveranstaltungen und die aktuelle Situation der Umstellung auf digitale Lehre sind aufgrund der geringen Werte der standardisierten Koeffizienten nur in geringem Maße relevant.

Durch Einbezug der studienorganisatorischen bzw. -inhaltlichen Gesichtspunkte reduziert sich im Vergleich von Modell 1 zu Modell 2 vor allem der Effekt des berufsbezogenen Selbstkonzeptes. Dies kann so interpretiert werden, dass die Bedeutsamkeit des Selbstkonzeptes für die Studienzufriedenheit unter Beachtung der wahrgenommenen Studienbedingungen geringer wird. Der Effekt des Praxisbezugs wird im vorliegenden Modell möglicherweise unterschätzt, weil neben der Beurteilung der bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen nur Beurteilungen von fachwissenschaftlichen und -didaktischen Lehrveranstaltungen eines der studierten Fächer der Befragten einbezogen werden konnten. Die vorgenommene Datenanalyse liefert Hinweise darauf, dass die Wahrnehmung der Studienbedingungen die allgemeine Studienzufriedenheit der Lehramtsstudierenden zu einem nicht unerheblichen Teil beeinflusst. Im Vergleich zeigen sich vor allem die Informiertheit der Studierenden über organisatorische und inhaltliche Aspekte des Studiums und die Kohärenzwahrnehmung als bedeutsam für die Zufriedenheit mit dem Lehramtsstudium. Je besser sich die Studierenden über ihr Studium informiert fühlen und je kohärenter sie die verschiedenen Teilbereiche wahrnehmen, desto zufriedener sind sie mit ihrem Studium insgesamt. Dass die Kohärenzwahrnehmung in positivem Zusammenhang zur Studienzufriedenheit steht, wurde auch in anderen Studien belegt (z. B. Lindner & Klusmann 2018). Für die Bedeutung von Informiertheit liegen bisher Forschungsergebnisse vor, die einen positiven Einfluss der Informiertheit vor dem Studium mit späterer Studienzufriedenheit nahelegen (vgl. Berger und Ziegler 2020, Blüthmann 2012). Für die Informiertheit im Studium gibt es unseres Wissens nach noch keinen solchen Beleg. Die Beurteilung des Praxisbezugs in Lehrveranstaltungen steht unseren Berechnungen zufolge ebenfalls in positivem Zusammenhang mit der Studienzufriedenheit. Die Betroffenheit von Überschneidungen wirkt sich erwartungsgemäß negativ auf die Zufriedenheit aus. Allerdings sind die Effekte von Praxisbezug und Überschneidungen sehr klein. Für den Praxisbezug ist hierbei jedoch zu beachten, dass die Operationalisierung der Prädiktoren die Einschätzung des Praxisbezugs nicht vollumfänglich für das gesamte Studium beinhaltet. In der Forschung finden sich Befunde zu deutlicheren Effekten des wahrgenommenen Praxisbezugs in Lehrveranstaltungen auf die allgemeine Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden (vgl. Bernholt et al. 2018). Die Modellberechnungen deuten außerdem darauf hin, dass die Studienzufriedenheit unabhängig von der Wahrnehmung der hier betrachteten Studienbedingungen mit steigendem Semester leicht abnimmt. Dieser Befund deckt sich ebenfalls mit anderen Untersuchungen zur Studienzufriedenheit (z. B. Blüthmann 2012). Das berufsbezogene Selbstkonzept leistet unter Beachtung der Wahrnehmung der Studienbedingungen noch einen kleinen Beitrag zur Erklärung der Studienzufriedenheit. Als kaum relevant erweist sich hingegen die Einschätzung der Umstellung auf digitale Lehre.

11 Fazit

Mit der hier vorgestellten Befragung wurde zum ersten Mal seit über zehn Jahren wieder systematisch erhoben, wie zufrieden die Lehramtsstudierenden mit ihrem Studium sind. In Ergänzung der allgemeinen Studierendenbefragungen des Zentrums für Qualitätsanalyse im Rahmen des Qualitätsmanagementverfahrens standen in der Befragung des ZLSB lehramtsspezifische Aspekte im Mittelpunkt.

Alles in allem fällt das Urteil der Studierenden durchwachsen aus.

