Technische Universität Dresden

Ausbildungserfolg und Schwund in der sächsischen Lehrkräftebildung

Anton Strehlow, Rolf Puderbach, Axel Gehrmann (Hrsg.)



ZLSB

Impressum

Herausgegeben durch das ZLSB:

Anton Strehlow
Dr. Rolf Puderbach
Prof. Dr. Axel Gehrmann

Redaktion/Layout/Satz: Ante Beslic, Anton Strehlow

Erscheinungsdatum: 29.10.2026

Diese Publikation dokumentiert zentrale Inhalte des Fachtages „Ausbildungserfolg und Schwund in der sächsischen Lehrkräftebildung“, den das Zentrum für Lehrkräftebildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB) der Technischen Universität Dresden am 16.03.2026 in Dresden ausrichtete.

Diese Publikation entstand im Rahmen des Projektes „Analyse von Bildungsverläufen in der grundständigen Lehrkräftebildung“, das durch das Sächsische Staatsministerium für Wissenschaft, Kultur und Tourismus gefördert wird.

Titelbild: Sven Ellger/TUD

Alle Abbildungen sind, insofern nicht anders benannt, Eigentum privater Personen und mit deren persönlicher Einwilligung hier abgedruckt und dürfen nicht anderweitig verwendet werden.

Zentrum für Lehrkräftebildung, Schul- und Berufsbildungsforschung
Zellescher Weg 20, 01217 Dresden

+49 351 463-39799

zlsb@tu-dresden.de

Inhalt

Programm des Fachtags „Ausbildungserfolg und Schwund in der sächsischen Lehrkräftebildung“ 4

Grußworte 5

Der Lehrkräftetrichter des Stifterverbands im sächsischen Kontext – Berechnungsgrundlage, Erkenntnisgewinn, Limitationen 8
Anton Strehlow, Rolf Puderbach

Von der Abbruchquote zum Studienverlauf – Differenzierte Sichtweisen auf Lehramtsstudiengänge an der Technischen Universität Dresden 11
Anton Strehlow, Nadine Schärmann

Studienerfolg und Studierendenschwund in den Lehramtsstudiengängen der Universität Leipzig 18
Sandra Dietrich, Brigitte Latzko

Die Wege der Lehramts-Alumni nach Studienabschluss – Ausgewählte Ergebnisse der 4. Sächsischen Absolventenstudie 22
Martin Kurth

Vorhersage von Studienerfolg anhand von Studierendenprofilen 30
Sandra Dietrich, Brigitte Latzko

Studienzufriedenheit und Zweifel an der Studienwahl – Erste Befunde einer Befragungsstudie in den Lehramtsstudiengängen der TU Dresden 33
Anna Schwalbe

Beratung von Lehramtsstudierenden an der TUD: Erfahrungen aus der Zentralen Studienberatung 38
Michael Rockstroh, Cornelia Blum

Herausforderungen im Studium und Gründe für Wechsel und Studienabbruch: Erfahrungen aus der Studienberatung im Studienbüro Lehramt der TU Dresden 42
Berit Schubert, Anja Schanze

Diskussion und Einordnung der Beiträge des Fachtages 44
Falk Radisch

Programm des Fachtags „Ausbildungserfolg und Schwund in der sächsischen Lehrkräftebildung“

Begrüßung	Staatsminister Sebastian Gemkow (Sächsisches Staatsministerium für Wissenschaft, Kultur und Tourismus) Prof. Dr.-Ing. Niels Modler (Prorektor Bildung und lebensbegleitendes Studieren, TUD) Prof. Dr. Axel Gehrmann (Geschäftsführender Direktor des ZLSB, TUD)
Teil I: Umfang und Formen des Schwunds im Lehramtsstudium und Vorbereitungsdienst	
Studienerfolg und Studierendenschwund in den Lehramts-studiengängen der sächsischen Universitäten	Anton Strehlow, Dr. Rolf Puderbach (ZLSB, TUD) Dr. Sandra Dietrich (Professur für Psychologie in Schule und Unterricht, Universität Leipzig)
Teil II: Ursachen des Schwunds im Lehramtsstudium und im Vorbereitungsdienst	
Ausbildungserfolg im sächsischen Vorbereitungsdienst	Dr. Georg Ronny Müller, Dr. Ralf Schlöffel (Landesamt für Schule und Bildung)
Die Wege der Lehramts-Alumni - Ausgewählte Ergebnisse der 4. Sächsischen Absolventenstudie	Martin Kurth, Wolfgang Haag (Zentrum für Qualitätsanalyse, TUD)
Vorhersage von Studienerfolg anhand von Studierendenprofilen	Dr. Sandra Dietrich (Professur für Psychologie in Schule und Unterricht, Universität Leipzig)
Gründe für Studienerfolg bzw. Studienabbruch oder -wechsel (Studierendenbefragung TUD)	Anna Schwalbe (ZLSB, TUD)
Umstände und Ursachen von Studienabbruch oder -wechsel: Erfahrungen aus der Studienberatung	Michael Rockstroh (Zentrale Studienberatung, TUD) Berit Schubert (Studienbüro Lehramt, ZLSB, TUD)
Teil III: Diskussion und Ausblick	
Kommentar und Fazit	Prof. Dr. Falk Radisch (Universität Rostock)
Podiumsgespräch	Prof. Dr. Falk Radisch (Universität Rostock) Prof. Dr. Brigitte Latzko (Universität Leipzig) Prof. Dr.-Ing. Niels Modler (TU Dresden) Dr. Georg Ronny Müller (LaSuB) Dr. Ralf Schlöffel (LaSuB)

Grußworte

Grußwort von Sebastian Gemkow, Sächsischer Staatsminister für Wissenschaft

Meine sehr geehrten Damen und Herren, sehr herzlich begrüße ich Sie zum heutigen Fachtag „Ausbildungserfolg und Schwund in der sächsischen Lehrkräftebildung“ an der TU Dresden.

Der Titel des Fachtags verrät es: Es gibt eine Aufgabe, die gelöst werden will. Das Fundament unseres Bildungssystems ist eine qualitativ hochwertige und zugleich quantitativ erfolgreiche Lehrkräftebildung. Das heißt, technisch gesprochen, dass auch der „Output“ stimmen muss. Analysen – unter anderem des Stifterverbands – zeigen jedoch, dass bundesweit mehr als 40 Prozent der angehenden Lehrkräfte die Ausbildung vorzeitig beenden.

Auch für Sachsen gilt: Es gibt deutlichen Handlungsbedarf. Es reicht nicht, ausreichend Studienplätze vorzusehen, um den Bedarf an unseren Schulen nachhaltig zu decken. Entscheidend ist, dass die zweiphasige Lehrkräftebildung genügend Absolventinnen und Absolventen hervorbringt – hervorragend qualifiziert und zugleich motiviert, ihren beruflichen Weg möglichst im Freistaat Sachsen fortzusetzen. Mit den aktuellen Zielvereinbarungen mit den Hochschulen haben wir daher den Fokus verstärkt auf Qualitätssicherung, Qualitätsentwicklung und Maßnahmen zur Erhöhung des Studienerfolgs gelegt.

Erste Entwicklungen deuten darauf hin, dass sich der allgemeine Lehrkräftemangel in den kommenden Jahren etwas abschwächen könnte. Gleichwohl bleibt eine hochwertige Lehrkräftebildung unverzichtbar. In bestimmten Schularten, in den MINT-Fächern und in ländlich geprägten Regionen wird der Bedarf auch künftig hoch sein. Hinzu kommt die demografische Entwicklung: In einem kleiner werdenden Bewerbermarkt können wir es uns nicht leisten, Talente auf dem Weg in den Schuldienst zu verlieren. Unser Ziel muss es sein, auch im Sinne der Studentinnen und Studenten selbst, möglichst viele von ihnen erfolgreich bis zum Berufseinstieg zu begleiten. Dafür benötigen wir ein vertieftes Verständnis der Studienverläufe und der Gründe für Studienabbrüche.

Ich danke Ihnen daher ausdrücklich, dass Sie sich dieser wichtigen Fragestellung widmen. Nur auf Grundlage fundierter Erkenntnisse lassen sich wirksame Maßnahmen entwickeln. Besonders hervorheben möchte ich den standort- und phasenübergreifenden Charakter dieses Fachtags: Dass Universitäten, Ausbildungsstätten und Bildungsadministration gemeinsam an dieser Aufgabe arbeiten, ist keineswegs selbstverständlich und ein starkes Signal! In der öffentlichen Wahrnehmung stehen häufig Erfolge im Vordergrund. Heute jedoch richten Sie den Blick bewusst auf Bereiche, in denen Herausforderungen bestehen. Sie stellen sich der Frage, wo systemische Hürden liegen und wo Ver-besserungen möglich sind. Ein solcher offener Austausch ist der erste und wichtigste Schritt auf dem Weg zu abgestimmten und wirksamen Maßnahmen. Nur gemeinsam können wir den Studien- und Ausbildungserfolg in Sachsen weiter steigern und damit die Qualität unserer Schulen und Hochschulen für kommende Generationen sichern.

Ich wünsche Ihnen für den heutigen Fachtag erkenntnisreiche Diskussionen, wertvolle Impulse und einen konstruktiven Austausch.



Foto: © Ben Gierig



Foto: © Ante Beslic

Grußwort von Prof. Dr.-Ing. Niels Modler – Prorektor Bildung und lebensbegleitendes Studieren, Technische Universität Dresden

Die Lehrkräftebildung in Sachsen ist eine gemeinschaftliche Aufgabe, an der eine ganze Reihe von Einrichtungen beteiligt sind. Dazu gehören mehrere sächsische Hochschulen, die die Lehramtsstudiengänge verantworten, ebenso wie das Landesamt für Schule und Bildung mit seinen Ausbildungsstätten. Nur wenn die Bemühungen dieser Akteur:innen ineinandergreifen, kann eine hochwertige, effektive und bedarfsdeckende Qualifizierung neuer Lehrkräfte gewährleistet werden.

An der Technischen Universität Dresden arbeiten wir bei der Gestaltung unserer Lehramtsstudiengänge seit Langem eng mit der Hochschule für Musik zusammen. Darüber hinaus stehen wir in engem Austausch mit den Universitäten in Leipzig und Chemnitz, insbesondere über die Zentren für Lehrkräftebildung. Mit dem Landesamt für Schule und Bildung pflegen wir einen ständigen Kontakt. Die intensive Zusammenarbeit mit unseren Partner:innen ist ein zentraler Baustein für den Erfolg der Lehrkräftebildung. Es freut mich besonders, dass wir uns heute gemeinsam dem wichtigen Thema des Ausbildungserfolgs im Lehramt widmen.

Die Förderung des Studienerfolgs unserer Studierenden ist kein neues Handlungsfeld für uns. Wir arbeiten kontinuierlich daran, die Studienbedingungen zu optimieren und bieten bereits eine Vielzahl von Unterstützungsangeboten an, die Studierenden dabei helfen, ihr Studium erfolgreich abzuschließen.

Der heutige Fachtag bietet die Gelegenheit zu einer gemeinsamen Bestandsaufnahme, wie effektiv und erfolgreich die Lehrkräftebildung in Sachsen aktuell ist. Dabei möchten wir uns fragen: Wo sind wir besonders erfolgreich bei der Qualifizierung angehender Lehrkräfte? Wo gibt es möglicherweise Herausforderungen oder Potenziale zur Verbesserung? Und wie funktionieren die Schnittstellen und Übergänge zwischen unseren Einrichtungen? Nur auf Basis einer differenzierten Analyse können wir gezielte und wirksame Maßnahmen entwickeln, die den Ausbildungserfolg nachhaltig erhöhen.

Der heutige Fachtag soll den Auftakt für eine gemeinsame evidenzbasierte Auseinandersetzung mit Fragen des Qualifizierungserfolgs in der sächsischen Lehrkräftebildung darstellen. Ich freue mich auf einen vertrauensvollen und konstruktiven Austausch und bin gespannt auf die Ergebnisse und Perspektiven, die wir heute gemeinsam erarbeiten werden.



Foto: © Crispin-Iven Mokry

Grußwort von Prof. Dr. Axel Gehrmann, Direktor des ZLSB, Technische Universität Dresden

Wir freuen uns, dass Sie unserer Einladung gefolgt sind, um sich über die Phasen und Standorte hinweg mit dem Thema Ausbildungserfolg und Schwund in der sächsischen Lehrkräftebildung auszutauschen.

Im Zentrum für Lehrkräftebildung, Schul- und Berufsbildungsforschung arbeiten wir bereits seit Langem daran, eine fundierte Datenbasis für die Qualitätssicherung in den Lehramtsstudiengängen bereitzustellen. Insbesondere im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung ist es uns gelungen, mit Drittmitteln die Grundlagen für ein umfassendes Monitoring des Studiengeschehens zu schaffen. Damit einher geht auch eine spezifische, auf die Lehramtsstudiengänge zugeschnittene Evaluation. Seit 2023 ist die Qualitätssicherung im Lehramtsstudium zudem gesetzlich verankert: § 99 des Sächsischen Hochschulgesetzes definiert die Qualitätssicherung als zentrale Aufgabe der Zentren für Lehrkräftebildung. Wir sind dankbar, dass die Hochschulleitung der TU Dresden die Bedeutung dieser Aufgabe erkannt hat und uns im Zentrum dauerhaft die notwendigen Ressourcen zur Verfügung stellt, um sie umzusetzen.

Unsere intensive Auseinandersetzung mit der Berechnung von Quoten zum Studienerfolg und Studierendenschwund im Lehramtsstudium hat ihren Ursprung in einer Kooperation mit Prof. Falk Radisch. In seinem Projekt an der Universität Rostock wurden damals die Studienverläufe von Lehramtsstudierenden von mehreren deutschen Hochschulen, darunter die der TU Dresden, analysiert.

Der Stifterverband hat im Jahr 2024 eine umfassende Analyse zur Effektivität der Lehrkräftebildung über die Phasen hinweg in allen Bundesländern vorgelegt, die unter dem Titel „Lehrkräftetrichter“ veröffentlicht wurde und das Thema bundesweit auf die Agenda gehoben hat. Obwohl der „Lehrkräftetrichter“ nur eine sehr grobe Bestandsaufnahme liefert, war diese Analyse für uns ein wichtiger Impuls, das Thema noch intensiver in den Fokus zu nehmen. In der Folge konnten wir 2024 eine Projektförderung beim Sächsischen Staatsministerium für Wissenschaft, Kultur und Tourismus einwerben, bei dem wir uns an dieser Stelle für die Unterstützung herzlich bedanken.

Das Ziel dieses Projektes ist es, die Bildungsverläufe in der sächsischen Lehrkräftebildung detailliert zu analysieren. Ausgangspunkt sind hierbei die Studiengänge der TU Dresden, doch ausgehend von diesen Analysen soll die gesamte sächsische Lehrkräftebildung in den Blick genommen werden.

Heute möchten wir Ihnen erste Ergebnisse aus diesem Projekt sowie aus weiteren Studien des ZLSB präsentieren. Wir freuen uns, dass Kolleg:innen der TU Dresden, der Universität Leipzig und des Landesamts für Schule und Bildung ebenfalls datenbasiert über Ausbildungserfolg berichten werden. So gewinnen wir über die Standorte und Phasen hinweg einen Überblick über den Wissensstand zu Erfolg und Schwund im Lehramtsstudium und im Vorbereitungsdienst. Dies kann perspektivisch die Grundlage für ein abgestimmtes Vorgehen zur Erhöhung des Ausbildungserfolgs sein.



Foto: © Ante Beslic

Der Lehrkräftetrichter des Stifterverbands im sächsischen Kontext – Berechnungsgrundlage, Erkenntnisgewinn, Limitationen

Anton Strehlow, Rolf Puderbach

1. Einleitung

Der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft veröffentlichte 2023 den sogenannten Lehrkräftetrichter als Beitrag zum Diskurs über die Deckung des Lehrkräftebedarfs und die Effektivität der Lehrkräftebildung in der Bundesrepublik (Süßenbach et al. 2023). Der Lehrkräftetrichter soll Schwund-Tendenzen in der Lehrkräftebildung auf anschauliche Weise darstellen. Im Gegensatz zu den bis dahin vorliegenden Analysen, etwa vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (z. B. Heublein, Hutzsch & Schmelzer 2022) oder vom Statistischen Bundesamt (z. B. Destatis 2023), visualisiert der Lehrkräftetrichter den Schwund angehender Lehrkräfte über das Studium hinaus auch im Referendariat bis hin zum Berufseinstieg, dem Eintritt in den Schuldienst. Im Jahr 2024 ergänzte der Stifterverband die Auswertungen mit Länderausgaben des Lehrkräftetrichters für alle 16 Bundesländer (Antoine, Süßenbach & Jorzik 2024).

Die Untersuchung des Stifterverbands stellt im Bundesgebiet eine der ersten Analysen dar, die den phasenübergreifenden Qualifizierungsweg angehender Lehrkräfte in den Blick nehmen und in eine anschauliche Darstellungsform bringen. Im Folgenden wird der Berechnungsansatz des Lehrkräftetrichters beschrieben, die Kernaussagen zusammengefasst und die Limitationen der Analyse aufgezeigt. Abschließend wird auf die Notwendigkeit detaillierter Analysen von Verlaufsdaten hingewiesen, die über die Aussagekraft des Lehrkräftetrichters hinausgehen.

2. Datengrundlage, verwendete Begrifflichkeiten und Methodenbeschreibung

Als Grundlage für den Lehrkräftetrichter nutzt der Stifterverband u. a. Daten der Kultusministerkonferenz und des Statistischen Bundesamtes. Im Fokus steht die Anzahl angehender Lehrkräfte in den einzelnen Ausbildungsabschnitten. Diese querschnittlich erhobenen Personenzahlen werden zueinander in Bezug gesetzt. Daten zu Kohortenverläufen oder individuellen Bildungsentscheidungen liegen dem Lehrkräftetrichter nicht zugrunde. Bei der Analyse werden alle lehramtsbezogenen Studiengänge zusammengefasst, sodass die Gesamtzahl der angehenden Lehrkräfte ohne Differenzierung nach Schulformen oder Fächern dargestellt wird.

Als Ausgangspunkt dient die Anzahl der Immatrikulierten an sächsischen Hochschulen, welche ein Lehramtsstudium aufnehmen. Zudem finden Abfragen im 8. Fachsemester der Lehramtsstudiengänge, zum Ende des Studiums (Absolvent:innen mit erstem Staatsexamen), zum Eintritt in das Referendariat, zum Ende des Referendariats (Absolvent:innen mit zweitem Staatsexamen) sowie zum Eintritt in den Schuldienst statt (siehe Abbildung 1). Über fünf Jahre wurden die Personenzahlen an jeder dieser Stationen im Prozess der Lehrkräftebildung erhoben und anschließend gemittelt. Aus den gemittelten Werten der verschiedenen Stationen wurde ein Verlauf konstruiert. Es handelt sich dabei nicht um den Verlauf einer bzw. mehrerer Gruppen über die Jahre hinweg, sondern um Querschnittsdaten.

Dabei wird nicht nur der Verbleib derjenigen betrachtet, die als Studienanfänger:innen den Prozess der Lehrkräftebildung beginnen. Quereinsteiger:innen, Seiteneinsteiger:innen oder Rückkehrer:innen in den Lehrkräfteberuf (Arbeitsmarkreserve) werden ebenso eingeschlossen. Diese Personengruppen steigen an verschiedenen Stellen des Prozesses ein und kompensieren damit teilweise den Schwund der betrachteten Studienanfänger:innengruppe.

3. Der Lehrkräftetrichter: Länderausgabe Sachsen 2019 - 2023

Die Länderausgabe des Lehrkräftetrichters für Sachsen visualisiert den aus Querschnittsdaten konstruierten Verlauf der Lehrkräftebildung vom Studium über das Referendariat bis hin zum Eintritt in den Schuldienst in Sachsen. Dem liegen Durchschnittswerte aus den Jahren 2019 bis 2023 zugrunde. Die zentralen Befunde lassen sich wie folgt zusammenfassen.

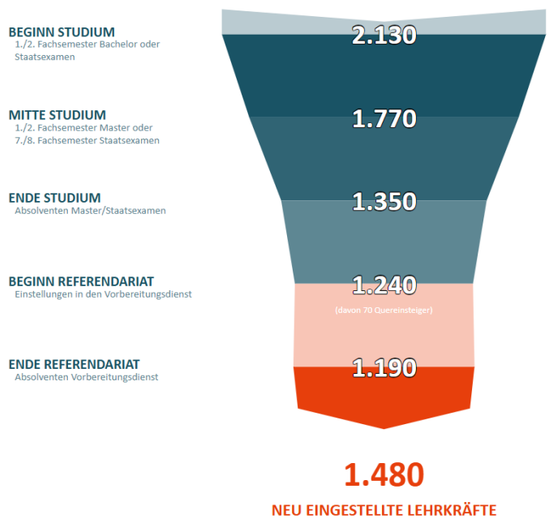


Abbildung 1: Lehrkräftetrichter Länderausgabe Sachsen (2019-2023), Quelle: Screenshot „Lehrkräftetrichter der Bundesländer – Sachsen (bereinigte Daten)“ aus dem Daten-Navigator des Stifterverbands. Zugriff am 25. November 2025. URL: https://www.daten-navigator.de/#!/analysen_inhalt?st=2&hf=0

4. Zentrale Befunde

Studium | An sächsischen Hochschulen begannen in den Jahren 2019 bis 2023 durchschnittlich 2.130 Studierende ein Lehramtsstudium. Am Ende des Studiums erhielten 1.350 Studierende das erste Staatsexamen. Somit ergibt sich ein Schwund von rund 37 % bis zum Abschluss der ersten Phase der Lehrkräftebildung bzw. eine Erfolgsquote von 63 % im Studium. Studierendenschwund ist im gesamten Studienverlauf zu verzeichnen. Im Vergleich mit der bundesweiten Analyse fällt der Schwund gegen Ende des Studiums in Sachsen vergleichsweise hoch aus.

Referendariat | In Sachsen begannen durchschnittlich 1.240 angehende Lehrkräfte das Referendariat (Vorbereitungsdienst). Davon waren 1.170 Referendar:innen grundständig ausgebildet. 70 Personen (rund 6 %) gelangten über Quereinstiegsprogramme in das Lehramt. Wie viele der Referendar:innen ihr Studium an sächsischen Hochschulen absolviert haben, bleibt offen. Geht man vereinfachend davon aus, dass an der Schnittstelle zwischen Studienabschluss und Vorbereitungsdienst keine bundesländerübergreifende Mobilität stattfindet, lässt sich aus diesen Zahlen eine Übergangsquote (vom Studium ins Referendariat) von 87 % errechnen. 13 % der Lehramtsabsolvent:innen gehen demnach im Übergang in die zweite Phase der sächsischen Lehrkräftebildung verloren. Das Referendariat schlossen 1.190 Personen erfolgreich ab, was einer Erfolgsquote von 96 % entspricht.

Neu eingestellte Lehrkräfte | Während 1.190 Personen das zweite Staatsexamen erfolgreich ablegten, wurden 1.480 Lehrkräfte eingestellt. Die Absolvent:innenzahl des Vorbereitungsdienstes deckt demnach den Einstellungsbedarf nicht vollständig. Daher wurden 170 Personen eingestellt, die über einen Seiteneinstieg in den Schuldienst gelangten (11 % der Neueinstellungen). Mindestens 120 Lehrkräfte wurden aus der Arbeitsmarktreserve bzw. aus anderen Bundesländern gewonnen.

Der Lehrkräftetrichter macht deutlich, dass der überwiegende Teil des Schwunds in der sächsischen Lehrkräftebildung im Studium entsteht, aber auch während der Übergänge zwischen den Ausbildungsabschnitten gehen potentielle Lehrkräfte verloren. Während des Referendariats scheiden vergleichsweise wenig angehende Lehrkräfte aus. Insgesamt wird sichtbar, dass die Zahl der jährlichen Neueinstellungen deutlich unter der Zahl der Studienanfänger:innen in Lehramtsstudiengängen liegt. Der Lehrkräftetrichter verdeutlicht so besonders anschaulich den Studierendenschwund in der ersten Phase. Bei einer differenzierten Betrachtung weist der Lehrkräftetrichter jedoch eine Reihe von Ungenauigkeiten und methodischen Schwächen auf, die seine Aussagekraft relativieren.

5. Limitationen

Trichter-Analogie irreführend | Der Stifterverband orientiert seine Darstellung am Bild eines Trichters. Zentrales Merkmal eines Trichters ist, dass nur das unten herauskommen kann, was oben hineingegeben wurde. Im Prozess kann nichts hinzugefügt werden und es geht nichts verloren, sodass der Input und Output identisch sind. Auch wenn dieses Bild für die Lehrkräfteausbildung durchaus wünschenswert wäre, liegt es weit weg von der Realität. Insbesondere die Tatsache, dass bei der Berechnung des Lehrkräftetrichters „Zugänge“ von außen durch Quereinstieg, Seiteneinstieg, Arbeitsmarktreserve oder Bundeslandwechsel berücksichtigt werden, ist mit Blick auf die Trichter-Analogie irreführend. Die in der Abbildung angegebene Menge der „neu eingestellte Lehrkräfte“ ist keine Teilmenge der Menge „Beginn Studium“, obwohl die graphische Darstellungsform diese Lesart nahelegt.

Die Ermittlung des Schwunds in Ausbildungskohorten der sächsischen Lehrkräftebildung kann durch Wanderungsbewegungen erheblich verfälscht werden. So wird Schwund unterschätzt, wenn er durch die Zuwanderung von (angehenden) Lehrkräften kompensiert wird und überschätzt, wenn (angehende) Lehrkräfte ihre Ausbildung bzw. Berufslaufbahn in anderen Bundesländern fortsetzen.

Mobilität zwischen Bundesländern ungenügend berücksichtigt | Länderspezifische Analysen des Schwundgeschehens in der Lehrkräftebildung sind sinnvoll und aufschlussreich, da die Lehrkräftebildung in der Verantwortung der Länder liegt und jeweils durch regional unterschiedliche Strukturen geprägt ist. Zudem variiert der Grad der Bedarfsdeckung z. T. deutlich zwischen den Ländern. Gleichzeitig muss berücksichtigt werden, dass die Bundesländer keine abgeschlossenen Systeme und separaten Arbeitsmärkte darstellen, da während und nach der Ausbildung eine bundeslandübergreifende Mobilität der (angehenden) Lehrkräfte stattfindet. Die Länderausgaben des Lehrkräftetrichters stellen die mehrphasige Lehrkräftebildung und den Lehrkräftearbeitsmarkt des jeweiligen Bundeslandes als geschlossenes System dar. Die Darstellung suggeriert, dass die eingestellten Lehrkräfte eine direkte Teilmenge der Studienanfänger:innen sind. Die hohe Mobilität im Verlauf der Lehrkräftebildung – während des Studiums, im Übergang vom Studium in den Vorbereitungsdienst sowie beim Eintritt in den Schuldienst – wird nur teilweise berücksichtigt. Wie viele Personen tatsächlich eine unterbrechungsfreie Lehramtsausbildung in Sachsen durchlaufen haben, wie viele der angehenden Referendar:innen oder eingestellten Lehrkräfte aus anderen Bundesländern bzw. dem Ausland stammen und inwiefern das jeweilige Bundesland ein positives oder negatives Wanderungssaldo aufweist, kann nicht eindeutig ermittelt werden.

Keine Differenzierung nach Schularten oder Fächern | Der Stifterverband beabsichtigt, mit dem Lehrkräftetrichter globale Schwundtendenzen sichtbar zu machen. Die Analysen nehmen daher stets die gesamte Anzahl (angehender) Lehrkräfte im untersuchten Bildungssystem in den Blick. Differenzierungen nach Schularten oder Fächern werden nicht vorgenommen. Dies schränkt die Aussagekraft der Analysen ein, da es große Unterschiede zwischen den Schwundkurven und Quoten im Lehramtsstudium gibt (z. B. Radisch et al. 2018).

Keine Differenzierung verschiedener Schwundereignisse | Da dem Lehrkräftetrichter keine Verlaufsdaten zugrunde liegen, ist eine Unterscheidung verschiedener Arten von Schwund nicht möglich. Welcher Anteil am Schwund durch Studienabbrüche, Wechsel in fachwissenschaftliche Studiengänge, Wechsel in andere Lehramtsstudiengänge, Hochschulwechsel, Studienunterbrechungen etc. zustande kommt, kann daher nicht ermittelt werden. Ohne das komplexe Schwundgeschehen in den Lehramtsstudiengängen zu kennen, ist jedoch die Ableitung von gezielten Maßnahmen und Empfehlungen kaum möglich.

6. Fazit

Die Untersuchung des Stifterverbands stellt eine der ersten quantitativen Analysen im Bundesgebiet dar, die den phasenübergreifenden Qualifizierungsweg angehender Lehrkräfte in den Blick nimmt. Der Lehrkräftetrichter dient als Orientierung, in welchen Phasen, an welchen Schnittstellen und in welcher institutionellen Verantwortung Schwund angehender Lehrkräfte stattfindet. Auch wenn die Darstellung unterkomplex ist, hat der Stifterverband mit dem Lehrkräftetrichter eine Grundlage geschaffen, um die Effektivität und den Output der Lehrkräftebildungssysteme in Deutschland mit seinen Ausbildungsphasen und Institutionen zu bewerten. Gleichzeitig ergeben sich aus der verwendeten Datengrundlage und dem methodischen Zugang eine Reihe von Limitationen, die die Aussagekraft der Darstellung schwächen. Eine belastbare Grundlage für datenbasierte Entscheidungen über Maßnahmen zur Erhöhung des Lehrkräfteangebots ist der Lehrkräftetrichter daher nur in eingeschränktem Maße. Hierzu sind spezifischere Analysen erforderlich, die…

- auf (individuellen) Verlaufsdaten basieren,
- das komplexe Schwundgeschehen in den Lehramtsstudiengängen (Petry et al. 2024) ausdifferenziert darstellen können,
- Übergänge zwischen den Ausbildungsphasen sowie dem Schuldienst inkl. Zu- und Abwanderungsbewegungen identifizieren können,
- Differenzierungen zwischen den verschiedenen Lehrämtern und/oder Unterrichtsfächern vornehmen können.

Insgesamt kann der Lehrkräftetrichter eher als anschauliche, aber stark vereinfachende Analyse verstanden werden, die ausgewählte Kennzahlen abbildet, welche allerdings nur teilweise in einen sinnvollen Zusammenhang gesetzt werden können. Der Lehrkräftetrichter verdeutlicht, worauf der Stifterverband an mehreren Stellen hinweist: Die Analyse und Darstellung der Verläufe in der Lehramtsausbildung ist von erheblichen Datenlücken und einem deutlichen Forschungsrückstand geprägt. Ableitungen, die unmittelbar zu Maßnahmen zur Erhöhung des Ausbildungserfolgs führen sollen, erfordern jedoch eine belastbare Datengrundlage und differenzierte Analysen.

Literatur

Heublein, U.; Hutzsch, C.; Schmelzer, R. (2022): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland.

Petry, M.; Ode, M.; Schümann, N. (2024): Wechsel im Lehramtsstudium – ein verzögerter Abbruch? In: S.-M. Schmid-Kühn & T. Fuchs (Hrsg.): Abbrüche, Ausstiege und andere Wege aus Lehramtsausbildung und Lehrerberuf. Weinheim: Beltz Juventa, 32–49.

Radisch, F.; Driesner, I.; Arndt, M.; Güldener, T.; Czapowski, J.; Petry, M.; Seeber, A.-M. (2018): Abschlussbericht: Studienerfolg und -misserfolg im Lehramtsstudium. Rostock. Online unter: https://www.zlb.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/ZLB/Forschung_und_Entwicklung/Studienerfolg_und_Studienmisserfolg/Abschlussbericht_Studienerfolg_und_-misserfolg_im_Lehramtsstudium.pdf.

Statistisches Bundesamt (Destatis) (2023): Erfolgsquoten. Berechnung für die Studienanfängerjahrgänge 2009 bis 2013. Online unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/erfolgsquoten-5213001217004.pdf?__blob=publicationFile.

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft; Antoine, L.; Süßenbach, F.; Jorzik, B. (2024): Der Lehrkräftetrichter – Länderausgabe. Schwund im Studium und die Relevanz der Lehrkräftebildung. Policy Paper 6. Online unter: https://www.stifterverband.org/sites/default/files/2024-12/lehrkraeftetrichter_laenderausgabe.pdf.

Süßenbach, F.; März, C.; Wormland, A.; Jorzik, B. (2023): Der Lehrkräftetrichter. Wie viele potenzielle Lehrkräfte wir auf dem Weg in den Beruf verlieren. Online unter: https://www.stifterverband.org/sites/default/files/2023-07/lehrkraeftetrichter.pdf.

Anton Strehlow
Zentrum für Lehrkräftebildung, Schul- und Berufsbildungsforschung, Technische Universität Dresden

✉ Anton.Strehlow@tu-dresden.de



Foto: © Sven Ellger/TUD

Von der Abbruchquote zum Studienverlauf – Differenzierte Sichtweisen auf Lehramtsstudiengänge an der Technischen Universität Dresden

Anton Strehlow, Nadine Schärmann

1. Einleitung

Mit der Vorstellung des sogenannten Lehrkräftetrichters verdeutlicht der Stifterverband seit 2023 in prägnanter Weise, in welchem quantitativen Verhältnis die Zahl der Studienanfänger:innen im Lehramt und die Zahl der Neueinstellungen in den Schuldienst stehen. Damit lenkte der Stifterverband das Augenmerk auf die Frage nach der Effektivität der deutschen Lehrkräftebildung. Die defizitäre Datenlage in Bezug auf Studien- und Ausbildungsverläufe in der Lehrkräftebildung konnte damit allerdings nicht behoben werden.

Im deutschsprachigen Raum existiert eine Vielzahl methodischer Ansätze zur Berechnung von Studienerfolg und Studierendenschwund. Viele dieser Verfahren basieren auf Kohortenvergleichen und können lediglich als Näherungen oder grobe Schätzungen interpretiert werden (z. B. Stifterverband 2023; DZHW 2004; Destatis 2023). Die vorliegenden Untersuchungen beschränken sich fast ausnahmslos auf die erste, universitäre Phase der Lehrkräftebildung. Die Befunde dieser Studien sind aufgrund unterschiedlicher Betrachtungszeiträume, Analyseebenen sowie abweichender Begriffsdefinitionen nur sehr eingeschränkt vergleichbar. Eine differenzierte Analyse für einzelne Lehramtsstudiengänge oder Fächer findet in der Regel nicht statt. Eine Ausnahme bilden Analysen aus Mecklenburg-Vorpommern, die zeigen, dass erhebliche Unterschiede zwischen den Schwunddynamiken der verschiedenen Lehramtsstudiengänge und Fächer bestehen (Radisch et al. 2018; Radisch et al. 2020; Güldener et al. 2020). In den Analysen der Rostocker Arbeitsgruppe kann auf individuelle Verlaufsdaten zurückgegriffen werden. Dies ermöglicht präzise und differenzierte Aussagen zu Studienverläufen, Schwund und Studienerfolg im Lehramtstudium.

Das Zentrum für Lehrkräftebildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB) der TU Dresden arbeitet an der Verbesserung der Datenlage von Bildungsverläufen in der sächsischen Lehrkräftebildung. Dieses Unterfangen wird vom Sächsischen Staatsministerium für Wissenschaft, Kultur und Tourismus gefördert. Zunächst widmet sich das ZLSB vor allem der Analyse von Studienverläufen und Studierendenschwund in der ersten Phase der Lehrkräftebildung. Im Folgenden werden erstmals Erfolgs- und Schwundquoten für die Lehramtsstudiengänge der TUD vorgestellt, die auf Studienverlaufsdaten beruhen.

2. Datengrundlage und Vorgehen

Im Gegensatz zu den weit verbreiteten Analysen von Kohortenvergleichen bieten Studienverlaufsdaten den entscheidenden Vorteil, dass konkrete Kohorten von Studierenden über ihre Studienzeit hinweg beobachtet werden. Dies ist auf Basis der semesterweisen Immatrikulationszahlen, die im ZLSB zuvor für die Berechnung von Verbleibquoten herangezogen wurden, nicht möglich. Studienereignisse wie der erfolgreiche Studienabschluss, aber auch das vorzeitige Verlassen des Studiengangs, lassen sich nun konkreten Semestern zuordnen.

Zu einer Kohorte werden im Rahmen der hier vorgestellten Analysen alle Studierenden gezählt, die in einem bestimmten Wintersemester oder im darauffolgenden Sommersemester erstmals in dem betreffenden Studiengang immatrikuliert sind, sei es im ersten Fachsemester oder (z. B. nach einem Studiengangwechsel) einem höheren Fachsemester. Um den Verbleib von Studierenden in einem Studiengang zu erfassen, wird auf eine sogenannte Folgesemesterzählung zurückgegriffen. Dies hat folgenden Hintergrund: Die in der universitären Verwaltung übliche Zählung von Fachsemestern gibt nicht immer die Verweildauer der Studierenden im Studiengang wieder. Urlaubssemester oder die Anrechnungen von bereits erbrachten Leistungen, die zum Überspringen von Fachsemestern führen, Sonderreglungen wie die sogenannten Corona-Semester etc. schlagen sich in der Fachsemesterzählung nieder. Die Zählung der Fachsemester ist deshalb teilweise nicht inkrementell linear. Für die Analyse des Studienverlaufs ist jedoch eine Zählung der Semester wichtig, die ein:e Studierende:r in einem Studiengang verweilt. Nachfolgend wird deshalb die Bezeichnung Studiengangsemester verwendet. In Anlehnung an das Vorgehen der Rostocker Arbeitsgruppe zu Studienerfolg im Lehramt wird in der vorliegenden Studie ebenfalls die Zählung von Folgesemestern umgesetzt. Dabei handelt es sich um eine konstruierte Rechnung zum Semesterfortschritt: Alle Studierenden einer Kohorte starten im Studiengangsemester 1, unabhängig davon, ob sie im ersten oder einem höheren Fachsemester immatrikuliert wurden. Nachfolgend erhöht sich das Studiengangsemester jedes Semester um 1, bis die Immatrikulierten aus der Kohorte ausscheiden. Urlaubssemester, Einstufungen in höhere Fachsemester durch Leistungsanrechnungen und andere formale Vorgänge, wirken sich nicht auf die Studiengangsemester aus, die somit ein Maß für die Zeitspanne des Verbleibs in einem Studiengang sind.

Unter Verbleib werden alle Studierenden gefasst, die zu einem bestimmten Zeitpunkt im Studiengang immatrikuliert sind. Wenn Studierende nicht weiter im Studiengang verbleiben, werden sie im Falle eines erfolgreichen Studienabschlusses dem Studienerfolg zugerechnet. Studiengangwechsel innerhalb der TUD und Exmatrikulationen ohne Abschluss ergeben zusammen den Studierendenschwund. Da Studiengangwechsel sowie Exmatrikulationen ohne Abschluss aufgrund der aktuellen Datengrundla-

ge noch nicht zuverlässig einzelnen Studiengangsemestern zugeordnet werden können, wird Schwund in den folgenden Verlaufsgrafiken nicht differenziert abgebildet. Studierende, die einen Studiengangwechsel innerhalb der TUD vornahmen, gehen in die Schwundquote des ursprünglichen Studiengangs ein. Im neuen Studiengang sind sie nachfolgend Teil einer neuen Studierendenkohorte. Ob Exmatrikulationen ohne Abschluss auf einen Studienabbruch oder einen Hochschulwechsel zurückzuführen sind, lässt sich anhand der Verlaufsdaten der TUD nicht feststellen.

Anhand des geschilderten Vorgehens lassen sich für jede Studierendenkohorte Verbleib, Erfolg und Schwund im Zeitverlauf darstellen und Erfolgs- sowie Schwundquoten ermitteln. Eine endgültige Berechnung der Erfolgs- und Schwundquoten ist jedoch erst möglich, wenn die letzten Studierenden einer Kohorte den Studiengang verlassen haben. Dies tritt häufig erst Jahre nach Ende der Regelstudienzeit ein. Vorläufige, aber durchaus aussagekräftige Quoten können jedoch bereits ermittelt werden, wenn nur noch ein kleiner Anteil der Anfangskohorte im Studiengang verbleibt. Dies trifft auf die Anfangskohorten der Studienjahre 2016/2017, 2017/2018 und 2018/2019 zu, auf die sich die folgenden Auswertungen beziehen. Um mögliche Ausreißerwerte in einzelnen Kohorten auszugleichen, wurde der Durchschnitt aus den drei Kohorten gebildet.

3. Studienverläufe in den Lehramtsstudiengängen der Technischen Universität Dresden

Für die TUD wurden Erfolg, Schwund und Verbleib in den Studiengängen für Lehramt an Grundschulen, Lehramt an Oberschulen, Lehramt an Gymnasien sowie Lehramt an berufsbildenden Schulen untersucht. Die folgenden Abbildungen zeigen zum einen die gemittelten Verbleib- bzw. Schwundkurven der drei betrachteten Kohorten: Wie viele der Studierenden, die in den betreffenden Studienjahren 2016/17 bis 2018/19 erstmals in den bestimmten Studiengang immatrikuliert wurden, sind in den folgenden Semestern weiterhin eingeschrieben? Aus welchen Gründen Studierende nicht mehr im Studiengang immatrikuliert sind, zeigt das in die Abbildung integrierte Säulendiagramm. Das Diagramm stellt die Häufigkeit unterschiedlicher Verlaufsereignisse in den jeweiligen Studiengangsemestern dar. Die angegebenen Quoten geben an, welche Anteile der Anfangskohorten am Ende des betrachteten Zeitraums den Studiengang erfolgreich abgeschlossen haben (Erfolgsquote), den Studiengang ohne Abschluss verlassen haben (Schwundquote) oder immer noch immatrikuliert sind (Verbleibquote). Solange noch Studierende der betrachteten Anfangskohorten eingeschrieben sind, sind diese Quoten vorläufig. Die Erfolgs- und Schwundquoten können also noch ansteigen, wenn die verbleibenden Studierenden das Studium erfolgreich abschließen oder es ohne einen Abschluss verlassen. Angegeben wird im Folgenden die maximal erreichbare Erfolgsquote im Fall, dass alle noch immatrikulierten Studierenden das Studium mit einem Abschluss beenden.

3.1 Lehramt an Grundschulen

Zwischen dem Wintersemester 2016/2017 und dem Sommersemester 2019 immatrikulierten sich 529 Personen in den Studiengang Lehramt an Grundschulen. 78 % der ursprünglich Immatrikulierten schlossen ihr Studium bisher erfolgreich ab (Erfolgsquote) (siehe Abbildung 1). Zum Zeitpunkt der Datenerhebung befanden sich noch 1,5 % der Studierenden aus den betrachteten Kohorten im Studium. Die Erfolgsquote könnte durch deren Abschluss zukünftig auf maximal 79,5 % steigen. 20,5 % der Studienanfänger:innen verließen den Studiengang ohne Abschluss, etwa weil sie den Studiengang innerhalb der TUD wechselten, weil sie einen Hochschulwechsel vornahmen oder weil sie ihr Studium abbrachen (Schwundquote). Studierendenschwund findet vor allem im Verlauf der ersten beiden Studienjahre statt. Auf das erste Studienjahr fallen 37 % des gesamten Schwunds. Ab dem 8. Studiengangsemester häufen sich die erfolgreichen Studienabschlüsse. Die Mehrheit der Abschlüsse erfolgt erst nach Überschreiten der Regelstudienzeit von 8 Semestern. Dies kann durch Verzögerungen des Studienfortschritts verursacht werden, wenn Studierende z. B. aufgrund von Nebentätigkeit oder familiären Verpflichtungen nicht genügend Leistungspunkte pro Semester erwerben können. Das Ausmaß solcher verzögerten Studienabschlüsse fällt allerdings sehr moderat aus: 90 % der erfolgreichen Absolvent:innen beenden ihr Studium innerhalb von zehn Studiengangsemestern (Regelstudienzeit + 2 Semester).