Zwar ist nur eine kleine Minderheit ausdrücklich unzufrieden, Begeisterung über das Lehramtsstudium ist allerdings ebenfalls äußerst selten. Der größte Teil der befragten Studierenden gibt an *eher zufrieden* zu sein. Zudem gibt eine bedenklich große Zahl von Studierenden (40 Prozent) an, dass sie sich nicht erneut für ein Studium an der TU Dresden entscheiden würde, wenn sie die Wahl hätten. Dieser Befund ist Grund zur Sorge, deutet er doch darauf hin, dass ein erheblicher Anteil der Studierenden der Auffassung ist, ihr Studium könnte an einer anderen Hochschule besser verlaufen als an der TUD. Zusammen mit den hohen Schwundquoten, die sich insbesondere für einige Lehrämter und Studienfächer zeigen, spricht dies dafür, dass es Bedarf zur Verbesserung bei der Ausgestaltung des Lehramtsstudiums gibt.

Die Ursachen geringer Studienzufriedenheit und die Beweggründe für Abbruch- und Wechselentscheidungen sind vielfältig. Nicht alle relevanten Aspekte liegen in der Verantwortung der Universität und sind durch das Agieren von Verantwortlichen und Mitarbeitenden der TUD beeinflussbar. Dennoch lassen sich Ansatzpunkte für Veränderungen und Verbesserungen ausmachen, die zur Erhöhung der Studienzufriedenheit und mutmaßlich auch zur Steigerung des Studienerfolgs beitragen können.

Multivariate Analysen zeigen, dass das Kohärenzempfinden der Studierenden und die Informiertheit zu wichtigen Aspekten des Studiums die allgemeine Studienzufriedenheit besonders stark beeinflussen. Aber auch hinsichtlich studienorganisatorischer Aspekte, wie der Überschneidung von Lehrveranstaltungen oder der von den Studierenden stark gewünschte Praxisbezug in den Lehrveranstaltungen, zeigen sich Spielräume für eine Weiterentwicklung der Studienqualität.

Auffällig sind die zum Teil erheblichen Unterschiede in den Befragungsergebnissen für die unterschiedlichen Lehrämter sowie für die einzelnen Fächer und Fachrichtungen. Die fächerspezifischen Ergebnisse sind zwar aufgrund der teilweise geringen Fallzahlen im Einzelnen vorsichtig zu interpretieren, dennoch geben sie Hinweise darauf, wo etwas in den Augen der Studierenden besonders gut gelingt und wo nicht. Dass die Wahrnehmungen der Studierenden auch von äußeren Umständen beeinflusst werden, wie der Dozierenden-Studierenden-Relation, der Vakanz wichtiger Professuren oder des Charakters der fachspezifischen Studieninhalte, liegt auf der Hand. Die Befunde lassen sich daher nicht heranziehen, um die Qualität der Arbeit in einzelnen Instituten oder Fakultäten zu beurteilen. Für einen fächerübergreifenden Austausch von Erfahrungen und Konzepten für die Gestaltung des Lehramtsstudiums, sind die fächer- und lehramtsspezifischen Befunde dennoch sehr wertvoll.

Da sich das Lehramtsstudium aus vielen unterschiedlichen Bestandteilen zusammensetzt, die jeweils von verschiedenen Dozierenden der TUD verantwortet werden, ist die Kohärenz

eines Studienganges ein wichtiges Kriterium für die Studienqualität. In der Befragung wurde das Kohärenzempfinden der Studierenden erhoben, also die Frage, wie sehr die verschiedenen Studieninhalte und Lerngelegenheiten des Studiums aufeinander bezogen werden und wie leicht es den Studierenden fällt, das Gelernte aus verschiedenen Studienbereichen sinnhaft zu verknüpfen.

Die Kohärenzwahrnehmung der Studierenden variiert stark, je nachdem, welches Fach bewertet wird. Das gilt bereits für den Studienaufbau innerhalb der Studienbestandteile (Fachwissenschaft, Fachdidaktik), welcher offenbar von den Studierenden von Fach zu Fach als sehr unterschiedlich verständnisfördernd wahrgenommen wird. Besonders groß sind die Unterschiede allerdings hinsichtlich der sogenannten horizontalen Kohärenz, also der Verknüpfung zwischen fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Studienanteilen. Nur ein Viertel der Befragten hat den Eindruck, dass diese drei Bereiche sinnhaft miteinander verknüpft sind. In Abhängigkeit vom Fach fallen die Ergebnisse sehr unterschiedlich aus. Insgesamt erscheinen bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Studienanteile inhaltlich stärker miteinander verknüpft zu sein, als die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Anteile der jeweiligen Studienfächer. Die Wahrnehmungen der Studierenden unterschiedlicher Fächer gehen dabei stark auseinander, ohne dass sich hierbei klare Muster abzeichnen, wie etwa, dass die Ergebnisse für Fächer derselben Fächergruppen (MINT, Sprachen etc.) ähnlich ausfallen. In keinem einzigen Fach stimmen mehr als die Hälfte der befragten Studierenden zu, dass inhaltliche Verknüpfungen sowohl zwischen Fachdidaktik und Bildungswissenschaften als auch zwischen Fachdidaktik und Fachwissenschaft hergestellt werden. In einigen Fächern gelingt die inhaltliche Verknüpfung in den Augen vieler Studierender weder zwischen Fachdidaktik und Bildungswissenschaften noch zwischen Fachdidaktik und Fachwissenschaft.