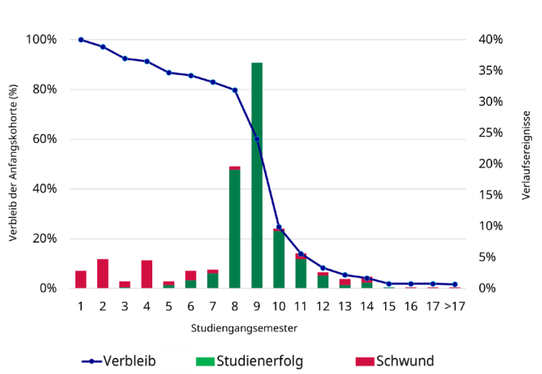


Abbildung 1: Lehramt an Grundschulen, Anfangskohorten 2016/2017, 2017/2018, 2018/2019, N = 529

Kennzahlen (Quoten)	Studienerfolg / max. Erfolg	Schwund	Verbleib
	78,0 % (79,5 %)	20,5 %	1,5 %

3.2 Lehramt an Oberschulen

Zwischen dem Wintersemester 2016/2017 und dem Sommersemester 2019 nahmen 682 Studierende ihr Studium für Lehramt an Oberschulen auf. 39,5 % der zu Beginn Eingeschriebenen schlossen das Studium bisher erfolgreich ab (Erfolgsquote). Zum Zeitpunkt der Datenerhebung waren noch 5 % der Studierenden aus diesen Kohorten im Studiengang eingeschrieben. Die maximale Erfolgsquote könnte somit auf 44,5 % ansteigen, wenn alle Verbleibenden erfolgreich abschließen. 55,5 % der Studierenden verließen den Studiengang ohne Abschluss (Schwundquote). Die Verbleibkurve ist von einem starken Studierendenschwund über die gesamte Studiendauer gekennzeichnet, wobei 38 % des gesamten Schwunds bereits im ersten Studienjahr auftritt. Die Erfolgsquote des Studiengangs für Lehramt an Oberschulen liegt deutlich unter der Erfolgsquote im Grundschullehramt. Zudem weicht die Studiendauer im Oberschullehramt etwas stärker von der als Regelstudienzeit vorgesehenen Studiendauer (9 Semester) ab: 75 % der Absolvent:innen erreichen ihren Abschluss bis zum 11. Semester (Regelstudienzeit + 2 Semester).

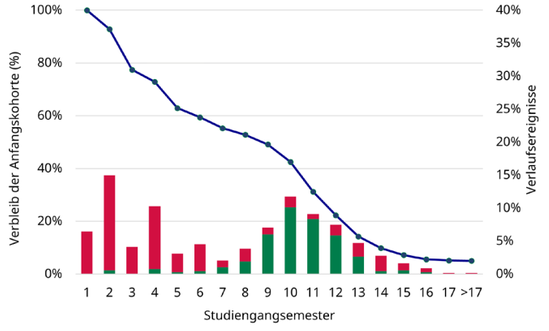


Abbildung 2: Lehramt an Oberschulen, Anfangskohorte 2016/2017, 2017/2018, 2018/2019, N = 682

Kennzahlen (Quoten)	Studienerfolg / max. Erfolg	Schwund	Verbleib
	39,5 % (44,5 %)	55,5 %	5,0 %

3.3 Lehramt an Gymnasien

Zwischen dem Wintersemester 2016/2017 und dem Sommersemester 2019 begannen 937 Studierende das Studium Lehramt an Gymnasien. 48 % der ursprünglich Eingeschriebenen schlossen das Studium bisher erfolgreich ab (Erfolgsquote). Zum Zeitpunkt der Datenerhebung waren noch 7,5 % der Studierenden aus diesen Kohorten im Studiengang eingeschrieben. Die maximale Erfolgsquote könnte somit auf 55,5 % ansteigen, falls alle verbleibenden Studierenden ihr Studium abschließen. 44,5 % der Studierenden verließen den Studiengang ohne Abschluss (Schwundquote). Auch im Studiengang für Lehramt an Gymnasien findet die Mehrheit der Schwundereignisse frühzeitig im Studium statt. 37 % des Gesamtschwunds entfallen auf das erste Studienjahr. Es tritt aber auch im weiteren Studienverlauf in nennenswertem Umfang Schwund auf. In Bezug auf den Zeitpunkt erfolgreicher Abschlüsse rangiert das Gymnasiallehramt zwischen Grundschul- und Oberschullehramt: 83 % der Absolvent:innen beenden das Studium innerhalb von zwölf Semestern (Regelstudienzeit + 2 Semester).

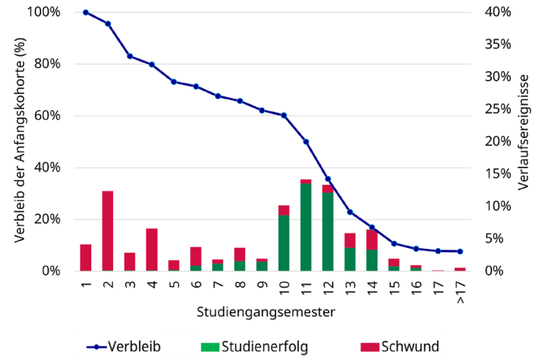


Abbildung 3: Lehramt an Gymnasien, Anfangskohorten 2016/2017, 2017/2018, 2018/2019, N = 937

Kennzahlen (Quoten)	Studienerfolg / max. Erfolg	Schwund	Verbleib
	48,0 % (55,5 %)	44,5 %	7,5 %

3.4 Lehramt an berufsbildenden Schulen

Zwischen dem Wintersemester 2016/2017 und dem Sommersemester 2019 immatrikulierten sich 450 Personen in das Studium Lehramt an berufsbildenden Schulen. 40 % der zu Beginn Immatrikulierten schlossen das Studium bisher erfolgreich ab (Erfolgsquote). Zum Zeitpunkt der Datenerhebung waren noch 3 % der Studierenden dieser Kohorten im Studiengang eingeschrieben. Die maximale Erfolgsquote könnte somit auf 43 % steigen, wenn alle Verbleibenden ihr Studium erfolgreich abschließen. 57 % der Studienanfänger:innen verließen bisher den Studiengang ohne Abschluss, etwa weil sie den Studiengang innerhalb der TUD wechselten, weil sie einen Hochschulwechsel vornahmen oder weil sie ihr Studium abbrachen (Schwundquote). Der Studierendenschwund konzentriert sich im Studiengang für Lehramt an berufsbildenden Schulen besonders stark auf das erste Studienjahr. Mit 48 % entfällt fast die Hälfte des gesamten Schwunds auf das erste Studienjahr. Ab dem 10. Studiengangsemester treten in größerem Umfang erfolgreiche Studienabschlüsse auf. Die Mehrheit der Abschlüsse erfolgt nach Überschreiten der Regelstudienzeit von 10 Semestern. Das Ausmaß solcher verzögerten Studienabschlüsse ist allerdings geringer als im Lehramt an Oberschulen und Gymnasien: 86 % der erfolgreichen Absolvent:innen beenden ihr Studium innerhalb von 12 Studiengangsemestern (Regelstudienzeit + 2 Semester).

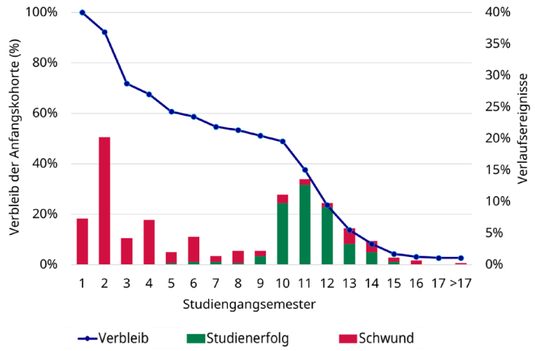


Abbildung 4: Lehramt an berufsbildenden Schulen, Anfangskohorten 2016/2017, 2017/2018, 2018/2019, N = 450

Kennzahlen (Quoten)	Studienerfolg / max. Erfolg	Schwund	Verbleib
	40,0 % (43,0 %)	57,0 %	3,0 %

3.5 Studiengangwechsel, Hochschulwechsel und Studienabbruch

Da die ausgewerteten Verwaltungsdaten eine exakte Zuordnung von Schwundereignissen zu konkreten Studiengangsemestern nicht erlauben, wurde in den bisherigen Darstellungen nicht differenziert, um welche Form von Schwund es sich handelte, wenn Studierende den betreffenden Studiengang ohne einen Abschluss verließen. Bei einem globalen Blick auf die gesamte Spanne einer Studierendenkohorte ist die Differenzierung von zwei Formen von Schwund allerdings möglich. Fälle, in denen ein Wechsel in einen anderen Studiengang der TUD stattfindet, können von Fällen unterschieden werden, bei denen Studierende ohne Abschluss exmatrikuliert werden und die Hochschule verlassen. Inwiefern der Exmatrikulation an der TUD die Immatrikulation an einer anderen Hochschule folgt, lässt sich den Verwaltungsdaten der TUD nicht entnehmen. Hochschulwechsel und Studienabbrüche können demnach nicht unterschieden werden (siehe Abbildung 5).

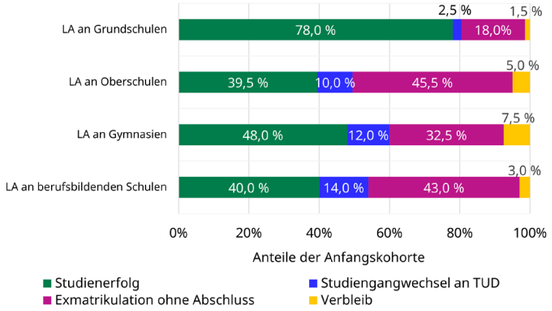


Abbildung 5: Studienerfolg / Studiengangwechsel/Exmatrikulation ohne Abschluss / Verbleib in den Lehramtsstudiengängen der TUD

Im Lehramt an Grundschulen setzt sich die Schwundquote von 20,5 % aus 2,5 % TUD-internen Studiengangwechseln und 18 % Exmatrikulationen ohne Abschluss zusammen. Eine deutliche größere Rolle spielen Studiengangwechsel innerhalb der TUD in den Studiengängen für die Lehrämter an weiterführenden Schulen, in denen 10 bis 14 % in einen anderen Studiengang der TUD wechseln. Im Lehramt an Gymnasien fällt der Anteil von hochschulinternem Studienwechsel mit 27 % dabei am höchsten aus. Im Lehramt an berufsbildenden Schulen ist der Anteil mit 25 % des gesamten Schwunds ähnlich hoch. Im Oberschullehramt sind 18 % aller Schwundereignisse Studiengangwechsel, im Grundschullehramt sind es nur 12 % des gesamten Schwunds. Studiengangwechsel innerhalb der TUD erfolgen sowohl in Richtung anderer Lehramtsstudiengänge als auch in Richtung von Fachstudiengängen. Studierende, die einen Studienwechsel vornahmen, gehen in der Verlaufsanalyse ihrer aktuellen Kohorte als Schwund ein. Im neuen Studiengang werden sie Teil einer neuen Kohorte und können dort ihr Studium erfolgreich abschließen. Solche Wechsel schlagen sich zwar in der Bilanz des ursprünglichen Studiengangs als Schwund nieder, dahinter können sich jedoch durchaus erfolgreiche Studienverläufe verbergen.

Auch in den Fällen der Studierenden, die die TUD ohne Abschluss verlassen, handelt es sich nicht zwingend um Studienabbrüche. Auf Hochschulwechsel können erfolgreiche Studienkarrieren an anderen Universitäten folgen. Ein Schwundereignis in der Verlaufsanalyse einer Kohorte ist daher nicht mit einem Verlust einer potentiellen angehenden Lehrkraft gleichzusetzen.

Eine genauere Analyse der weiteren Bildungskarriere von Studierenden, die die TUD verlassen, ist auf Grundlage der genutzten Datenbasis nicht möglich. Hierzu wären institutionsübergreifende Studienverlaufsdaten nötig. Eine Reihe an bestehenden Ungenauigkeiten könnte insbesondere durch individuelle Verlaufsdaten gelöst werden.

Während ein Studiengangwechsel innerhalb der TUD aus Sicht der Hochschule keinen Verlust darstellt, ist dies bei Exmatrikulationen ohne Abschluss der Fall. Der erfolgreichste Studiengang in dieser Hinsicht ist der Studiengang für Lehramt an Grundschulen, aus dem nur 18 % der Studierenden einer Kohorte die TUD verlassen. Im Studiengang für Lehramt an Gymnasien liegt der Anteil mit 32,5 % bereits deutlich höher. Am höchsten sind die Anteile von Studierenden, die die TUD ohne Abschluss verlassen, in den Studiengängen für Oberschullehramt (45,5 %) und Lehramt an berufsbildenden Schulen (43 %).

3.6 Fächervergleich Lehramt an Oberschulen

Dass der Umfang des Studierendenschwunds nicht nur zwischen den verschiedenen Lehrämtern erheblich variiert, sondern auch zwischen den Studienfächern, verdeutlicht Abbildung 6 exemplarisch für den Studiengang Lehramt an Oberschulen. In der folgenden Darstellung werden nur Fächer berücksichtigt, bei denen es im betrachteten Zeitraum insgesamt mehr als 20 Fälle gab.

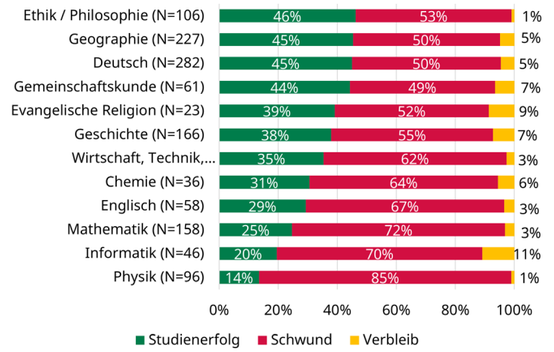


Abbildung 6: Fächer (N>20), Lehramt an Oberschulen, Anfangskohorte 2016/2017, 2017/2018, 2018/2019, N = 682

Zwischen dem Wintersemester 2016/2017 und Sommersemester 2019 nahmen 682 Studierende mit jeweils zwei ausgewählten Fächern ihr Studium für Lehramt an Oberschulen auf. Aus der Analyse wird ersichtlich das die Erfolgs- und Schwundquoten der jeweiligen Fächer teilweise deutlich von der durchschnittlichen Erfolgsquote von 39,5 % des Lehramts an Oberschule abweichen. Fächer wie Ethik / Philosophie (46 %) liegen deutlich über der Erfolgsquote des Studiengangs, während Fächer wie z. B. Physik (20 %) und Informatik (14 %) deutlich geringere Erfolgsquoten aufweisen. Bei der Interpretation muss allerdings bedacht werden, dass in die Berechnung von Schwundquoten einzelner Studienfächer auch Fachwechsel innerhalb desselben Studiengangs einfließen. Dies trägt zu höheren fachbezogenen Schwundquoten bei. Ein direkter Vergleich von Quoten der Studiengänge und Fächer ist daher nur eingeschränkt möglich. Auch in den anderen Lehramtsstudiengängen fallen die Erfolgs- und Schwundquoten je nach Fach mitunter sehr verschieden aus.

3.7 Vergleich des Schwunds in Lehramtsstudiengängen mit anderen Studiengängen der TUD

Ein Vergleich der Studienerfolgsquoten von Studiengängen verschiedener Abschlussarten an der TUD macht deutlich, dass die Erfolgsquoten der Lehramtsstudiengänge nicht aus dem Rahmen dessen fallen, was in Nicht-Lehramt-Studiengängen üblich ist. Eine exemplarische Analyse der Studierendenkohorte mit Studienbeginn im Jahr 2016/2017 vergleicht die vier Lehramtsstudiengänge mit den Durchschnittswerten von Bachelor-, Master- und Diplom-Studiengängen der TUD sowie Staatsexamensstudiengängen ohne Lehramtsbezug (siehe Abbildung 7). Es zeigt sich, dass das Lehramt an Grundschulen mit über 85 % eine vergleichbare Erfolgsquote aufweist wie andere Staatsexamensabschlüsse an der TUD. Damit erreicht der Studiengang eine Erfolgsquote, die deutlich über dem Schnitt für Diplom- und Bachelor-Studiengänge liegt. Einzig Master-Studiengänge erreichen im Durchschnitt ähnlich hohe Erfolgsquoten, die sich allerdings auf eine deutlich kürzere Studiendauer beziehen und mit grundständigen Studiengängen nur bedingt verglichen werden können. Die Studienerfolgsquoten im Lehramt an Gymnasien liegen etwas höher als der Durchschnitt von Diplom- und Bachelor-Studiengängen. Die Erfolgsquoten der Studiengänge Lehramt an Oberschulen und Lehramt an berufsbildenden Schulen liegen in der untersuchten Kohorte unterhalb des Durchschnitts der Diplom- und Bachelor-Studiengänge der TUD. Im Vergleich mit den durchschnittlichen Quoten von Bachelor-Studiengängen ist zu bedenken, dass Studierende erst mit dem Abschluss eines anschließenden Master-Studiengangs ein dem Lehramt vergleichbares Studium absolviert haben.

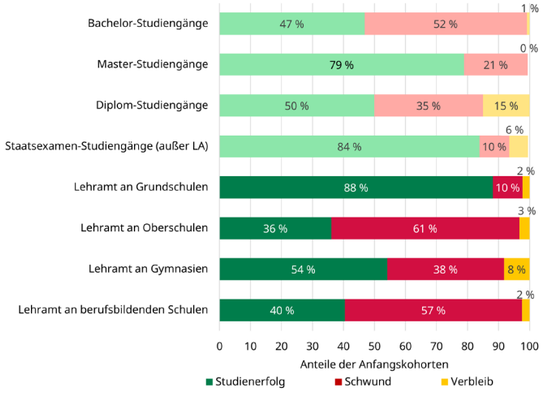


Abbildung 7: Studienerfolg und Schwund Lehramt und nicht-Lehramt im Vergleich an der TUD, Anfangskohorte 2016/17

4. Zusammenfassung und Fazit

Die Analyse von aggregierten Studienverlaufsdaten von Lehramtsstudierenden ermöglicht es, Studienerfolgs- und Schwundquoten für einzelne Kohorten zu ermitteln und den Verbleib im Studiengang im Zeitverlauf darzustellen. Dabei zeigen sich erhebliche Unterschiede zwischen den vier Lehramtsstudiengängen der TUD, aber auch zwischen den verschiedenen Studienfächern. Die vorgestellten Befunde basieren auf den gemittelten Daten dreier Anfangskohorten, in denen zum Analysezeitpunkt nur noch wenige Studierende immatrikuliert waren, so dass annähernd endgültige Erfolgs- und Schwundquoten berechnet worden konnten (Anfangskohorten 2016/2017 bis 2018/2019).

Der Studiengang für Lehramt an Grundschulen fällt durch eine sehr hohe Erfolgsquote auf, die deutlich über dem Durchschnitt vieler TUD-Studiengänge liegt. Die Studiengänge für Lehramt an Oberschulen und Lehramt an berufsbildenden Schulen fallen dagegen durch Schwundquoten von über 50 % auf. Im Vergleich der Studienfächer fallen insbesondere MINT-Fächer mit überdurchschnittlichen Schwundquoten auf.

Als aufschlussreich erweist sich auch die zeitliche Verteilung des Schwunds. So zeigt sich in allen Studiengängen die höchste Fluktuation innerhalb des ersten Studienjahres. Schwundereignisse finden allerdings auch noch in Semestern weit jenseits der Regelstudienzeit statt.



Foto: © Ante Beslic

Studierendenschwund ist als ein vielschichtiges Phänomen zu verstehen, das nicht pauschal als individuelles Scheitern oder als systemisches Versagen interpretiert werden kann. Im Wesentlichen sind drei verschiedene Schwundereignisse zu unterscheiden: der Studiengangwechsel innerhalb der TUD, der Hochschulwechsel sowie der Studienabbruch. Die Studierendendaten erlauben es, Studiengangwechsel innerhalb der TUD von Exmatrikulationen ohne Abschluss zu unterscheiden. Hochschulwechsel und Studienabbrüche sind auf dieser Datengrundlage allerdings nicht zu differenzieren.

Für die Bewertung der ermittelten Schwundquoten ist die Differenzierung verschiedener Schwundursachen wichtig. Studiengangwechsel sind nicht pauschal als Misserfolg zu werten. An eine Optimierung oder Korrektur der Studienwahl können sich erfolgreiche Studienverläufe anschließen, die z. B. zur erfolgreichen Staatsprüfung in einem anderen Lehramtsstudiengang führen. Bei Studiengangwechseln kann es sich in vielen Fällen um sinnvolle Kurskorrekturen handeln, die eine bewusste Neuorientierung widerspiegeln, die langfristig sowohl für Studierende als auch für das Bildungssystem von Vorteil sein kann.

Mit Ausnahme des Grundschullehramts spielen Studiengangwechsel innerhalb der TUD in allen Lehramtsstudiengängen eine relevante Rolle und betreffen dort mindestens 10 % der Studierenden einer Anfangskohorte. Aus Sicht der Hochschule handelt es sich bei diesen Wechselbewegungen um den unproblematischsten Teil des Schwunds. Auch auf Hochschulwechsel können erfolgreiche Abschlüsse eines (Lehramts-)Studiums an einer anderen Hochschule folgen. Vor diesem Hintergrund ist eine Dramatisierung der ermittelten Schwundzahlen nicht angebracht, zumal sich die Quoten im Lehramt nicht fundamental von den Quoten anderer TUD-Studiengänge unterscheiden.

Gleichwohl lässt sich aus der differenzierten Betrachtung des Schwundgeschehens ein klarer Handlungsbedarf ableiten. Insbesondere in den Studiengängen Lehramt an Oberschulen und Lehramt an berufsbildenden Schulen sowie in bestimmten Studienfächern, z. B. aus dem MINT-Bereich sind Maßnahmen erforderlich, die den Studienerfolg erhöhen. Die vorliegenden Befunde bilden damit eine präzise Grundlage für evidenzbasierte Entscheidungen zur Qualitätssicherung und Weiterentwicklung des Lehramtsstudiums. Um konkrete und zielgenaue Maßnahmen abzuleiten, sind allerdings zusätzliche Informationen zu den individuellen Umständen, Ursachen und Motiven der verschiedenen Schwundereignisse erforderlich.

5. Ausblick

Die vorliegenden Analysen bilden die Grundlage für weiterführende Untersuchungen, die im Verlauf des Projekts „Bildungsverläufe in der sächsischen Lehrkräftebildung“ systematisch durchgeführt werden. Im Vordergrund steht zunächst die Vertiefung des hochschulübergreifenden Vergleichs von Studienverlaufsanalysen, um strukturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den beteiligten Institutionen noch präziser herauszuarbeiten. In diesem Zusammenhang ist die Analyse von Wanderbewegungen zwischen Hochschulen geplant, die bislang nur in Ansätzen in den Blick genommen werden konnten. Zudem ist es wünschenswert, Übergänge vom Studium in den Vorbereitungsdienst zu untersuchen, um die Anschlussperspektiven nach dem Studienabschluss differenzierter abbilden zu können. Parallel zur Vertiefung der quantitativen Diagnose von Bildungsverläufen werden Untersuchungen zu den Ursachen und Umständen von Studienfachwechsel und Studienabbruch intensiviert, um so die bislang überwiegend deskriptive Analyse von Ausbildungserfolg um eine erklärende Dimension zu erweitern. Letztlich sollen die Befunde dazu beitragen, zielgerichtete Maßnahmen zur Erhöhung des Studienerfolgs abzuleiten.

Literatur

Güldener, T.; Schümann, N.; Driesner, I.; Arndt, M. (2020): Schwund im Lehramtsstudium. In: DDS (4), 381–398.

Heublein, U.; Sommer, D.; Weitz, B. (2004): Studienverlauf im Ausländerstudium. Eine Untersuchung an vier ausgewählten Hochschulen. Bonn (Dokumentationen & Materialien, 55). Online unter: http://ids.hof.uni-halle.de/documents/t921.pdf.

Petry, M.; Ode, M.; Schümann, N. (2024): Wechsel im Lehramtsstudium – ein verzögerter Abbruch? In: S.-M. Schmid-Kühn & T. Fuchs (Hrsg.): Abbrüche, Ausstiege und andere Wege aus Lehramtsausbildung und Lehrerberuf. Weinheim: Beltz Juventa, 32–49.

Radisch, F.; Driesner, I.; Arndt, M.; Güldener, T.; Czapowski, J.; Petry, M.; Seeber, A.-M. (2018): Abschlussbericht: Studienerfolg und -misserfolg im Lehramtsstudium. Rostock. Online unter: https://www.zlb.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/ZLB/Forschung_und_Entwicklung/Studienerfolg_und_Studienmisserfolg/Abschlussbericht_Studienerfolg_und_-misserfolg_im_Lehramtsstudium.pdf.



Foto: © Ante Beslic

Foto: © Ante Beslic



Radisch, F.; Driesner, I.; Güldener, T.; Schümann, N. (2020): Abschlussbericht: Studienerfolg und -misserfolg im Lehramtsstudium. Zweite Projektphase. Rostock. Online unter: https://www.regierung-mv.de/serviceassistent/_php/download.php?datei_id=1631639.

Statistisches Bundesamt (2023): Erfolgsquoten. Berechnung für die Studienanfängerjahrgänge 2009 bis 2013. Online unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/erfolgsquoten-5213001217004.pdf (Abrufdatum: 03.02.2026).

Süßenbach, F.; März, C.; Wormland, A.; Jorzik, B. (2023): Der Lehrkräftetrichter. Wie viele potenzielle Lehrkräfte wir auf dem Weg in den Beruf verlieren. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Online unter: https://www.stifterverband.org/sites/default/files/2023-07/lehrkraeftetrichter.pdf.

Anton Strehlow
Zentrum für Lehrkräftebildung, Schul- und Berufsbildungsforschung, Technische Universität Dresden

✉ Anton.Strehlow@tu-dresden.de

Studienerfolg und Studierendenschwund in den Lehramtsstudiengängen der Universität Leipzig

Sandra Dietrich, Brigitte Latzko

1. Einleitung

Der anhaltende Lehrkräftemangel in Sachsen hat die Effizienz und Qualität der Lehramtsausbildung zu einem zentralen Gegenstand hochschulpolitischer Debatten gemacht. Studienverläufe und vorzeitige Studienabbrüche stellen dabei zentrale, jedoch empirisch noch unzureichend durchdrungene Phänomene dar. Erst eine systematische, datenbasierte Analyse von Studienverläufen (z. B. Radisch 2025) schafft die Voraussetzung, um Abbruchmuster zu identifizieren, kritische Studienphasen zu lokalisieren und zielgerichtete Interventionsmaßnahmen zu entwickeln. Der vorliegende Beitrag wird auf Grundlage der Studienstartkohorte des Wintersemesters 2016/2017 exemplarisch die Studienverläufe von Lehramtsstudierenden (N = 1233) der Universität Leipzig nachzeichnen. Die Daten dieser Startkohorte werden als Sekundäranalyse verwendet.

Die zugrundeliegenden Daten wurden durch das Dezernat Akademische Verwaltung der Universität Leipzig in aggregierter, anonymisierter Form bereitgestellt. Beginnend mit dem Wintersemester 2016/17 liefern diese fortlaufend Informationen zum Immatrikulationsstatus bzw. zum Exmatrikulationsgrund der Studierenden (siehe Tabelle 1). Anhand dieser Daten kann demzufolge semestergenau nachvollzogen werden, wie viele Studierende jeweils noch immatrikuliert waren, bzw. mit welchem Grund sie aus dem Studium ausgeschieden sind.

Tabelle 1: Dokumentierte Exmatrikulationsgründe

Exmatrikulationsgrund	**Erläuterung**
Erfolgreicher Abschluss	Die Studierenden verlassen die Universität nachdem alle für den Abschluss notwendigen Prüfungen erfolgreich bestanden wurden.
Studiengangwechsel	Die Studierenden verlassen den aktuellen Studiengang, um in einem anderen Studiengang an der Universität Leipzig weiter zu studieren.
Hochschulwechsel	Die Studierenden verlassen die Universität, um an einer anderen Hochschule weiter zu studieren.
Ohne Abschluss	In dieser Kategorie werden unterschiedliche Gründe aufsummiert u. a.: „Fehlende Rückmeldung“, „Prüfung final nicht bestanden“, „Aufgabe oder Unterbrechung“, „fehlende Krankenversicherung“, „Sonstige Gründe“.

Anmerkung: Die Aufschlüsslung der Exmatrikulationsgründe geschah für administrative Zwecke. Diese beruhen teilweise auf freiwilligen Selbstauskünften der Studierenden. Dies betrifft insbesondere die Hochschulwechsel. Hochschulwechsel können anhand der zu Verfügung stehenden Daten nicht objektiv nachverfolgt werden. Die Angaben zu Hochschulwechsel müssen deshalb als Hochschulwechselintention interpretiert werden.

Foto: © Ante Beslic



Schulart	erfolgreicher Abschluss	Studiengang-wechsel	Hochschulwechsel	ohne Abschluss	immatrikuliert
Grundschule (n = 304)	72 %	4 %	3 %	20 %	1 %
Oberschule (n = 236)	38 %	26 %	8 %	27 %	1 %
Gymnasium (n = 449)	58 %	14 %	6 %	20 %	2 %
Sonderpädagogik (n = 244)	82 %	2 %	2 %	14 %	0 %

Tabelle 2: Übersicht über Studierendenzahlen und Exmatrikulationsgründe (%) nach Schulart

Der Studienfortschritt erfolgt anhand der Folgesemesterzählung, wie sie an der TU Dresden umgesetzt wird (siehe Strehlow & Schärmann in diesem Band). Im Gegensatz zu der Dresdner Analyse, bei der Verlaufsereignisse jeweils dem letzten Studiengangsemester zugeordnet werden, in dem die Studierenden regulär immatrikuliert sind, weicht diese Analyse aufgrund der Datengrundlage von diesem Vorgehen ab. Folgend werden die Exmatrikulationsgründe dem Semester zugeordnet, in dem Studierende erstmalig nicht regulär immatrikuliert sind. Die Verlaufsereignisse erfolgen daher systematisch ein Semester später als in der Dresdner Analyse.

Zum Wintersemester 2016/17 konnten Studierende an der Universität Leipzig ein Lehramtsstudium für vier Schularten aufnehmen: Lehramt an Grundschulen, Lehramt an Oberschulen, Lehramt an Gymnasien und Lehramt Sonderpädagogik. Die Verteilung der Gesamtkohorte auf die Schularten ist in Tabelle 2 dokumentiert. Die Studienverläufe werden im Folgenden nach Schulart getrennt dargestellt und diskutiert.

2. Lehramt an Grundschulen

Im Lehramt an Grundschulen zeigt sich ein annähernd idealer Verlauf mit geringen Hochschul- oder Studiengangwechselquoten (siehe Abbildung 1). Im zweiten Semester zeigt sich ein leichter Anstieg an Personen, die das Studium ohne Abschluss verlassen (n = 22; 7 %), was dem



Foto: © Ante Beslic

häufig beobachteten Orientierungsverhalten zu Beginn des Studiums entspricht. Ab dem 7. Semester erhöht sich die Quote der erfolgreichen Absolvent:innen mit einem Höchstwert im 10. Semester (n = 111; 37 %), was leicht verzögert das Erreichen der Regelstudienzeit (RSZ) markiert. Insgesamt wird in diesem Studiengang eine Abschlussquote von 72 % erreicht.

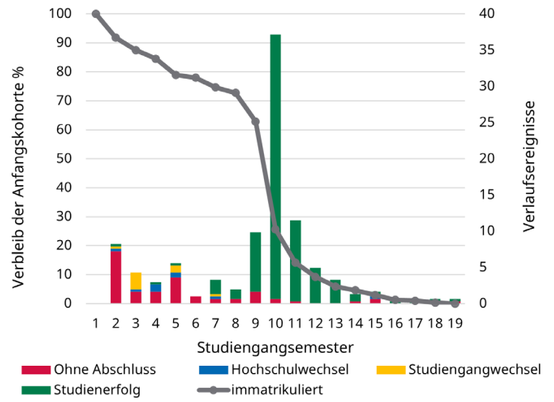


Abbildung 1: Verlauf Lehramt an Grundschulen, Wintersemester 2016/17, N = 304 (eigene Abbildung)

Anmerkung: Anzahl Studienanfänger:innen im Lehramt an Grundschulen zum Wintersemester 2016/17 N = 304; Regelstudienzeit: 8 Semester; Prozentualer Anteil der Exmatrikulationsgründe: erfolgreicher Abschluss: 72 %; Studiengangwechsel: 4 % Hochschulwechsel: 3 %; ohne Abschluss: 20 %; immatrikuliert: 1 %.

3. Lehramt an Oberschulen

Der in Bezug auf Studierendenschwund auffälligste Verlauf findet sich für das Lehramt an Oberschulen. Zahlreiche Studierende verlassen den Studiengang, v. a. um in andere Studiengänge zu wechseln (n = 63; 26 %). Dies führt dazu, dass bereits im 7. Studiengangsemester nur noch 51 % der Anfangskohorte immatrikuliert sind. Ab dem 10. Semester ist der vorrangige Exmatrikulationsgrund ein erfolgreicher Abschluss, was zeitlich mit dem Erreichen der Regelstudienzeit von 9 Semestern korrespondiert. Nur 38 % der Studierenden der Kohorte schließen das Studium für Lehramt an Oberschulen erfolgreich ab (n = 90).

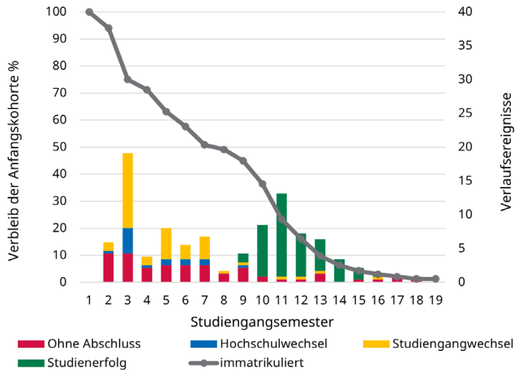


Abbildung 2: Verlauf Lehramt an Oberschulen, Wintersemester 2016/17, N = 236 (eigene Abbildung)

Anmerkung: Anzahl Studienanfänger:innen im Lehramt Oberschule zum Wintersemester 2016/17 N = 236; Regelstudienzeit: 9 Semester; Prozentualer Anteil der Exmatrikulationsgründe: erfolgreicher Abschluss: 38 %; Studiengangwechsel: 26 %; Hochschulwechsel: 8 %; ohne Abschluss: 27 %; immatrikuliert: 1 %.

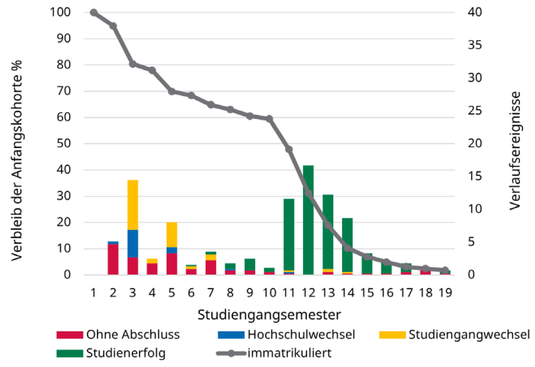


Abbildung 3: Verlauf Lehramt an Gymnasien, Wintersemester 2016/17, N = 449 (eigene Abbildung)

Anmerkung: Anzahl Studienanfänger:innen im Lehramt an Gymnasien zum Wintersemester 2016/17 N = 449; Regelstudienzeit: 10 Semester; Prozentualer Anteil der Exmatrikulationsgründe: erfolgreicher Abschluss: 58 %; Studiengangwechsel: 14 %; Hochschulwechsel: 6 %; ohne Abschluss: 20 %; immatrikuliert: 2 %.

4. Lehramt an Gymanasien

Die Kohorte im Lehramt an Gymnasien stellt den studierendenstärksten Studiengang in der Gesamtkohorte 2016/17 an der Universität Leipzig dar (N = 449). Auch hier gibt es im zweiten Semester einen Anstieg an Personen, die das Studium ohne Abschluss verlassen (n = 21; 5 %). Ab dem 3. Semester erhöht sich die Anzahl der Studiengangwechsel (n = 34; 8 %) und Hochschulwechsel (n = 19; 4 %). Ab dem 9. Semester steigt die Anzahl der erfolgreichen Absolvent:innen, wobei der höchste Wert im 12. Semester erreicht wird (n = 75; 17 %). Dies korrespondiert zeitlich mit dem Erreichen der Regelstudienzeit von 10 Semestern. In dieser Schulart sind die Wechselquoten in andere Studiengänge (n = 64; 14 %) oder an andere Hochschulen (n = 27; 6 %) im Vergleich zu den Studiengängen Lehramt an Grundschulen oder Lehramt Sonderpädagogik eher hoch, was die Kohorte früh im Studienverlauf reduziert. Schon vor dem Erreichen der Regelstudienzeit im neunten Semester sind nur noch 61 % der Startkohorte (n = 272) immatrikuliert. Dementsprechend resultiert eine vergleichsweise niedrige Quote von erfolgreichen Studienabschlüssen von 58 % (n = 260) der Anfangskohorte.



Foto: © Antje Gildemeister

5. Lehramt Sonderpädagogik

Im Lehramt Sonderpädagogik wird mit 82 % der höchste Anteil an erfolgreichen Abschlüssen erreicht (n = 199). Nur sehr wenige Studierende verlassen das Studium ohne Abschluss (n = 33; 14 %), bzw. um etwas anderes an der Universität Leipzig (2 %) oder an einer anderen Hochschule zu studieren (n = 5; 2 %). Ab dem 8. Semester erhöht sich die Anzahl erfolgreicher Abschlüsse, wobei der absolute Höchstwert im 12. Semester, und damit mit etwas Verzögerung bezüglich der Regelstudienzeit von 10 Semestern, erreicht wird (n = 92; 38 %).

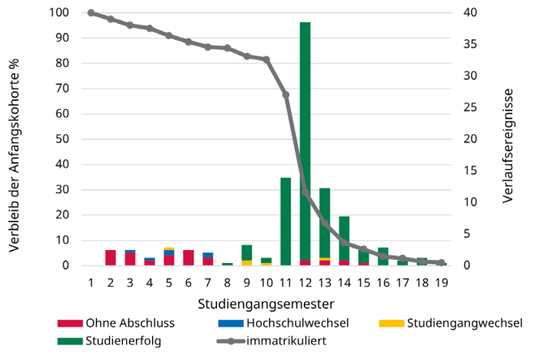


Abbildung 4: Verlauf Lehramt Sonderpädagogik, Wintersemester 2016/17, N = 244 (eigene Abbildung)

Anmerkung: Anzahl Studienanfänger:innen im Lehramt Sonderpädagogik zum Wintersemester 2016/17 N = 244; Regelstudienzeit: 10 Semester; Prozentualer Anteil der Exmatrikulationsgründe: erfolgreicher Abschluss: 82 %; Studiengangwechsel: 2 %; Hochschulwechsel: 2 %; ohne Abschluss: 14 %; immatrikuliert: 0 %.

6. Fazit

Anhand der Daten aus der akademischen Verwaltung konnten die Studienverläufe für die vier Lehramtsstudiengänge an der Universität Leipzig anschaulich nachgezeichnet werden. Es zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Schularten bezüglich Studienerfolg und Studierendenschwund, welche anhand von Indikatoren wie Abschluss- und Wechselquoten beschrieben werden. Damit geht diese Darstellung über die übliche Darstellung von reinen Abschlussquoten hinaus. Das Lehramt Sonderpädagogik und das Lehramt an Grundschulen zeichnen sich durch geringe Schwund- und dementsprechend hohe Abschlussquoten aus und können bezogen auf diese Indikatoren als erfolgreiche Studiengänge betrachtet werden.

Besonders hohe Schwundquoten zeigen sich im Lehramt an Oberschulen: Gut ein Viertel der Studienanfänger verlässt die Universität ohne Abschluss, ein weiteres Viertel wechselt in einen anderen Studiengang an der Universität Leipzig. Dies resultiert in geringen Abschlussquoten und spannt die Versorgungslage in dieser Schulart weiter an. Auch das Lehramt an Gymnasien fällt in Bezug auf die erfolgreichen Abschlüsse hinter Grundschule und Sonderpädagogik zurück. Bezüglich der zeitlichen Verläufe ist dabei anzumerken, dass die Studierenden ab dem 8. Folgesemester unter „Corona-Bedingungen“ studiert haben (d. h. wenig Lehrveranstaltungen in Präsenz, Prüfungsfreiversuche und ggf. Einschränkungen bei der Durchführung von Praktika), was individuelle Studienverläufe durchaus verlängert haben kann.

Studierende, die den Studiengang oder die Hochschule wechseln, verlassen nicht zwangsläufig das Lehramtsstudium. Hinter einem Hochschulwechsel könnte zum Beispiel der Wunsch nach einem anderen Fach oder einer anderen Schulart stehen, welcher an der Universität Leipzig zu diesem Zeitpunkt nicht angeboten wird. Um angemessene hochschulpolitischen Konsequenzen abzuleiten, müssen diese strukturellen Rahmenbedingungen berücksichtigt werden. Auch die geringen Wechselquoten im Lehramt Sonderpädagogik können durchaus strukturell bedingt sein. Sie dürften zumindest zum Teil darauf zurückzuführen sein, dass Leipzig zu diesem Zeitpunkt der einzige sächsische Standort war, der diese Schulart angeboten hat und damit zumindest in Sachsen alternativlos gewesen ist.

Es ist von einer gewissen Mobilitätsquote innerhalb des Bundeslandes auszugehen, welche auf der vorhandenen Datenbasis nicht quantifiziert werden kann, jedoch nicht zwangsläufig ein Problem für die Lehrkräfteversorgung darstellt. Studierende, die wegen eines Fachwechsels die Hochschule innerhalb von Sachsen wechseln (Hochschulwechsel), bleiben dem sächsischen Bildungssystem erhalten. Daher sollten Wechselbewegungen innerhalb von Sachsen nicht prinzipiell als Abbruch, Drop-out oder Schwund gewertet werden, da die Studierenden potentiell als Lehrkräfte in Sachsen weiterqualifiziert werden. Gemessen an aktuellen und zukünftigen Bedarfen und den hier berichteten Ergebnissen ergibt sich ein klarer Handlungsbedarf, insbesondere für das Lehramt an Oberschulen. Angesichts der hohen Schwundquote stellt sich die Frage, welche Veränderungen initiiert werden können, um Studierende dabei zu unterstützen, das Studium erfolgreich abzuschließen. Dazu sollten Studierende bezüglich ihrer Abbruch- und Wechselgründe befragt und zusätzliche fachspezifische Verlaufsanalysen durchgeführt werden. Dies würde es erlauben, strukturelle Bruchstellen zu identifizieren und effektive Handlungsoptionen abzuleiten.