Es zeigt sich, dass in der inhaltlichen Verknüpfung der verschiedenen Studienbestandteile Herausforderungen bestehen, die im Lehramtsstudium an der TUD offenbar nur partiell bewältigt werden. Vielen Studierenden fällt es schwer, die Inhalte der verschiedenen Lehrveranstaltungen sinnhaft miteinander in Bezug zu bringen und sich inhaltlich im Studium zu orientieren. Dazu passt der Befund, dass sich weniger als ein Drittel der Studierenden *gut* oder *sehr gut* über die Lernziele ihres Studienganges informiert fühlen. Dabei würde dies helfen, den eigenen Professionalisierungsprozess zu verstehen und auch diejenigen Studieninhalte einzuordnen, die keinen unmittelbaren Bezug zum angestrebten Beruf haben.

Auch zu anderen, vor allem studienorganisatorischen Aspekten, hält sich ein nennenswerter Anteil der Studierenden nicht für ausreichend informiert. Zu vielen der abgefragten Aspekte fühlt sich zwar mindestens die Hälfte der Befragten *sehr gut* oder *eher gut* informiert, geht man aber davon aus, dass die Verfügbarkeit aller wichtigen Informationen zur Studienorganisation zu einem reibungslosen Ablauf des Studiums beiträgt, wäre es wünschenswert, dass sich möglichst alle Studierenden gut über Studienordnungen, Anforderungen, Stundenplanbau, An- und Abmeldefristen, Praktikumsmöglichkeiten etc. informiert fühlen. Die Informationsdefizite erstrecken sich über die verschiedensten Aspekte des Studiums und betreffen nicht nur rein organisatorische Fragen. Auch zu stärker inhaltlichen Aspekten wie dem Aufbau des Studiums, den Studienanforderungen und den Lernzielen ist die Informiertheit der Studierenden verbesserungswürdig. Dies deutet darauf hin, dass nicht nur das Studienbüro Lehramt, sondern auch die Dozierenden und

Berater:innen in den Fächern die Studierenden besser als bisher erreichen müssen. Im Vergleich zur universitätsinternen Informationsweitergabe fällt jedoch deutlich auf, dass die Studierenden über die im Verantwortungsbereich des LaSuB liegenden Staatsexamen weitaus schlechter informiert sind. Eine stärkere phasenübergreifende Zusammenarbeit könnte hierbei Verbesserungen bewirken. Seit dem Sommersemester 2021 organisiert das Studienerfolgsprogramm MTC eine Ringveranstaltung rund um das Erste Staatsexamen und den Vorbereitungsdienst um diesbezüglichen Informationsdefiziten zu begegnen.

Ein erhebliches Problem für einen zügigen Studienfortschritt stellen zeitliche Überschneidungen von Lehrveranstaltungen und Prüfungen dar. Aufgrund der komplexen Zusammensetzung der Lehramtsstudiengänge aus Lehrveranstaltungen verschiedener Fakultäten, sehen sich Lehramtsstudierende bei der Konstruktion eines Stundenplanes häufig mit Terminproblemen konfrontiert. Dies führt dazu, dass jede:r dritte Befragte Studienverzögerungen aufgrund von Überschneidungen von Lehrveranstaltungen erwartet – ein Problem, das in dieser Form an vielen anderen Universitäten nicht besteht, weil dort bereits vor vielen Jahren Verfahren für eine überschneidungsfreie Lehrveranstaltungsplanung etabliert wurden. Die Befunde der Studierendenbefragung verdeutlichen noch einmal, wie wichtig es ist, dass auch an der TU Dresden an der Umsetzung überschneidungsfreien Studierens gearbeitet wird. Das ZLSB arbeitet seit einiger Zeit im Rahmen des Projektes *Synergetische Lehrerbildung* an der Einführung eines Zeitfenstermodells. Nachdem der Senat der TUD diesem Vorhaben zugestimmt hat, ist nun die Etablierung der Zeitfenster zum Wintersemester 2023/24 geplant.