Die vorliegenden Daten geben wertvolle Einblicke in schulartspezifische Studienverläufe und können zur Planung und Steuerung des Lehramtsstudiums genutzt werden. Um Hochschulwechsel und ihre Auswirkungen auf den Verbleib im Lehramt besser zu verstehen, bietet sich eine hochschulübergreifende Analyse an. In einem ersten Schritt wird versucht, diese Datenlücke mit Verlaufsdaten des Statistischen Landesamts zu schließen, die in den Analysen integriert werden sollen. Weitere differenziertere Darstellungen auf Fächerebene könnten den Blick auf Verlaufsmuster und kritische Studienphasen weiter schärfen und die Evaluation und Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung in Sachsen unterstützen.

Literatur

Radisch, F. (2025): The Complex Problem of Teacher Shortage in Germany – Some Ideas About the Role of Success and Failure in Teacher Education, Educational Planning and Second Career Teachers. In: A. Gehrmann & P. Germer (Hrsg.): Teacher Shortage in International Perspectives: Insights and Responses. Wiesbaden: Springer VS, 195–208.

Dr. Sandra Dietrich
Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Institut für Bildungswissenschaften, Universität Leipzig

✉ Sandra.Dietrich@uni-leipzig.de



Foto: © Antje Gildemeister

Die Wege der Lehramts-Alumni nach Studienabschluss – Ausgewählte Ergebnisse der 4. Sächsischen Absolventenstudie

Martin Kurth

1. Einleitung

Die Kultusministerkonferenz sieht deutschlandweit und über alle Lehramtsarten hinweg bis mindestens 2029 ein deutlich geringeres verfügbares Lehrkräfteangebot gegenüber dem Lehrkräftebedarf. Erst mittel- bzw. langfristig wird eine Entspannung erwartet (Kultusministerkonferenz 2025).[1] Es ist daher notwendig, einen Blick auf den Ausbildungserfolg und den Schwund in den beiden Phasen der Lehrkräftebildung zu werfen und Problemlagen zu identifizieren.

Absolvent:innenstudien leisten einen wichtigen Beitrag zur Evaluation von Qualität in Studium und Lehre und beantworten die Frage, ob und wie ehemalige Studierende in den Beruf einmünden. Sie schlagen eine Brücke vom Studium zur Erwerbstätigkeit. Alumni können – im Gegensatz zu Studierenden – aus erster Hand bewerten, inwiefern ihnen das Studium Kompetenzen an die Hand gibt, um in der Praxis bestehen zu können. Für die Hochschulen wiederum stellen Absolvent:innenstudien wertvolle Erkenntnisse bereit, wie das Studium hinsichtlich der Studienbedingungen und -inhalte retrospektiv bewertet wird (Frohwieser et al. 2018; Frohwieser 2019).

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, welche beruflichen Wege Absolvent:innen eines Lehramtsstudiums an einer sächsischen Hochschule in den ersten Jahren nach ihrem Abschluss einschlagen. Es soll betrachtet werden, wie verbreitet der „klassisch" vorgezeichnete Weg vom Lehramtsstudium über den Vorbereitungsdienst bis hin zur Tätigkeit als Lehrkraft an einer Schule ist. Zudem soll nachvollzogen werden, wie viele Lehramtsalumni einen Vorbereitungsdienst aufnehmen, abschließen, unter- bzw. abbrachen oder ihn ausschließen. Von besonderer politischer Bedeutung ist zudem die Frage, ob die Alumni nach ihrem Studium in Sachsen bleiben oder in ein anderes Bundesland wechseln.[2]

Zur Beantwortung dieser Fragen wird die Ersterhebung der 4. Sächsischen Absolventenstudie von 2023 genutzt. Seit 2008 führt das Kompetenzzentrum für Bildungs- und Hochschulforschung, welches an das Zentrum für Qualitätsanalyse der Technischen Universität Dresden (TUD) angegliedert ist, repräsentative Absolvent:innenstudien an sächsischen Hochschulen durch.

Finanziert und beauftragt werden die Studien vom Sächsischen Staatsministerium für Wissenschaft, Kultur und Tourismus. Zur Befragung eingeladen werden Absolvent:innen ausgewählter Prüfungsjahrgänge an allen sächsischen Hochschulen, d. h. sowohl die der Universitäten als auch der Hochschulen für angewandte Wissenschaften sowie (2023 erstmals) der Kunsthochschulen.

Die Sächsischen Absolventenstudien nutzen ein Panel-Kohorten-Design: Alle fünf Jahre werden Absolvent:innen ca. drei bis fünf Jahre nach ihrem Studienabschluss zur Teilnahme an der Erstbefragung eingeladen. Falls die Befragten ihr Einverständnis geben, werden sie sowohl fünf als auch zehn Jahre nach der Erstbefragung erneut befragt. Somit ergibt sich die Möglichkeit, die beruflichen Wege von Absolvent:innen über einen Zeitraum von bis zu anderthalb Jahrzehnten nachzuverfolgen. Thematisch werden Fragen zur rückblickenden Beurteilung des Studiums, zum Übergang vom Studium in den Beruf und zu Rahmenbedingungen der aktuellen Erwerbstätigkeit gestellt. Fragen zur Mobilität und zur beruflichen Zufriedenheit sind ebenfalls Bestandteil der Studien (Lenz et al. 2024; Lenz et al. 2025).

Alle fünf sächsischen Hochschulen, an denen ein Lehramtsstudium abgeschlossen werden kann, sind in der Sächsischen Absolventenstudie vertreten: Die Universität Leipzig, die TUD, die TU Chemnitz, die Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy" Leipzig und die Hochschule für Musik Carl Maria von Weber Dresden. Zunächst wird in diesem Beitrag dargestellt, wie sich die Lehramtsstichprobe in der Erstbefragung 2023 zusammensetzt (2). Anschließend werden die Tätigkeitsverläufe, der Stand des Vorbereitungsdienstes und die Übergänge in den staatlichen Schuldienst nachgezeichnet (3). Im vierten Abschnitt wird die Frage behandelt, warum die sächsischen Lehramtsalumni nach ihrem Hochschulabschluss in Sachsen bleiben bzw. das Bundesland wechseln (4). Darauffolgend werden Gründe für die Ablehnung eines Vorbereitungsdiensts bzw. eines staatlichen Schuldiensts beschrieben (5). Zum Schluss folgt ein Fazit sowie eine Beschreibung von Limitationen der Untersuchung bzw. des Forschungsdesigns (6).

1 Es ist darauf hinzuweisen, dass solche Prognosen in ständiger Anpassung getroffen (siehe auch Kultusministerkonferenz 2023) und kontrovers diskutiert werden (u. a. Klemm 2022). Gollub et al. (2024) begründen beispielsweise, weshalb es nicht den einen Lehrkräftemangel gibt, sondern vielmehr räumliche, fächer- und schulartspezifisch Bedarfe aufgeschlüsselt werden müssen.

2 Im Abschlussbericht der Erstbefragung der 4. Sächsischen Absolventenstudie finden sich zudem viele Erkenntnisse, wie Lehramtsstudierende rückblickend u. a. die Studienbedingungen, den Kompetenzerwerb und die Praxisbezüge bewerten (Lenz et al. 2025).



Foto: © Ante Beslic

2. Lehramtsstichprobe der Erstbefragung 2023

Die Beantwortung der genannten Forschungsfragen wird auf Grundlage der Ersterhebung der 4. Sächsischen Absolventenstudie von 2023 getätigt. Kontaktiert wurden Alumni, die zwischen dem Wintersemester 2018/19 und dem Sommersemester 2020 ein Studium an einer staatlichen Universität, einer Kunsthochschule oder einer Hochschule für angewandte Wissenschaften in Sachsen abgeschlossen haben.
Die Hochschulen haben für die Kontaktaufnahme per Zufallsauswahl eine 75 %-Stichprobe gezogen. Der Befragungszeitraum lag zwischen August 2023 und Februar 2024. Der relativ lange Befragungszeitraum von mehreren Monaten begründet sich vor allem darin, dass sowohl postalische Einladungen als auch Einladungen per E-Mail versendet wurden und gerade die Erreichbarkeit internationaler Studierender einen langen Zeitraum erforderte. Insgesamt konnten 7.977 auswertbare Fragebögen gezählt werden, was einem Netto-Rücklauf von 28 % entspricht (Lenz et al. 2025).

Von diesen knapp 8.000 Befragten haben 664 Personen in der Selbstauskunft angegeben, ein Lehramtsstudium absolviert zu haben. Eine unmittelbar lehramtsspezifische Rücklaufquote kann nicht ausgegeben werden, da die von den Hochschulen gelieferten Adressdaten der Alumni nicht die Nennung des konkreten Studiengangs beinhalten.

40 % der Lehramts-Alumni in der Stichprobe haben den Studiengang für das Lehramt an Gymnasien abgeschlossen, dahinter folgen mit 28 % die Grundschullehramtsalumni. 14 % bzw. 13 % der Lehramtsalumni haben das Lehramt Sonderpädagogik bzw. Lehramt an Oberschulen erfolgreich studiert, 5 % haben das Studium Lehramt an berufsbildenden Schulen abgeschlossen. Die Zusammensetzung der vorliegenden Stichprobe weicht nur geringfügig von den offiziellen Abschlusszahlen des Statistischen Landesamtes des Freistaates Sachsen für die Prüfungsjahrgänge 2019 und 2020 ab. Alumni des Lehramts an Gymnasien sind in der Stichprobe leicht überrepräsentiert, während das Lehramt an Grundschulen leicht unterrepräsentiert ist. Bei den übrigen Schularten sind die prozentualen Anteile nahezu identisch (Tabelle 1).

3. Tätigkeitsverläufe, Stand des Vorbereitungsdienstes und Übergänge in den staatlichen Schuldienst

Um die verschiedenen Wege aller Alumni nachzuzeichnen, wurden die Befragten gebeten, für jeden Monat nach Studienabschluss Auskunft über ihre Tätigkeiten zu geben. Dazu wurde eine Liste potenzieller Tätigkeitsformen vorgegeben.

3 Die Abkürzungen für die Schularten lauten: Lehramt an Grundschulen (LA GS), Lehramt an Oberschulen (LA OS), Lehramt an Gymnasien (LA GY), Lehramt an berufsbildenden Schulen (LA BBS) und Lehramt Sonderpädagogik (LA SP).

Tabelle 1: Vergleich der Alumni-Zahlen der Grundgesamtheit (Statistischen Landesamtes des Freistaates Sachsen) mit der Stichprobe für die beiden Prüfungsjahrgänge 2018/19 und 2019/20 nach Schularten[3]

		Gesamt	LA GS	LA OS	LA GY	LA BBS	LA SP
Grund-gesamtheit	n	2.489	772	311	943	127	336
	in %	100,0	31,0	12,5	37,9	5,1	13,5
Stichprobe	n	664	187	83	269	32	93
		100,0	28,2	12,5	40,5	4,8	14,0

Quelle: Daten des Statistischen Landesamtes Sachsen für die Prüfungsjahrgänge 2019 und 2020 sowie aus der Erstbefragung 2023 der 4. Sächsischen Absolventenstudie, eigene Berechnungen

Es bestand die Möglichkeit, mehrere parallel ausgeübte Tätigkeitsformen gleichzeitig anzugeben. Aus diesen Angaben ergibt sich ein kumulierter, detaillierter Tätigkeitsverlauf der Befragten für die ersten 36 Monate nach Studienende.

Wie zu erwarten war, dominiert im Lehramt zunächst die zweite Ausbildungsphase, also der Vorbereitungsdienst (siehe Abbildung 1). Ab dem dritten Monat nach Studienabschluss beginnen mehr als die Hälfte der Lehramtsalumni den Vorbereitungsdienst, ab dem zwölften Monat sind es knapp drei Viertel. Ab dem 18. Monat nimmt dann der hohe Anteil derjenigen, die sich weiterhin im Vorbereitungsdienst befinden, deutlich und kontinuierlich ab, ohne allerdings im Beobachtungszeitraum ganz zu verschwinden – im Monat 36 sind es immer noch 9 % der Alumni. Das ergibt sich auch dadurch, dass in Sachsen für den Vorbereitungsdienst anderthalb Jahre vorgesehen sind, dieser jedoch nicht immer zum nächstmöglichen Termin nach Studienabschluss angetreten wird bzw. werden kann oder sich Unterbrechungen bzw. Verlängerungen des Vorbereitungsdiensts ergeben. Dennoch ist klar erkennbar, dass der Anteil an Erwerbstätigen nach 18 Monaten stark steigt (von 22 % Erwerbstätigkeit in Monat 17 auf 55 % in Monat 19) und bis zum Ende des Betrachtungszeitraums (nach 36 Monaten) kontinuierlich auf 84 % ansteigt. Damit liegt die Erwerbstätigenquote der Lehramtsalumni 36 Monate nach Studienabschluss klar über jener der Master-, Diplom- und Staatsexamensabsolvent:innen (ohne Lehramt) aller anderen Fächergruppen, bei welchen dieser Wert bei 78 % liegt (Lenz et al. 2025). Lehramtsalumni sind in den ersten 36 Monaten nach Studienabschluss zudem etwas häufiger in Elternzeit als Absolvent:innen anderer Fächergruppen, weisen dagegen jedoch eine deutlich geringere Promotionsneigung auf (ebd.).

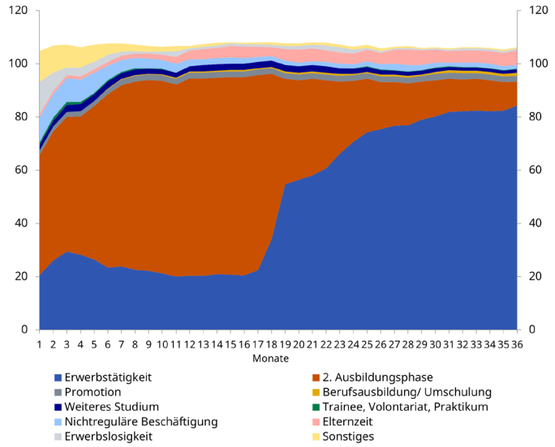


Abbildung 1: Tätigkeitsverläufe in den ersten 36 Monaten nach Abschluss des Lehramtsstudiums (Mehrfachantwort, n = 420, in %)

Quelle: Daten aus der Erstbefragung 2023 der 4. Sächsischen Absolventenstudie, eigene Berechnung Frage: Welche der folgenden Tätigkeiten haben Sie seit dem eingangs angegebenen Studienabschluss ausgeübt? Bitte alles Zutreffende ankreuzen.

Zusätzlich zum Tätigkeitsverlauf wurde nach dem Stand des Vorbereitungsdienstes gefragt. Die Befragten konnten angeben, ob sie diesen planen, bereits begonnen, abgeschlossen, endgültig abgebrochen haben oder ausschließen. Es ist deutlich darauf hinzuweisen, dass die Studienabschlüsse der Befragten in der vorliegenden Stichprobe bereits ca. drei bis fünf Jahre zurückliegen und der Befragungszeitraum wiederum bereits einige Jahre zurückliegt. Daher wird in den folgenden Zahlen eine Momentaufnahme abgebildet und keine aktuellen bzw. endgültigen Zahlen.

Zu sehen ist, dass 86 % der Alumni den Vorbereitungsdienst bereits abgeschlossen haben (siehe Abbildung 2). Besonders hoch ist dieser Anteil bei den Alumni des Lehramts an Oberschulen und Grundschulen. Im Gegensatz dazu fällt das Lehramt an berufsbildenden Schulen in diesem Kontext deutlich zurück. Dort ist der Anteil derjenigen, die ihren Vorbereitungsdienst noch nicht abgeschlossen haben, am höchsten. Hier muss jedoch zum einen darauf hingewiesen werden, dass die Fallzahl der Alumni des Lehramts an berufsbildenden Schulen relativ klein ausfällt, wodurch Angaben Einzelner ein deutlich stärkeres Gewicht haben. Zum anderen handelt es bei den Absolvent:innen eines Lehramts an berufsbildenden Schulen gewissermaßen um eine spezielle Gruppe, da viele von ihnen bereits vor dem Studium eine (Berufs-)Ausbildung abgeschlossen hatten, sich dadurch per se zusätzliche Karrierewege eröffnen und sich auch soziodemografisch von den übrigen Lehramtsalumni (z. B. im Alter) unterscheiden. 5 % der Befragten wollten zum Befragungszeitpunkt keinen Vorbereitungsdienst absolvieren. Jeweils 3 % planten, einen Vorbereitungsdienst zu beginnen, oder hatten ihn begonnen, jedoch noch nicht abgeschlossen. Ebenfalls 3 % hatten den Vorbereitungsdienst aufgenommen, jedoch abgebrochen.

Es ist möglich, diese Ergebnisse mit denen der Ersten Sächsischen Lehramtsabsolventenbefragung zu vergleichen. Bei dieser wurden alle Alumni, die zwischen dem Wintersemester 2013/14 und dem Sommersemester 2017 ein Lehramtsstudium (Staatsexamen oder Master) in Sachsen abgeschlossen hatten, im Jahr 2018 zur Befragung eingeladen. Möglich sind aber nur Vergleiche mit den Prüfungsjahren 2014 und 2015, da sonst die Abstände zum Studienende zu stark verzerrt sind. Es zeigt sich, dass die Anteile der Vorbereitungsdienstabschlüsse, -abbrüche, -unterbrechungen und -planungen nahezu identisch sind. Selbiges gilt für den Anteil jener Alumni, die die Aufnahme eines Vorbereitungsdienstes ausschließen (Lenz et al. 2019; Lenz et al. 2025).

In Abbildung 3 werden zentrale Übergangsphasen der Lehramtsabsolvent:innen im Kontext der Wegmarken „Eintritt in den Vorbereitungsdienst“, „Abschluss des Vorbereitungsdienstes“ sowie „Eintritt in den staatlichen Schuldienst“ dargestellt. Der Eintritt in den Schuldienst bei privaten Trägerschaften wurde nicht explizit erfasst. Alumni, die zwar als Lehrkräfte, nicht jedoch im staatlichen Schuldienst arbeiten, bleiben bei diesem Übergang daher unberücksichtigt. Zudem wird die Übereinstimmung zwischen dem Lehramtsstudiengang und der tatsächlich ausgeübten Schulart analysiert. Es ist zu betonen, dass die dargestellten Daten eine Momentaufnahme darstellen

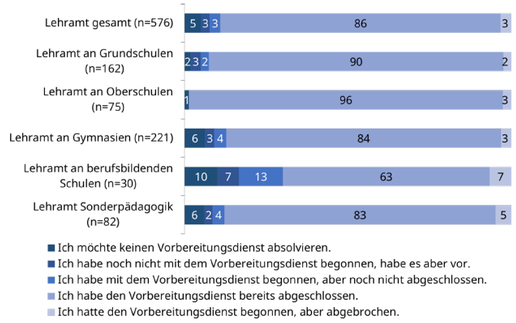


Abbildung 2: Stand des Vorbereitungsdienstes nach Schularten (in %)
Quelle: Daten aus der Erstbefragung 2023 der 4. Sächsischen Absolventenstudie, eigene Berechnung
Frage: Haben Sie nach Ihrer 1. Staatsprüfung einen Vorbereitungsdienst (Referendariat) begonnen oder bereits abgeschlossen?

und keine endgültigen Übergangsquoten repräsentieren. Da der Befragungszeitraum bereits einige Zeit zurückliegt, sind die entsprechenden Anteile seitdem vermutlich weiter gestiegen.

Es zeigt sich, dass ca. drei bis fünf Jahre nach Studienabschluss 92 % aller Befragten den Vorbereitungsdienst entweder begonnen, bereits abgeschlossen oder abgebrochen haben. 86 % haben den Vorbereitungsdienst bereits abgeschlossen. Gut drei Viertel der Lehramtsalumni treten in den staatlichen Schuldienst ein.[4] Knapp zwei Drittel wiederum sind in der identischen Schulart beschäftigt.

Werden lediglich diejenigen betrachtet, die die ausgewählten Übergänge nur in Sachsen gemacht haben, zeigt sich, dass zwei Drittel aller Lehramtsalumni in Sachsen den Vorbereitungsdienst begonnen haben und anschließend 57 % in den sächsischen staatlichen Schuldienst eingetreten sind. Insgesamt lässt sich feststellen, dass die knappe Mehrheit derjenigen, die in Sachsen ein Lehramtsstudium abgeschlossen haben, anschließend auch in Sachsen als Lehrkraft an einer staatlichen Schule arbeitet.

Im Vergleich der Schularten wird deutlich, dass die Alumni der Studiengänge Lehramt an Oberschulen und Lehramt an Grundschulen alle Übergänge vergleichsweise am häufigsten bewältigen. Während 83 % der Abolvent:innen des Lehramts an Grundschulen in den staatlichen Schuldienst eintreten, sind es bei den Alumni der Oberschulen gar 88 %. Etwas mehr als drei Viertel der Sonderpädagog:innen sowie 71 % der Gymnasiallehramtsalumni treten in diesen ein. Bei allen drei Wegmarkern erzielen die Alumni

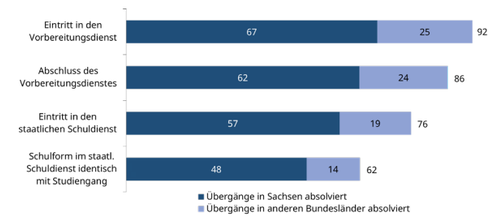


Abbildung 3: Ist-Stand der Übergänge in den staatlichen Schuldienst (n = 576, in %)
Quelle: Daten aus der Erstbefragung 2023 der 4. Sächsischen Absolventenstudie, eigene Berechnung

des Lehramts an berufsbildenden Schulen die mit Abstand geringsten Werte. Nur knapp zwei Drittel schließen den Vorbereitungsdienst ab, nur 57 % treten in den staatlichen Schuldienst ein (siehe Abbildung 4).

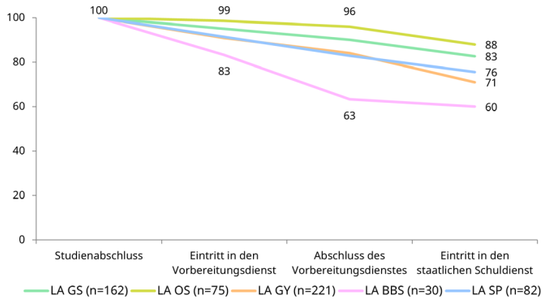


Abbildung 4: Ist-Stand der Übergänge in den staatlichen Schuldienst nach Schularten (in %)
Quelle: Daten aus der Erstbefragung 2023 der 4. Sächsischen Absolventenstudie, eigene Berechnung

Wird selbiges nur für erfolgte Übergänge in Sachsen betrachtet, lässt sich feststellen, dass die Alumni des Lehramts an Grundschulen mit großem Abstand am häufigsten in den sächsischen staatlichen Schuldienst eintreten. Mehr als drei Viertel tun dies. Gut zwei Drittel der Oberschulabsolvent:innen bleiben Sachsen auch nach Studienabschluss und Vorbereitungsdienst erhalten. Selbiges trifft auf etwas mehr als die Hälfte der Gymnasiallehramtsalumni zu. Deutlich weniger als die Hälfte der Sonderpädagog:innen sowie der Alumni des Lehramts an berufsbildenden Schulen treten in den staatlichen Schuldienst in Sachsen ein (siehe Abbildung 5).

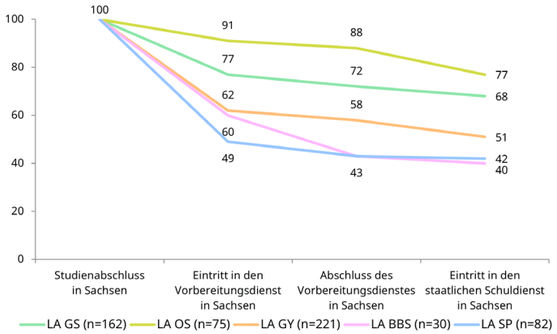


Abbildung 5: Ist-Stand der Übergänge in den sächsischen staatlichen Schuldienst nach Schularten (in %)
Quelle: Daten aus der Erstbefragung 2023 der 4. Sächsischen Absolventenstudie, eigene Berechnung

4 Denjenigen Alumni, die nach abgeschlossenem Vorbereitungsdienst nicht in den staatlichen Schuldienst eintreten, wurden zwar Fragen nach der aktuellen Erwerbstätigkeit gestellt. Es kann jedoch nicht differenziert werden zwischen Personen, die an einer freien Schule tätig sind und jenen, die sich gegen eine Tätigkeit als Lehrkraft an einer Schule entscheiden.

In Abbildung 6 ist abgebildet, inwiefern die studierte Schulart mit der aktuell tatsächlich unterrichteten Schulart übereinstimmt. Dargestellt sind hier nur jene Befragte, die einen Vorbereitungsdienst abgeschlossen haben und im staatlichen Schuldienst unterrichten. Nahezu alle Alumni der Lehrämter an Grundschulen und an Oberschulen unterrichten aktuell auch in diesen Schularten.Für die weiteren drei Schularten liegt die Übereinstimmung zwischen 82 % und 84 %. Während Sonderpädagog:innen häufig in der Grundschule unterrichten, lehren Alumni der Lehrämter an Gymnasien und an berufsbildenden Schulen vergleichsweise oft an Oberschulen, wobei unklar bleibt, ob dies den konkreten Absichten der Alumni entspricht oder primär von der Verfügbarkeit von Stellen abhängt. Zudem wird bei den beiden letzteren Studiengängen öfter eine andere Schulart gewählt. Dazu zählen insbesondere Gesamtschulen und Abendgymnasien.

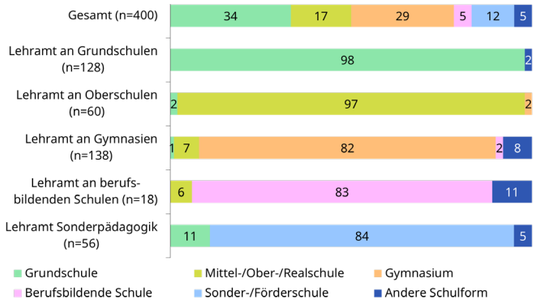


Abbildung 6: Aktuelle Schulart zum Befragungszeitpunkt nach Studiengang (Befragte mit abgeschlossenem Vorbereitungsdienst, die im staatlichen Schuldienst erwerbstätig sind, in %)

Quelle: Daten aus der Erstbefragung 2023 der 4. Sächsischen Absolventenstudie, eigene Berechnung

Frage: In welcher Schulform sind Sie in Ihrer aktuellen Tätigkeit nach dem Vorbereitungsdienst beschäftigt?

4. Gründe für regionale Mobilität

Wie im vorangegangenen Abschnitt gezeigt werden konnte, tritt die deutliche Mehrheit der Alumni den Vorbereitungsdienst in Sachsen an und bleibt für den staatlichen Schuldienst ebenfalls in Sachsen.[5] Gefragt nach den Gründen, warum sich die Absolvent:innen für einen Verbleib in Sachsen entscheiden und den Vorbereitungsdienst antreten, sagen 87 % der Befragten, dass private und familiäre Gründe eine Rolle spielen. Mehr als die Hälfte sieht in der Nähe zum Heimatort einen großen Pluspunkt für Sachsen. Ein Viertel der Befragten hatte bereits persönliche Kontakte zur Schule, ein knappes Viertel schätzt die Lebensqualität und das kulturelle Angebot vor Ort. Kaum Einfluss auf die Wahl des Bundeslandes Sachsen haben dagegen die Aspekte bessere finanzielle Vergütung, bessere Arbeitsplatzchancen sowie eine kürzere Dauer des Vorbereitungsdienstes vor Ort (siehe Abbildung 7).[6]

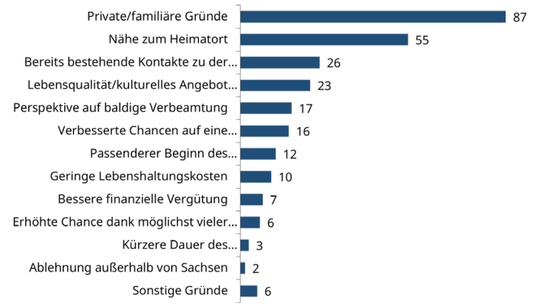


Abbildung 7: Gründe für Antritt des Vorbereitungsdienstes in Sachsen (Befragte, die in Sachsen einen Vorbereitungsdienst begonnen haben, Mehrfachnennung, n = 326, in %)

Quelle: Daten aus der Erstbefragung 2023 der 4. Sächsischen Absolventenstudie, eigene Berechnung

Frage: Was sind bzw. waren die entscheidenden Gründe, den Vorbereitungsdienst innerhalb von Sachsen anzutreten?

Auch diejenigen Alumni, die sich gegen einen Vorbereitungsdienst in Sachsen entschieden haben, geben mehrheitlich an, dass private bzw. familiäre Gründe ein Faktor für die Wahl des Bundeslands des Vorbereitungsdienstes waren. Dahinter folgen Gründe wie höhere Chancen auf einen Vorbereitungsdienstplatz, Unzufriedenheit mit dem politischen Klima bzw. Unzufriedenheit mit der sächsischen Bildungspolitik sowie eine insgesamt bessere Arbeitssituation des Bundeslandes, in dem der Vorbereitungsdienst angetreten wurde, als in Sachsen. Ein Viertel der Befragten, in absoluten Zahlen 30 Personen, gab sonstige Gründe an. 23 dieser 30 Befragten gaben in der offenen Nachfrage an, dass der Wunschort für einen Vorbereitungsdienst in Sachsen nicht verfügbar war, da der Fokus der Alumni insbesondere auf Großstädten oder zumindest kurzen Pendelwegen lag. 7 von 30 Befragten gaben zudem als Grund gegen einen Vorbereitungsdienst in Sachsen eine mangelnde Rücksichtnahme auf individuelle Lebenslagen an (siehe Abbildung 8).



Abbildung 8: Gründe für Antritt des Vorbereitungsdienstes außerhalb Sachsens (Befragte, die in Sachsen einen Vorbereitungsdienst begonnen haben, Mehrfachnennung, n = 124, in %)

Quelle: Daten aus der Erstbefragung 2023 der 4. Sächsischen Absolventenstudie, eigene Berechnung

Frage: Welche der folgenden Gründe sind oder waren für Ihre Bewerbung außerhalb von Sachsen wichtig?

5 Die knappe Mehrheit der Lehramtsalumni hat bereits in Sachsen ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben (Lenz et al. 2025: 230).

6 Mit Gründen für oder gegen regionale Mobilität unter Absolvent:innen eines Lehramtsstudiums und den Zusammenhang mit Arbeitsmarktbedingungen beschäftigt sich auch Eulenberger (2018).

5. Gründe für Ablehnung eines Vorbereitungsdiensts bzw. staatlichen Schuldienstes

In diesem Abschnitt werden Ursachen und Hemmnisse beschrieben, weshalb Alumni einen Vorbereitungsdienst ausschließen oder diesen abbrechen. Zudem wird ausgewertet, welche Hebel angesetzt werden könnten, um Alumni, die aktuell trotz abgeschlossenem Vorbereitungsdienst nicht im sächsischen staatlichen Schuldienst unterrichten, zu einer Rückkehr zu motivieren.

In Abbildung 9 werden die Motive der Lehramtsalumni, die sich gegen einen Vorbereitungsdienst entscheiden, präsentiert. Wie in Abbildung 2 dargestellt, macht diese Gruppe lediglich etwa fünf Prozent aller Lehramtsalumni aus. Da diese Gruppe damit verhältnismäßig klein ist und nur 28 Personen diese Frage beantwortet haben, werden hier absolute Zahlen statt Prozentangaben verwendet. Am häufigsten ist bei der Entscheidung gegen einen Vorbereitungsdienst ausschlaggebend, dass eine berufliche Alternative außerhalb der Lehrertätigkeit gefunden wurde. Einige streben jedoch auch eine Tätigkeit an einer Hochschule an, möchten eine Promotion abschließen oder benötigen in der von ihnen favorisierten Schule keinen Vorbereitungsdienst. Als sonstige Gründe, die in einem offenen Textfeld angegeben werden konnten, werden zudem systemische und strukturelle Probleme im Ausbildungssystem, gesundheitliche und persönliche Belastungen, politische und gesellschaftliche Rahmenbedingungen sowie der Verlust von Autonomie und Lebensplanung genannt (Lenz et al. 2025). Ähnliche Verteilungen zeigen sich auch bei der Ersten Sächsischen Lehramtsbefragung (Lenz et al. 2019).

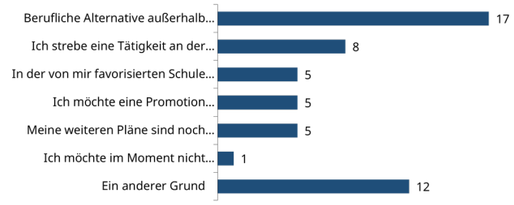


Abbildung 9: Gründe für Ablehnung des Vorbereitungsdienstes (Befragte, die keinen Vorbereitungsdienst absolvieren möchten, Mehrfachnennung, n = 28, in absoluten Zahlen)

Quelle: Daten aus der Erstbefragung 2023 der 4. Sächsischen Absolventenstudie, eigene Berechnung

Frage: Aus welchen Gründen möchten/wollten Sie keinen Vorbereitungsdienst absolvieren?

Gefragt wurde ebenfalls danach, weshalb die Befragten ihren Vorbereitungsdienst abgebrochen haben. Anders als bei der vorangegangenen Frage gibt es hier keine vorgefertigte Auswahlliste, sondern lediglich ein offenes Textfeld (Lenz et al. 2025). Als Gründe für den Abbruch des Vorbereitungsdienstes werden vor allem drei Aspekte genannt. Erstens wird eine hohe Arbeitsbelastung, verbunden mit erheblichem psychischem Stress und Überforderung, am häufigsten genannt – und damit deutlich dominierend gegenüber anderen Gründen. Zweitens spielt die Unzufriedenheit mit dem Schulsystem eine Rolle, während drittens strukturelle Probleme innerhalb des Vorbereitungsdienstes selbst als relevant erachtet werden (siehe Abbildung 10). Diese Befunde widersprechen Ergebnissen einer Studie von Schmid-Kühn, in welcher ebenfalls nach Gründen zum Schwund im Vorbereitungsdienst gefragt wird (2024). In ihrer Untersuchung werden vielmehr primär leistungsbezogene und motivationale Gründe auf Seiten der Vorbereitungsdienstleistenden angegeben, die ausschlaggebend für die Beendigung des Vorbereitungsdienstes sind.



Abbildung 10: Gründe für Abbruch des Vorbereitungsdienstes (Befragte, die einen Vorbereitungsdienst abgebrochen haben, Mehrfachnennung, n = 16, in absoluten Zahlen)

Quelle: Daten aus der Erstbefragung 2023 der 4. Sächsischen Absolventenstudie, eigene Berechnung

Frage: Aus welchen Gründen haben Sie den Vorbereitungsdienst abgebrochen?

Frage: Aus welchen Gründen möchten/wollten Sie keinen Vorbereitungsdienst absolvieren?

Zuletzt wurden diejenigen Befragten mit einem abgeschlossenen Vorbereitungsdienst, die eine Erwerbstätigkeit außerhalb des sächsischen staatlichen Schuldienstes aufgenommen haben, gefragt, was sie zu einer Rückkehr in den sächsischen staatlichen Schuldienst motivieren würde. Auch hier hatten die Befragten keine vorgefertigte Auswahlliste, sondern ein offenes Textfeld (Lenz et al. 2025). 34 Befragte haben eine Antwort gegeben, drei Aspekte werden besonders oft benannt: 13 von 34 Befragten geben an, dass bessere Rahmenbedingungen motivieren würden, in den sächsischen staatlichen Schuldienst zurückzukehren oder einzutreten. Dazu gehört u. a. die Möglichkeit, unabhängig von der privaten Situation in Teilzeit zu arbeiten, ohne einen triftigen Grund angeben zu müssen, generell mehr zeitliche Flexibilität zu haben sowie keine Zwangsabordnung an andere Schulen fürchten zu müssen. 9 von 34 Befragten beschreiben in den Freitextangaben, dass bessere Arbeitsbedingungen Gründe für eine Rückkehr bzw. den Eintritt darstellen könnten. Dazu gehören u. a. die Möglichkeit, im Team zu lehren sowie kleinere Klassen, mehr Mitbestimmung, generell eine geringere Arbeitslast und insgesamt mehr (pädagogische) Unterstützung zu haben. Ebenfalls 9 von 34 Befragten nennen bessere politische Voraussetzungen als möglichen Motivator. Dazu zählt u. a. mehr Flexibilität beim Beamtenstatus bzw. eine höhere Eingruppierung, die Angleichung von Angestellten- und Beamtengehalt sowie der diffuse Wunsch, das Schulsystem müsse sich ändern. Nur für 6 von 34 Befragten kommt eine Rückkehr in den sächsischen staatlichen Schuldienst generell nicht in Frage (siehe Abbildung 11).



Abbildung 11: Mögliche Motivationen für Rückkehr in den sächsischen staatlichen Schuldienst (Befragte mit abgeschlossenem Vorbereitungsdienst, die eine Erwerbstätigkeit außerhalb des sächsischen staatlichen Schuldienstes aufgenommen haben, Mehrfachnennung, n = 34, in absoluten Zahlen)

Quelle: Daten aus der Erstbefragung 2023 der 4. Sächsischen Absolventenstudie, eigene Berechnung

Frage: Was könnte Sie motivieren, in den sächsischen staatlichen Schuldienst zurückzukehren oder einzutreten?

6. Fazit, Limitationen und Ausblick

Dieser Beitrag verfolgte das Ziel, darzustellen, wie verbreitet der „klassisch“ vorgezeichnete Weg vom Lehramtsstudium über den Vorbereitungsdienst bis hin zur Tätigkeit als Lehrkraft an einer (sächsischen) staatlichen Schule ist. Mithilfe der Daten aus der Erstbefragung 2023 der 4. Sächsischen Absolventenstudie kann festgestellt werden, dass 92 % der befragten Alumni, die zwischen dem Wintersemester 2018/19 und dem Sommersemester 2020 ein Lehramtsstudium an einer sächsischen Hochschule abgeschlossen haben, ca. drei bis fünf Jahre nach Studienabschluss einen Vorbereitungsdienst beginnen. 86 % der Alumni schließen diesen ab und gut drei Viertel treten in den staatlichen Schuldienst ein. Am häufigsten bzw. am schnellsten bewältigen Absolvent:innen der Studiengänge Lehramt an Oberschulen und an Grundschulen diese Übergänge, wohingegen die Alumni des Lehramts an Gymnasien und an berufsbildenden Schulen seltener diese Wege wählen und häufiger ihren Vorbereitungsdienst abbrechen oder ausschließen. Die deutliche Mehrheit der Lehramtsalumni verbleibt in Sachsen. Für den Verbleib in Sachsen sind private bzw. familiäre Gründe zentral.

Nur 5 % der Lehramtsalumni schließen einen Vorbereitungsdienst aus. Als Gründe hierfür werden vor allem alternative Karriereoptionen genannt. 3 % brechen den Vorbereitungsdienst ab und benennen die Arbeitsbelastung, den Stress und die Sorge um die eigene mentale Gesundheit als Hauptproblem. Um Personen, die ihren Vorbereitungsdienst abgeschlossen haben, jedoch nicht im sächsischen staatlichen Schuldienst tätig sind, für eine Rückkehr zu begeistern, müssten sich die Rahmenbedingungen, die Arbeitsbedingungen und die politischen Voraussetzungen verbessern.



Foto: © Ante Beslic

Aufgrund des Forschungsdesigns ergeben sich einige Limitationen, die die Aussagekraft der Ergebnisse einschränken. Erstens handelt es sich bei den Ergebnissen um die Ist-Stände der Tätigkeitsverläufe zum Zeitpunkt der Befragung. Da der Befragungszeitraum bereits einige Zeit zurückliegt, haben sich die Anteile der Karrierewege im Laufe der letzten Jahre bereits gewandelt. Mit den Daten, die in der 5. Sächsischen Absolventenstudie erhoben werden sollen, werden die Ergebnisse noch aktueller und umfangreicher, da ein noch längerer Betrachtungszeitraum für die hier betrachtete Prüfungskohorte vorliegen wird. Zweitens ist es problematisch, dass Privatschulen bzw. freie Schulen nicht eigenständig durch den Fragebogen erfasst werden. Denjenigen Alumni, die nach abgeschlossenem Vorbereitungsdienst nicht in den staatlichen Schuldienst eintreten, wurden zwar Fragen zur aktuellen Erwerbstätigkeit gestellt. Es kann jedoch nicht differenziert werden, ob diese an privaten Schulen tätig sind oder sich gegen eine Tätigkeit als Lehrkraft an einer Schule entscheiden. Drittens geben die Ergebnisse aus der Sächsischen Absolventenstudie zwar klare Auskünfte über den klassisch vorgezeichneten Weg in der grundständigen Lehrkräfteausbildung. Informationen zu Quer- und Seitenstiegen können sie jedoch (noch) nicht liefern. Diese Datenlücke bleibt daher bestehen (auch Puderbach & Gehrmann 2025).

Literatur

Eulenberger, J. (2018): Lehramtsstudium – und dann? Übergangswege nach einem Lehramtsstudium vor dem Hintergrund sich verändernder Arbeitsmarktbedingungen. In: Zeitschrift für empirische Hochschulforschung, Jg. 1, Heft 2, 75–92.



Foto: © Ante Beslic

Frohwieser, D. (2019): Potenziale und Grenzen von Absolventenstudien im Qualitätsmanagement von Studium und Lehre. In: Handbuch Qualität in Studium und Lehre, Nr. 67, 63–88.

Frohwieser, D.; Herklotz, M.; Szymenderski, P. (2018): Die Dresdner Absolventenstudien und ihr Beitrag für die Studiengangsevaluation an der TU Dresden. In: S. Falk; M. Reimer; U. Schmidt (Hrsg.): Absolventenstudien und Qualitätsmanagement. Best Practices an deutschen und österreichischen Hochschulen. Münster/New York, 139–153.

Gollub, P.; Zorn, S. K.; Kruse, C. (2024): Den einen Lehrkräftemangel gibt es nicht. Ein Diskussionsbeitrag zur Differenzierung. In: Journal für LehrerInnenbildung, Jg. 24, Heft 1, 50–57.

Klemm, K. (2022): Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2030. Expertise im Auftrag des Verbandes Bildung und Erziehung (VBE). Berlin: Verband Bildung und Erziehung. Online unter: https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/22-02-02_Expertise-Lehrkraeftebedarf-Klemm_-_final.pdf.

Kultusministerkonferenz (2025): Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2025–2035 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.12.2025. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 247. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_247_Bericht_LEB_LEA_2025.pdf.

Kultusministerkonferenz (2023): Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2023–2035 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2023. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 238. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_238_Bericht_LEB_LEA_2023.pdf.