Dass Lehramtsstudierende praktischen Erfahrungen und Bezügen zur Schulpraxis besonders großen Wert beimessen, ist ein konstanter Befund der Lehrkräftebildungsforschung. Die Ergebnisse der vorliegenden Befragung deuten darauf hin, dass die Dresdner Lehramtsstudierenden mit den Praxiserfahrungen in ihrem Studium überwiegend zufrieden sind. Fast 90 Prozent der Studierenden sind mit ihrem zuletzt in Präsenz absolvierten Schulpraktikum zumindest *eher zufrieden*. Dieses positive Bild zeigt sich sowohl für die verschiedenen Schulpraktischen Studien (Blockpraktikum A, Schulpraktische Übungen, Blockpraktika B), als auch für alle Lehramtsstudiengänge.

Obwohl das Gesamturteil über das bewertete Praktikum bei fast allen Befragten positiv ausfällt, gibt es durchaus Kritik, was die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der Praktika betrifft. So ist jeweils etwas mehr als jede:r dritte Studierende nicht damit zufrieden, wie sie in bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Lehrveranstaltungen auf das Praktikum vorbereitet und während des Praktikums von Seiten der Universität begleitet werden. Den Erkenntnisgewinn und den Lerneffekt des Praktikums schätzen die Studierenden überwiegend hoch ein. Wenn es darum geht, welche Inhalte universitärer Lehrveranstaltungen sich während des Schulpraktikums als besonders nützlich erwiesen, wird rückblickend dem fachdidaktischen Wissen besonders große Bedeutung beigemessen. Das bildungswissenschaftliche Wissen und die Fachinhalte des jeweiligen Studienfaches werden im Praktikum meist als weniger unmittelbar hilfreich erlebt. Umso wichtiger ist es, den Studierenden den Sinn und den Stellenwert dieser Studienbestandteile für den Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte nachvollziehbar zu machen.

Bezüge zur Schulpraxis werden im Lehramtsstudium idealerweise nicht nur in den Schulpraktika hergestellt. Lehramtsstudierende wünschen sich auch in der universitären Lehre

mehr Praxisbezüge. Dies ist bisher, den Aussagen der Studierenden zufolge, in den Lehramtsstudiengängen der TUD nur eingeschränkt der Fall. Weniger als ein Drittel der Befragten nimmt in bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen häufig Bezüge zur schulischen Praxis wahr. Dabei sind starke Schulartunterschiede feststellbar: In den Studiengängen für das Lehramt an Grundschulen und das Lehramt an berufsbildenden Schulen werden Praxisbezüge den Studierenden zufolge deutlich häufiger hergestellt. Erhebliche Differenzen zeigen sich zudem zwischen den Fachdidaktiken der einzelnen Fächer. Auch die Qualität und Anschaulichkeit der Praxisbezüge wird unterschiedlich bewertet. Dass didaktische Ansätze mit anschaulichen unterrichtspraktischen Beispielen vermittelt werden, bejaht insgesamt nur eine Minderheit der Studierenden. Was die bildungswissenschaftlichen Anteile des Studiums betrifft, so beurteilen auch hier die Studierenden der Lehrämter für Grundschule und berufsbildende Schulen den Praxisbezug tendenziell positiver als die Studierenden des Oberschul- und Gymnasiallehramts. Auch in Abhängigkeit von der Fachdidaktik werden erneut erhebliche Unterschiede sichtbar.

Neben den studiengang- und fachspezifischen Inhalten gibt es im Lehramtsstudium auch Themenfelder, die alle Lehramtsstudierenden betreffen. Die Befragungsergebnisse zeigen, dass die Querschnittsthemen nicht so im Studium verankert sind, dass eine Mehrheit der Studierenden ausreichend Lerngelegenheiten wahrnimmt. Lediglich der Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft scheint, vor allem in den Studiengängen für das Lehramt an Grundschulen und das Lehramt an Oberschulen, thematisch präsent zu sein. Andere Querschnittsthemen werden von den Studierenden bislang deutlich seltener wahrgenommen, darunter auch die Themen, die nach der neuen Lehramtsprüfungsordnung verbindlich in die Studiengänge zu integrieren sind. Neue Module werden hier in Zukunft sicherstellen, dass alle Studierenden Lerngelegenheiten zu Inklusion, Medienbildung und politischer Bildung durchlaufen.