Lenz, K.; Behrendt, C.; Cesca, S. K.; Winter, J. (2019): Erste Sächsische Lehramtsabsolventenbefragung. Befragung der Prüfungsjahrgänge 2014 bis 2017. Dresden.

Lenz, K.; Haag, W.; Kurth, M. (2025): Berufseinstieg der Abschlusskohorte 2019/20. Ergebnisse der Erstbefragung im Rahmen der 4. Sächsischen Absolventenstudie. Dresden.

Lenz, K.; Haag, W.; Kurth, M. (2024): Berufsverläufe der Abschlusskohorten 2010/11 und 2015/16. Ergebnisse der Nachbefragungen im Rahmen der 4. Sächsischen Absolventenstudie. Dresden.

Puderbach, R.; Gehrmann, A. (2025): Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In: C. Cramer; J. König & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 2. vollst. überarb. u. erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 430–436.

Schmid-Kühn, S. M. (2024): Schwund im Vorbereitungsdienst. Annäherung an ein facettenreiches Phänomen. In: S. M. Schmid-Kühn & T. Fuchs (Hrsg.): Abbrüche, Ausstiege und andere Wege aus Lehramtsausbildung und Lehrerberuf. Erkenntnisse aus Wissenschaft und Praxis. Weinheim: Beltz.

Martin Kurth
Zentrum für Qualitätsentwicklung, Technische Universität Dresden

✉ Martin.Kurth@tu-dresden.de



Foto: © Jonas Muth

Vorhersage von Studienerfolg anhand von Studierendenprofilen

Sandra Dietrich, Brigitte Latzko

1. Einleitung

Kompetente und motivierte Studierende, die nach dem Studium als Lehrkräfte in den Beruf übergehen, bilden die Grundlage für ein funktionierendes Bildungssystem. Die Professionalisierung angehender Lehrkräfte zielt darauf ab, Kompetenzen zu entwickeln, die eine gute Passung zwischen den Anforderungen des schulischen Berufsfelds und den Fähigkeiten der Lehrkraft ermöglichen (Job Demands-Resources Model: Hakanen et al. 2006). Ein theoretisches Modell zur Beschreibung der professionellen Kompetenzen, die Lehrkräfte benötigen, ist das COACTIV-Modell (Baumert & Kunter 2011). Neben dem Professionswissen, welches lehrerbildende Hochschulen vermitteln, nennt das Modell auch Überzeugungen, motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten als Teilaspekte professioneller Handlungskompetenz. Die Bedeutung der überfachlichen Dimensionen des COACTIV-Modells wird in empirischen Studien bestätigt. Studien zeigen übereinstimmend, dass motivationale und personale Merkmale für die professionelle Entwicklung angehender Lehrkräfte relevant sind (Küsting & Lipowsky 2011; Klassen & Kim 2017; Dörrenbächer-Ulrich et al. 2019; Franz et al. 2024; Weissenbacher et al. 2024). So unterscheiden sich Lehramtsstudierende mit eher intrinsischen Berufswahlmotiven vom Studienbeginn an von Studierenden mit stärker extrinsischen Motiven - etwa darin, wie sie schulpraktische Lerngelegenheiten nutzen, wie sie ihre eigenen Kompetenzen einschätzen und wie ihre Unterrichtsversuche von Expert:innen bewertet werden (Biermann et al. 2019).

Dieser Beitrag stellt Ergebnisse aus der Längsschnittstudie des EULe-Projektes (Eignungsuntersuchung für Lehramtsstudierende) vor. Das Ziel dieser Studie ist es zu prüfen, inwiefern individuelle Eigenschaften und überfachliche Fähigkeiten, mit denen Studierende ins Studium starten, in Zusammenhang mit späterem Studienerfolg stehen.

2. Längsschnitt EULe

In der Studie wird ein personenzentrierter Ansatz verwendet um Studierendenprofile anhand von Motivation, Volition, d. h. der Fähigkeit Pläne in Handlungen umzusetzen, und Persönlichkeitseigenschaften zu erstellen (Dietrich & Latzko 2016; Perera et al. 2018). Anschließend wird der Zusammenhang zwischen den Studierendenprofilen und verschiedenen Indikatoren des Studienerfolgs untersucht. Berücksichtigt werden sowohl objektive Indikatoren wie erfolgreicher Studienabschluss und Modulnoten als auch subjektive Indikatoren, z. B. Lebenszufriedenheit (Glaesmer et al. 2011). Lebenszufriedenheit ist dabei besonders relevant, da sie entsprechend soziologischer Drop-out Theorien (z. B. Tinto 1975/1993) als wichtiger Indikator für den Verbleib im Studium bzw. Beruf sowie für die wahrgenommene Passung zwischen individuellen Kompetenzen und den Anforderungen des Lehr:innenberufs gilt.

Die Grundlage dafür bilden Verwaltungsdaten aller Lehramtsstudierenden der untersuchten Kohorte mit Studienbeginn im Wintersemester 2016/17 (N = 1185, Lehramt an Grundschulen n = 279, Lehramt an Oberschulen n = 240, Lehramt an Gymnasien n = 430 und Lehramt Sonderpädagogik n = 236) über die gesamte Studienzeit. Diese umfassen semesterbezogene Informationen zu Immatrikulationsstatus und ggf. Exmatrikulationsgrund, Notendurchschnitt der bildungswissenschaftlichen Module sowie Leistungspunkte und ermöglichen es, Studienleistungen und Studienfortschritt/Studiendauer (Studienverlauf) objektiv zu beschreiben. Ergänzend wurden von 352 Studierenden (29,7 % der Kohorte) Befragungsdaten zur Berufswahlmotivation (FIT-Choice: König & Rothland 2012), Handlungskontrolle (HAKEMP; Kuhl 1994) sowie zu Persönlichkeitseigenschaften (BFI-10: Rammstedt et al. 2013) erhoben. Zu dieser Befragung wurden alle Lehramtsstudierenden der Kohorte zu Beginn ihres Studiums (1. Semester) über personalisierte Links zur Teilnahme an einer freiwilligen Onlinebefragung eingeladen. Die Verknüpfung der individuellen Verlaufs- und Befragungsdaten erfolgte pseudonymisiert mit der Unterstützung des Universitätsrechenzentrums und des Datenschutzbeauftragten der Universität Leipzig.

3. Erstellung der Studierendenprofile

Ausgewählte Skalen zur lehramtsspezifischen Berufswahlmotivation (FIT-Choice: 14 Skalen; König & Rothland 2012), zur volitionalen Handlungskontrolle (HAKEMP: 2 Skalen; Kuhl 1994) sowie zu Persönlichkeitseigenschaften im Sinne der Big-Five-Theorie (BFI-10: 3 Skalen; Rammstedt et al. 2013) wurden mittels einer Hauptkomponentenanalyse zusammengefasst (PCA, Varimax-Rotation; KMO = .73; Bartlett-Test: $p < .001$). Dabei konnten vier Hauptkomponenten identifiziert werden, die gemeinsam rund 50 % der Unterschiede (Varianz) zwischen den Studierenden erklären (siehe Tabelle 1):

Soziale Motive: Diese Komponente beschreibt ein ausgeprägtes sozial orientiertes Berufsmotiv. Im Vordergrund steht der Wunsch, mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten, sowie einen gesellschaftlichen Beitrag zu leisten.

Intrinsische Motive und Sorgfalt: Diese Komponente verbindet intrinsisches Interesse am Beruf der Lehrkraft mit Gewissenhaftigkeit und Initiativübernahme.

Positive Erfahrung und Benefits: Diese Komponente bündelt positive persönliche Erfahrungen mit dem Beruf der Lehrkraft sowie wahrgenommene berufliche Vorteile, z. B. berufliche Sicherheit und Vereinbarkeit von Familie und Beruf.

Belastbarkeit: Diese Komponente umfasst emotionale Stabilität, die wahrgenommene eigene Befähigung zum Lehren und einen konstruktiven Umgang mit Belastung oder Misserfolg.

Tabelle 1: Ergebnisse der Hauptkomponentenanalyse

Hauptkomponente	Eigenwert	Anteil erklärte Varianz	Kumulierte erklärte Varianz
Soziale Motive	2.88	0.15	0.15
Intrinsische Motive und Sorgfalt	2.52	0.13	0.28
Positive Erfahrungen und Benefits	2.20	0.12	0.40
Belastbarkeit	1.97	0.10	0.50

Anhand der Ergebnisse wurde für jeden Befragten jeweils ein Wert für jede der vier Hauptkomponenten berechnet. Mithilfe einer Clusteranalyse wurden Studierende mit ähnlichen Ausprägungen in diesen vier Komponenten zu Gruppen zusammengefasst. Dabei zeigte sich, dass sich vier Studierendenprofile (Cluster) unterscheiden lassen, die unterschiedliche Muster in Berufswahlmotivation, Volition und Persönlichkeit beschreiben (siehe Abb.1).

Cluster 1 (n = 86) umfasst vorrangig intrinsisch motivierte Personen, die gleichzeitig die mit dem Beruf verbundenen Benefits ablehnen. Die Studierenden in Cluster 2 (n = 52) zeigen insgesamt eher niedrige Motivationswerte mit einem profilinternen Maximum bei den Benefits des Berufs (extrinsische Motivation). Cluster 3 (n = 105) umfasst Studierende mit einem relativ ausgewogenen Profil auf hohem Niveau. Dabei weisen Studierende dieses Clusters den höchsten Wert von allen für die Benefits auf. In Cluster 4 (n = 68) fallen Studierende mit ausgeprägten sozialen Motiven, bei gleichzeitig geringem Interesse am Lehrerberuf und seinen Benefits und hoher Belastbarkeit.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich Lehramtsstudierende bereits zu Beginn ihres Studiums in den zentralen überfachlichen Merkmalen Motivation, Volition und Persönlichkeit unterscheiden. Für einige dieser Merkmale, etwa die intrinsische Motivation, ist aus früheren Studien bekannt, dass sie mit Studienerfolg zusammenhängen.

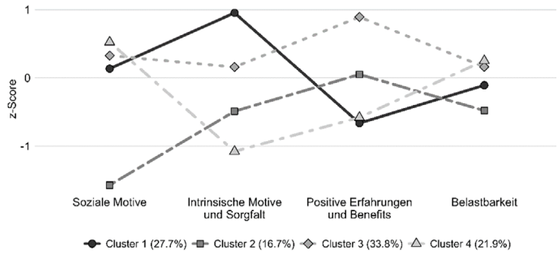


Abbildung 1: Clusterprofile

4. Zusammenhänge zwischen Studierendenprofilen und Studienerfolg

Die EULe-Längsschnittstudie ermöglicht es zu prüfen, ob sich diese Unterschiede langfristig im Studienverlauf niederschlagen, zum Beispiel in den Studienleistungen oder darin, ob das Studium erfolgreich abgeschlossen wird. Zur Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Studierendenprofil (Cluster 1 bis 4) und Studienabschluss wurde geprüft, inwiefern sich die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Studienabschlusses zwischen den vier Clustern unterscheidet.

Es zeigt sich, dass Studierende des Clusters 1 eine um 14 Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit hatten, ihr Studium erfolgreich abzuschließen, als Studierende des Clusters 2. Für die Cluster 3 und 4 zeigten sich im Vergleich zu Cluster 1 keine bedeutsamen Unterschiede. D. h., Studierende, die ihr Studium aufnehmen und vorrangig an den Vorzügen des Berufs interessiert sind (Cluster 2), schließen ihr Studium seltener erfolgreich ab, als Studierende die sich stärker für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und das Vermitteln von Wissen interessieren (Cluster 1, 3 und 4). Zusätzlich wurde untersucht, ob sich die vier Studierendenprofile (Cluster 1 bis 4) in ihren Leistungen in den Bildungswissenschaften (Durchschnitt der Modulnoten) unterscheiden. Dafür wurden die Noten der Studierenden betrachtet, die ihr Studium erfolgreich beendet haben. Die Ergebnisse zeigen, dass sich zwischen den Clustern Unterschiede in den Studienleistungen erkennen lassen. Studierende des Clusters 1 erzielten im Durchschnitt die besten bildungswissenschaftlichen Abschlussnoten. Zwischen Cluster 1 und Cluster 2 zeigten sich dagegen keine bedeutsamen Unterschiede. Auch zu Cluster 3 fiel der Unterschied gering aus. Im Vergleich dazu schnitten Studierende des Clusters 4 signifikant schlechter ab.

Insgesamt deutet dies darauf hin, dass sich die motivationalen und persönlichen Profile zu Studienbeginn nicht nur im Studienverlauf, sondern auch in den erreichten Studienleistungen widerspiegeln. In Bezug auf Drop-Out sind insbesondere Studierende gefährdet, denen das intrinsische Berufsinteresse fehlt, die also eigentlich gar keine Lehrkräfte werden wollen und das Studium wahrscheinlich vor allem aus anderen Gründen aufgenommen haben (Cluster 2 und 4). Die besten Studienleistungen und damit hoffentlich auch den höchsten Zuwachs an pädagogischem Wissen erzielen wiederum Studierende, deren ausgeprägteste Motivation darin besteht, als Lehrkraft zu arbeiten (Cluster 1). Für diese Studierenden ist gleichzeitig die Drop-Out-Rate am geringsten und die Studiendauer die kürzeste. Auch hinsichtlich ihrer Lebenszufriedenheit unterscheiden sich die vier Studierendenprofile (Cluster 1 bis 4) deutlich. Während Studierende aus Cluster 1 und Cluster 3 die höchsten Werte aufweisen, fiel die Lebenszufriedenheit in Cluster 2 und Cluster 4 deutlich niedriger aus. Insgesamt zeigt sich damit, dass sich die identifizierten Studierendenprofile nicht nur im Studienerfolg, sondern auch im subjektiven Wohlbefinden unterscheiden, welches wiederum die Wahrscheinlichkeit eines Verbleibs im Studium erhöht.

5. Fazit

Die vorgestellten Analysen zeigen, dass sich Lehramtsstudierende bereits zu Beginn ihres Studiums in Motivation, Persönlichkeit und Volition unterscheiden. Diese Unterschiede stehen in Zusammenhang mit dem späteren Studienerfolg, den erreichten Leistungen sowie dem Wohlbefinden im Studium. Für die Lehrkräftebildung bedeutet das: Die individuellen Voraussetzungen, mit denen Studierende ins Studium starten, sind relevant für ihren weiteren Studienverlauf. Sie beeinflussen, wie Lerngelegenheiten genutzt werden, wie erfolgreich Studierende ihr Studium bewältigen können (z. B. durch Studienleistungen) und ob sie es erfolgreich abschließen. Daraus ergeben sich wichtige Ansatzpunkte für Hochschulen, Studierende frühzeitig zu begleiten und Unterstützungsangebote stärker an unterschiedlichen Profilen und Bedarfen der Studierenden auszurichten. Besonders mit Blick auf die professionelle Entwicklung angehender Lehrkräfte scheint eine gute Passung zwischen individuellen Voraussetzungen und den Anforderungen des Lehrberufs bedeutsam zu sein.

Literatur

Baumert, J.; Kunter, M. (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: J. Baumert; M. Kunter; W. Blum; U. Klusmann; S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann, 29–53.

Biermann, A.; Dörrenbächer-Ulrich, L.; Grassmé, I.; Perels, F.; Gläser-Zikuda, M.; Brünken, R. (2019): Hoch motiviert, engagiert und kompetent: Eine profilanalytische Untersuchung zur Studien- und Berufswahlmotivation von Lehramtsstudierenden. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 33 (3–4), 177–189. DOI: 10.1024/1010-0652/a000242.

Dietrich, S.; Latzko, B. (2016): Welche Vorstellungen haben Lehramtsstudierende im ersten Semester über ihr Studium und den Lehrerberuf? In: A. Boeger (Hrsg.): Eignung für den Lehrerberuf: Auswahl und Förderung. Wiesbaden: Springer, 137.

Dörrenbächer-Ulrich, L.; Biermann, A.; Brünken, R.; Perels, F. (2019): Studienwahlmotivation von Lehramtsstudierenden und Aspekte ihrer professionellen Kompetenz. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 51 (1), 45–61. DOI: 10.1026/0049-8637/a000208.

Franz, S.; Fackler, S.; Paetsch, J. (2024): Profiles of pre-service teachers' personality traits and cognitive abilities: Relations with graduat. In: European Journal of Teacher Education 47 (4), 638–657. DOI: 10.1080/02619768.2022.2114896.

Glaesmer, H.; Grande, G.; Braehler, E.; Roth, M. (2011): The German Version of the Satisfaction With Life Scale (SWLS). In: European Journal of Psychological Assessment 27 (2), 127–132. DOI: 10.1027/1015-5759/a000058.

Hakanen, J. J.; Bakker, A. B.; Schaufeli, W. B. (2006): Burnout and work engagement among teachers. In: Journal of School Psychology 43 (6), 495–513. DOI: 10.1016/j.jsp.2005.11.001.

Klassen, R. M.; Kim, L. E. (2017): Assessing critical attributes of prospective teachers: Implications for selection into initial teacher education programmes. In: D. W. Putwain & K. Smart (Hrsg.): British Journal of Educational Psychology Monograph Series II: Psychological Aspects of Education. Oxford: Wiley, 5–22.

König, J.; Rothland, M. (2012): Motivations for choosing teaching as a career: effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. In: Asia-Pacific Journal of Teacher Education 40 (3), 289–315. DOI: 10.1080/1359866X.2012.700045.

Kuhl, J. (1994): Action versus state orientation: Psychometric properties of the Action Control Scale (ACS-90). In: J. Kuhl & J. Beckmann (Hrsg.): Volition and Personality: Action Versus State Orientation. Göttingen, Bern, Seattle, Toronto: Hogrefe & Huber Publishers, 47–77.

Küsting, J.; Lipowsky, F. (2011): Studienmotivation und Persönlichkeitseigenschaften als Prädiktoren für Zufriedenheit und Strategiennutzung im Lehramtsstudium. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 25 (2), 105–114.

Perera, H. N.; Granziera, H.; McIlveen, P. (2018): Profiles of teacher personality and relations with teacher self-efficacy, work engagement, and job satisfaction. In: Personality and Individual Differences 120, 171–178. DOI: 10.1016/j.paid.2017.08.034.

Rammstedt, B.; Kemper, C. J.; Klein, M. C.; Beierlein, C.; Kovaleva, A. (2013): A Short Scale for Assessing the Big Five Dimensions of Personality. In: methoden, daten, analysen 7 (2), 233–249. DOI: 10.12758/mda.2013.013.

Tinto, V. (1975): Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. In: Review of Educational Research 45 (1), 89–125.

Tinto, V. (1993): Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition. 2. Aufl. Chicago: University of Chicago Press.

Weissenbacher, B.; Koschmieder, C.; Krammer, G.; Müller, F. H.; Neubauer, A. (2024): What makes future teachers successful? A longitudinal study on pre-service teachers. In: European Journal of Teacher Education. Advance online publication. DOI: 10.1080/02619768.2024.2414200.

Dr. Sandra Dietrich
Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Institut für Bildungswissenschaften, Universität Leipzig

✉ Sandra.Dietrich@uni-leipzig.de

Studienzufriedenheit und Zweifel an der Studienwahl – Erste Befunde einer Befragungsstudie in den Lehramtsstudiengängen der TU Dresden

Anna Schwalbe

1. Einleitung

Die Gründe dafür, einen Studiengang zu wechseln oder das Studium abzubrechen, sind individuell, vielfältig und multifaktoriell (Blüthmann, Lepa & Thiel 2012; Heublein, Ebert, Hutzsch, Isleib, König, Richter & Woisch 2017; Petry, Ode & Schümann 2024). Studienzufriedenheit ist dabei ein wichtiger Faktor, denn Unzufriedenheit mit dem Studium ist ein starker Prädiktor der Studienabbruch- bzw. Wechselneigung (Nolden 2019). Der Zusammenhang zwischen Studienzufriedenheit, Wechsel- und Abbruchgedanken bzw. Zweifeln am gewählten Studium wird im folgenden Beitrag für das Lehramtsstudium betrachtet. Studienzufriedenheit und Zweifel an der Studienwahlpassung werden dabei differenziert betrachtet. Die Zusammenhangsanalysen werden mit offenen Angaben zu den Gründen der jeweiligen Zweifel aus der Befragung ergänzt.

2. Fragestellung, Datenbasis und methodisches Vorgehen

In der hier vorgestellten Analyse wird der Frage nachgegangen, inwieweit das Gefühl einer unzureichenden Passung der Studienwahl (eines oder mehrere Fächer, das Lehramtsstudium, die Hochschule etc.), also Zweifel an der Studienwahl, in Zusammenhang mit der Studienzufriedenheit steht.

Die Datenbasis der Untersuchung bildet eine hochschulweite Befragung der Lehramtsstudierenden der TU Dresden aus dem Sommersemester 2025. An der Online-Befragung beteiligten sich 1112 Studierende. Das entspricht 31,7 % der Immatrikulierten der Lehramtsstudiengänge zum Befragungszeitpunkt. 49,6 % der Befragten studierten Lehramt an Gymnasien, 17,9 % Lehramt an Oberschulen, 17,2 % Lehramt an Grundschulen und 15,3 % Lehramt für berufsbildende Schulen. Diese Verteilung entspricht in etwa der Verteilung in der Grundgesamtheit. Die durchschnittliche Fachsemesterzahl betrug 6,4.