Die Fachunterschiede, die sich hinsichtlich der Einschätzung und Bewertung verschiedener Aspekte des Studiums zeigen, beruhen teilweise auf relativ geringen Fallzahlen und sind daher mit einer gewissen Vorsicht zu betrachten. Nur wenige Fächer erhalten durchgehend positive oder negative Bewertungen. Auch wenn im Einzelnen unklar bleibt, worauf eine studentische Bewertung zurückzuführen ist und vorschnelle Urteile zu Unterschieden in der Studienqualität in den verschiedenen Fächern nicht angebracht sind, so geben die Befunde doch Anlass, die Studienbedingungen und Studiengestaltung kritisch zu hinterfragen. Möglicherweise lassen sich im fächerübergreifenden Austausch Ursachen identifizieren und Ansätze finden, die geeignet sind, die Zufriedenheit der Studierenden zu befördern.

Die dargestellten Befunde zu lehramtsspezifischen Aspekten der Lehramtsstudiengänge schließen eine Lücke, die an der TUD durch das jahrzehntelange Fehlen derartiger Befragungen entstanden ist. Die Ergebnisse zeigen an vielen Stellen eine hohe Zufriedenheit mit dem Studium, durchaus aber auch Optimierungspotential und Handlungsbedarf. Diesen zu identifizieren und zu konkretisieren ist Aufgabe der Verantwortlichen und Lehrenden in den Fakultäten. Die vorliegenden Befunde können dazu erste Hinweise geben.

Literaturverzeichnis

- Bernholt, A., Hagenauer, G., Lohbeck, A., Gläser-Zikuda, M., Wolf, N., Moschner, B., Lüschen, I., Klaß, S. & Dunker, N. (2018). Bedingungsfaktoren der Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden. *Journal für Bildungsforschung Online* 10 (2018), 1, 24–51.
- Blüthmann, I. (2012). Individuelle und studienbezogene Einflussfaktoren auf die Zufriedenheit von Bachelorstudierenden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (2012), 15, 273–303. DOI: 10.1007/s11618-012-0270-3
- Fahrmeir, L., Kneib, T. & Lang, S. (2009). *Regression. Modelle, Methoden und Anwendungen*. 2. Aufl., Heidelberg: Springer. DOI 10.1007/978-3-642-01837-4
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using SPSS*, 4. Aufl., Sage.
- Henning-Kahmann, J. & Hellmann, K. (2019). Entwicklung eines Fragebogens zur Erfassung der studentischen Kohärenzwahrnehmung im Lehramtsstudium. In *Kohärenz in der Lehrerbildung*, von K. Hellmann, Jessica Kreutz, Martin Schwichow und Katja Zaki, 33 - 49. Wiesbaden: Springer.
- Lindner, C. & Klusmann, U. (2018). Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Inhalte in der Lehramtsausbildung. Empirische Evidenz für die Notwendigkeit einer integrativen Vernetzung. In: Brouër, B., Burda-Zoyke, A., Kilian, J. & Petersen, I. (Hrsg.), *Vernetzung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ansätze, Methoden und erste Befunde aus dem LeaP-Projekt an der Christian-Albrechts-Universität-Kiel* (S. 293–304). Münster: Waxmann.
- Meschede, N. & Hardy, I. (2020). Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden zum adaptiven Unterrichten in heterogenen Lerngruppen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23, 565–589. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00949-7>
- Retelsdorf, J., Bauer, J., Gebauer, S. K., Kauper, T. & Möller, J. (2015). Erfassung berufsbezogener Selbstkonzepte angehender Lehrkräfte (ERBSE-L). Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen (ZIS). DOI: <https://doi.org/10.6102/zis238>
- Thiel, F. & Blüthmann, I. (2009). Ergebnisse der Evaluation der lehrerbildenden Studiengänge an der Freien Universität Berlin. *Evaluationsbericht*.
- Urban, D., Mayerl, J. & Wahl, A. (2016). Regressionsanalyse bei fehlenden Variablenwerten (missing values): Imputation oder Nicht-Imputation? Eine Anleitung für die Regressionspraxis mit SPSS. 2. korr. Aufl., SISS: Schriftenreihe des Instituts für Sozialwissenschaften der Universität Stuttgart, 44/2016.

Impressum

Zentrum für Lehrerbildung,
Schul- und
Berufsbildungsforschung (ZLSB)

TU Dresden
01062 Dresden

forschung.zlsb@tu-dresden.de

Autor:innen: A. Schwalbe,
R. Puderbach, N. Schmechtig,
A. Gehrman

Titelfoto: PantherMedia

Stand: 25.10.2022