In der Befragung wurde die Studienzufriedenheit in drei Dimensionen erhoben. Diese werden im Folgenden in Abhängigkeit von Zweifeln an der Studienwahl in Form von Mittelwertsunterschieden dargestellt. Die dreidimensionale Studienzufriedenheit wurde mit dem Instrument von Westermann, Heise, Spieß & Trautmann (1996) erhoben, das Zufriedenheit mit den Studieninhalten (ZSI), Zufriedenheit mit den Studienbedingungen (ZSB) und Zufriedenheit mit der Bewältigung von Studienbelastungen (ZBSB) erfasst. Am Ende des Online-Fragebogens wurde erhoben, ob das Gefühl einer mangelnden Passung eines oder mehrerer Studienwahlaspekte besteht (bzgl. eines der Fächer, der gewählten Schulart, des Lehramtsstudiums, der Hochschule oder des Studierens an sich). Eine Mehrfachauswahl war möglich. Danach wurde für diejenigen Studierenden, die Zweifel angaben, der Grad der Wechsel- oder Abbruchneigung erhoben (Bäulke, Grunschel & Dresel 2021).
Für die vorliegende Analyse wird lediglich unterschieden, ob ein Zweifel an dem jeweiligen Studienwahlaspekt besteht oder nicht.

Dieser Beitrag fokussiert den Zusammenhang zwischen Studienzufriedenheit und Zweifeln an der Studienwahl vor dem Hintergrund verschiedener Fragestellungen: (1) Wie

Foto: © Ante Beslic



stark ist der Zusammenhang zwischen Unzufriedenheit mit verschiedenen Aspekten des Studiums und Zweifeln an der Studienwahl, die als Vorstufe möglicher Wechsel- und Abbruchentscheidungen verstanden werden können (Fellenberg & Hannover 2006). (2) Welche Dimension von Studienzufriedenheit ist am stärksten mit den Zweifeln assoziiert: Unzufriedenheit mit Studieninhalten, Studienbedingungen oder Studienbelastungen? (3) Welche Zweifel stehen am stärksten mit der Studienzufriedenheit in Zusammenhang: Welche Zweifel stehen am stärksten mit der Studienzufriedenheit in Zusammenhang: Zweifel am Studieren an sich, am Lehramtsstudium, an der gewählten Schulart oder Fächern oder an der Hochschule?

Für die Beantwortung dieser Fragen wurden Mittelwertsunterschiede der drei Zufriedenheitsdimensionen für jeden Aspekt der Studienwahl in Zusammenhang mit Zweifeln an der Passung untersucht. Dabei wurden die Mittelwerte jener, die an dem Aspekt der Studienwahl zweifeln, und jener, die an diesem Aspekt nicht zweifeln, verglichen. Die Signifikanz (5 %-Niveau) der Mittelwertsunterschiede wurde jeweils mittels t-Tests untersucht. Bei signifikanten Effekten wird die Effektgröße als Cohens d berichtet, wobei |d |= 0.2 für einen kleinen, |d| = 0.5 für einen mittleren und |d| = 0.8 für einen großen Effekt stehen (Cohen nach Leonhart 2020).

Neben der standardisierten Abfrage konnten die Befragungsteilnehmenden in einer offenen Angabe. Gründe für ihre jeweiligen Zweifel anführen. Aus diesen Angaben werden in der Ergebnisauswertung exemplarisch Auszüge aufgeführt.

3. Ergebnisse

Unabhängig vom Lehramtsstudiengang zeigt sich die geringste Zufriedenheit der Lehramtsstudierenden mit den Studienbedingungen. Auch mit der Bewältigung der Studienbelastungen sind die Lehramtsstudierenden überwiegend nicht zufrieden. Im Vergleich wurde die Zufriedenheit mit den Studieninhalten am höchsten bewertet, wobei der Gesamtmittelwert von 3,33 (fünfstufige Antwortskala) in dieser Dimension ein mittleres Zufriedenheitsniveau anzeigt (Abbildung 1).

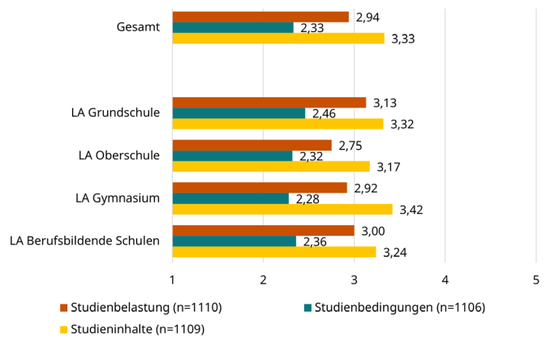


Abbildung 1: Mittelwerte der Dimensionen der Studienzufriedenheit Gesamt und nach Lehramtsstudiengang, Skala: 1 = sehr unzufrieden, 5 = sehr zufrieden, (eigene Abbildung)

Mehr als die Hälfte der Befragten gibt an, in mindestens einem Aspekt aktuell Zweifel zu haben. Am häufigsten kommen Zweifel in Bezug auf die Hochschule vor (23,5 %). Etwa ein Fünftel der Befragten zweifelt an mindestens einem der belegten Fächer bzw. Fachrichtungen. Fast 14 % der Befragten glauben, dass das Lehramtsstudium für sie nicht richtig passt. An der gewählten Schulart zweifeln hingegen nur knapp 8 %. Selten wird das Studieren an sich als nicht passend empfunden (4 %) (siehe Abbildung 2).

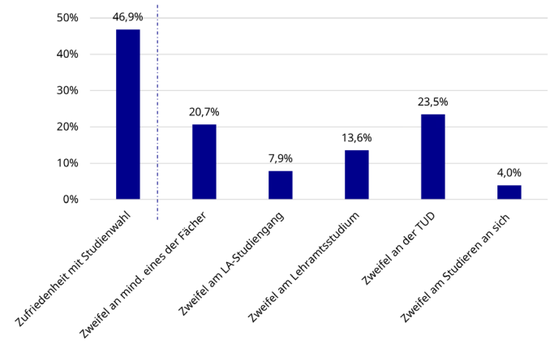


Abbildung 2: „Wenn Sie Ihre derzeitige persönliche Studiensituation (Studiengang, Fach/Fächer, Lehramt etc.) betrachten, haben Sie das Gefühl etwas verändern zu wollen?“ - „Aktuell denke ich darüber nach, dass … für mich nicht gut passt.“; n = 1010 (eigene Abbildung)

3.1 Studienzufriedenheit – Zweifel an mindestens einem gewählten Fach

Werden diejenigen, die mit ihrer Fächerwahl zufrieden sind, verglichen mit denen, die an mindestens einem der gewählten Fächer zweifeln, zeigt sich in jeder der untersuchten Studienzufriedenheitsdimensionen ein signifikanter Mittelwertsunterschied (Abbildung 3). Das heißt, diejenigen, die Zweifel an ihrer Fächerwahl haben, sind im Durchschnitt unzufriedener mit Studieninhalten, mit Studienbedingungen und mit der Bewältigung von Studienbelastungen als ihre Kommiliton:innen. Für den Unterschied in der Zufriedenheit mit den Studieninhalten lässt sich eine mittlere Effektstärke feststellen (d=-.517). In den anderen beiden Dimensionen ist der Effekt jeweils klein (ZSB: d=-.241 bzw. ZBSB: d=-.351).

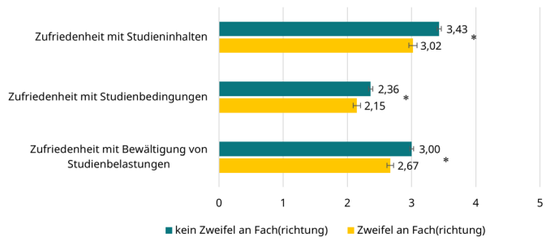


Abbildung 3 Mittelwerte der Zufriedenheitsdimensionen nach Zweifel an mind. einem der gewählten Fächer/Fachrichtungen (n = 201) vs. kein Zweifel an Fächern/Fachrichtungen (n = 801); * p<.05; Fehlerbalken zeigen den Standardfehler des Mittelwerts (eigene Abbildung)

3.2 Studienzufriedenheit – Zweifel an der gewählten Schulart

Zwischen denjenigen, die an der gewählten Schulart (Lehramt an Grundschulen, Oberschulen, Gymnasien, berufsbildenden Schulen) zweifeln und jenen, die mit dem studierten Lehramt zufrieden sind, finden sich lediglich bei der Zufriedenheit mit der Bewältigung von Studienbelastungen signifikante Gruppenunterschiede (Abb. 4). Die Befragten mit Zweifeln an der Wahl des studierten Lehramts (Schulart) sind weniger zufrieden (kleiner Effekt, d=-.343). Hinsichtlich der Zufriedenheit mit Studieninhalten und Studienbedingungen ergeben sich keine Unterschiede zwischen den Gruppen. Die offenen Antwortangaben geben Aufschluss über spezifische Gründe. Diese liegen oft entweder in den Studienanforderungen („Berufspraktika in Sozialpädagogik und 3 Monate Auslandsaufenthalt in Englisch, das ist nicht wirklich in Regelstudienzeit zu schaffen“) oder in antizipierten Anforderungen des Lehrkraftberufs der speziellen Schulform („Mentale Gesundheit schützen und deswegen von Oberschullehramt auf Gymnasiallehramt wechseln“). Mitunter liegen die Zweifel aber auch nicht in den Anforderungen begründet, z. B. „Einfach das Interesse am Grundschullehramt.“

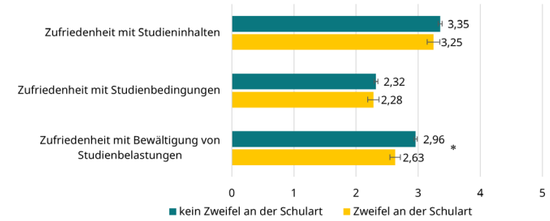


Abbildung 4: Mittelwerte der Zufriedenheitsdimensionen nach Zweifel an der Schulart (n = 80) vs. kein Zweifel an der Schulart (n = 930); * p<.05; Fehlerbalken zeigen den Standardfehler des Mittelwerts (eigene Abbildung)

3.3 Studienzufriedenheit – Zweifel am Lehramtsstudium an sich

Die Gruppe derer, die am Lehramtsstudium generell zweifeln, weist signifikant geringere Zufriedenheitswerte in allen drei Zufriedenheitsdimensionen auf (siehe Abbildung 5). Die Effektstärken sind allerdings klein (ZSI: d=-.486 bzw. ZSB: d=-.193 bzw. ZBSB. d=-.335). In den offenen Angaben zu Gründen zeigt sich eine Bandbreite von Gründen und Motiven: „Späteres Arbeitsfeld, richtige Berufswahl, psychische Belastung im späteren Beruf“, „Die Theorielast der Bildungswissenschaften ist der Hauptgrund für die Demotivation im Studium.“, „Katastrophale Resultate meiner ersten beiden Unterrichtsversuche […]“.

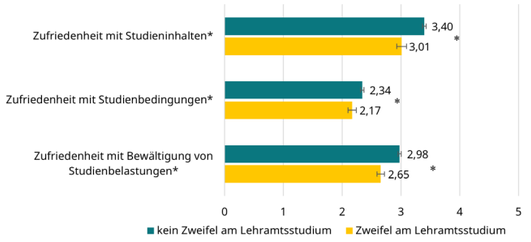


Abbildung 5: Mittelwerte der Zufriedenheitsdimensionen nach Zweifel am Lehramtsstudium (n = 137) vs. kein Zweifel am Lehramtsstudium (n = 874); * p<.05; Fehlerbalken zeigen den Standardfehler des Mittelwerts (eigene Abbildung)

3.4 Studienzufriedenheit – Zweifel an der Hochschule

Zweifel an der Hochschule sind die am häufigsten vorkommenden Zweifel unter den Befragten. In allen drei Zufriedenheitsdimensionen unterscheiden sich diejenigen, die an ihrer Wahl der TUD als Studienort zweifeln signifikant von denen, die dies nicht tun (siehe Abbildung 6). Die Mittelwertsunterschiede in der Zufriedenheit mit den Studieninhalten und in der Zufriedenheit mit den Studienbedingungen sind groß (d=-.959 bzw. d=-.955). Beim Mittelwertsunterschied in der Zufriedenheit mit der Bewältigung von Studienbelastungen handelt es sich um einen mittleren Effekt (d=-.500). Die Angaben zu den Gründen in den Freitextfeldern lassen darauf schließen, dass die Rahmenbedingen des Lehramtsstudiums der Hochschule zugeschrieben werden (z. B. „Schlechte Studienorganisation und Rahmenbedingungen“ und „[…] wenig Seminarplätze – Prüfungsamt sehr langsam, viele Probleme – wenig fundierte Informationen – extrem hoher Arbeitsaufwand im Vergleich zur Uni Leipzig und dem exakt selben Studiengang“. Teilweise sind auch Unzufriedenheiten mit der Lehramtsprüfungsordnung des Landes Sachsen ein Grund für die Zweifel (z. B. „Bundesländliche Vorschriften: Englisch benötigt zwei Sprachen auf B2 gemäß LAPO“), die ggf. einen Hochschulwechsel in ein anderes Bundesland attraktiv machen.

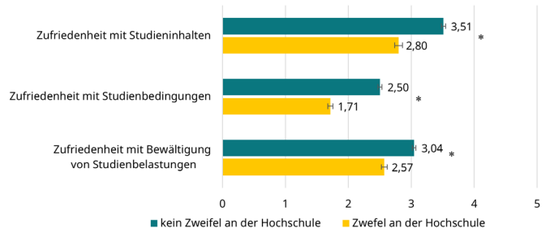


Abbildung 6: Mittelwerte der Zufriedenheitsdimensionen nach Zweifel an der Hochschule (n = 237) vs. kein Zweifel an der Hochschule (n = 774); * p<.05; Fehlerbalken zeigen den Standardfehler des Mittelwerts (eigene Abbildung)

3.5 Studienzufriedenheit – Zweifel am Studieren an sich

Nur wenige Befragte denken darüber nach, dass das Studieren generell nicht zu Ihnen passen könnte. Diese Gruppe weist im Mittel geringere Zufriedenheit mit Studieninhalten und geringere Zufriedenheit mit der Bewältigung von Studienbelastungen auf als ihre Kommiliton:innen (ZSI: d=-.724, ZBSB: d=-.450). Eine Studierende gab an: „Ich habe festgestellt, dass weder der Beruf als Lehrerin etwas für mich ist, in Bezug auf die Nachmittage und Nachbereitung der Arbeit. Außerdem ist eine Ausbildung ein besseres Konzept für mich“. Anderen ist die Studiendauer zu lang oder sie fühlen sich vom Studieren überfordert.

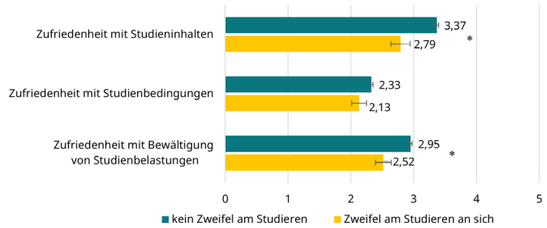


Abbildung 7: Mittelwerte der Zufriedenheitsdimensionen nach Zweifel am Studieren an sich (n = 40) vs. keine Zweifel am Studieren (n = 970); * p<.05; Fehlerbalken zeigen den Standardfehler des Mittelwerts (eigene Abbildung)

4. Fazit

(1) Zur Stärke des Zusammenhangs zwischen Studienzufriedenheit und Zweifeln an der Studienwahl lässt sich festhalten, dass es eine Vielzahl an Gründen für Zweifel an der Studienwahl bzw. Wechsel- und Abbruchgedanken gibt. Studienzufriedenheit bzw. -unzufriedenheit ist (nur) ein Teil davon und spielt je nach Aspekt der Studienwahl eine mehr oder weniger große Rolle.

(2) Für welche Dimension von Studienzufriedenheit der stärkste Zusammenhang vorliegt, ist prinzipiell abhängig von der Art des Zweifels. Es lässt sich übergreifend dennoch eine Tendenz beobachten: Bei fast allen Studienwahlaspekten wurden signifikante Unterschiede der Zufriedenheit mit Studieninhalten zwischen den Gruppen deutlich. Auch die Effektstärken waren hier vergleichsweise am höchsten. Gerade für die Wechsel, die ein Ende des Lehramtsweges bedeuten, wie Zweifel am Lehramtsstudium und Zweifel am Studieren an sich zeigt sich die Bedeutsamkeit der Zufriedenheit mit den Inhalten des Studiums, wobei in diesen beiden Aspekten auch die Bewältigung der Studienbelastungen eine Rolle spielt. Zweifel am Lehramtsstudium generell gehen mit tendenziell niedrigerer Studienzufriedenheit in allen Dimensionen einher. Aus den offenen Angaben wird deutlich, dass es sich dabei auch um Zweifel an der Passung von eigener Person und Lehrkraftberuf handeln kann bzw. negative Erfahrungen, beispielsweise aus Schulpraktika, zu den Zweifeln führen. Fuchs, Graber und Schmid-Kühn (2024, S. 64f.) geben im Ausblick ihrer qualitativen Untersuchung von Personen, die sich gegen die Fortführung des Lehramtsstudiums aussprechen, den Hinweis, dass eine fundierte Informierung über Studieninhalte und Anforderungen des Lehrkraftberufs vor Aufnahme des Studiums eine vielversprechende Maßnahme gegen Drop-out sein kann. Am Studieren an sich zweifeln tendenziell eher Personen, die mit den Studieninhalten und der Bewältigung von Studienbelastungen weniger zufrieden sind. Diese Befunde decken sich mit denen der Studienabbruchstudien des DZHW, die auf Leistungsprobleme und Studienmotivation (u. a. falsche Erwartungen an das Studium) als auschlaggebende Abbruchgründe hindeuten. Studienbedingungen sind demnach nur in 5 % der Fälle auschlaggebend für einen Studienabbruch (Heublein et al. 2017).

Ein interessanter Befund zeigt sich bei den Zweifeln an der gewählten Schulart. Diese stehen kaum im Zusammenhang mit der Studienzufriedenheit. Es findet sich lediglich ein kleiner Unterschied in der Zufriedenheit mit der Bewältigung von Studienbelastungen. Aus den Kommentaren in den Freitextfeldern dazu wird deutlich, dass vor allem außercurriculare Voraussetzungen für das Staatsexamen (z. B. Berufsfeldpraktikum im Lehramt für berufsbildende Schulen) sowie antizipierte oder im Praktikum selbst erfahrene spezifische Herausforderungen, beispielsweise an Oberschulen im Vergleich zu Gymnasien, für diese Zweifel ausschlaggebend sind. An anderen Hochschulstandorten finden sich Hinweise darauf, dass ein Wechsel in ein anderes Lehramt häufiger zu Studienverbleib führt, als ein Wechsel aus dem Lehramtsstudium in einen Fachstudiengang (Petry, Ode & Schümann 2024). Ein solcher Wechsel scheint eher eine Justierung des Ziels, ggf. auch eine strategische Anpassung zu sein, als eine Folge von Unzufriedenheit im Studium.

(3) In der vorliegenden Analyse steht Studienzufriedenheit (in allen drei Dimensionen) am stärksten in Zusammenhang mit Zweifeln an der Hochschule. Sind die Lehramtsstudierenden mit ihrem Studium nicht zufrieden, scheint dies vor allem mit einer Infragestellung der Hochschule in Zusammenhang zu stehen. Ebenfalls recht deutlich ist der Zusammenhang zwischen Studienzufriedenheit und Fachzweifeln. Tauchen Zweifel an den gewählten Fächern bzw. einem gewählten Fach auf, gehen diese mit tendenziell niedriger Studienzufriedenheit in allen Dimensionen einher, wobei die Zufriedenheit mit den Studieninhalten im Vergleich am stärksten beeinträchtigt ist. Dieses Ergebnis spricht dafür, dass ein Fachwechsel eine wirkungsvolle Maßnahme sein kann, um die Zufriedenheit mit den Studieninhalten zu erhöhen, ohne dass das spätere Berufsziel aufgegeben wird. Die offenen Angaben zu den Gründen von Zweifeln geben einen Einblick in die Vielfalt individueller Gründe. Neben persönlichen Gründen wird auf Herausforderungen in den Studienstrukturen hingewiesen oder auch das zukünftige Berufsfeld in Zweifel gezogen. Eine systematische Untersuchung dieser qualitativen Daten steht noch aus. Diese wird weiteren Erkenntnisgewinn über spezifische Gründe in und außerhalb der Hochschule bringen und ggf. Ansätze aufzeigen, wie unerwünschten Wechseln und Abbrüchen entgegengewirkt werden kann.

Foto: © Ante Beslic



Literatur

Bäulke, L.; Grunschel, C.; Dresel, M. (2021): Student dropout at university: a phase-orientated view on quitting studies and changing majors. In: European Journal of Psychology of Education. Online veröffentlicht am 11.05.2021.

Blüthmann, I.; Lepa, S.; Thiel, F. (2012): Überfordert, Enttäuscht, Verwählt oder Strategisch? Eine Typologie vorzeitig exmatrikulierter Bachelorstudierender. In: Zeitschrift für Pädagogik 58 (1), 89–108.

Fellenberg, F.; Hannover, B. (2006): Kaum begonnen, schon zerronnen? Psychologische Ursachenfaktoren für die Neigung von Studienanfängern, das Studium abzubrechen oder das Fach zu wechseln. In: Empirische Pädagogik 20 (4), 381–399.

Fuchs, T.; Graber, J.; Schmid-Kühn, S. (2024): Wie es zu Bildungsentscheidungen gegen die Fortführung des Lehramtsstudiums kommt. Biografische Perspektiven auf Studienabbruch und -wechsel bei ehemaligen Lehramtsstudierenden. In: S. Schmid-Kühn & T. Fuchs (Hrsg.): Abbrüche, Ausstiege und andere Wege aus Lehramtsausbildung und Lehrerberuf. Erkenntnisse aus Wissenschaft und Praxis. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Heublein, U.; Ebert, J.; Hutzsch, C.; Isleib, S.; König, R.; Richter, J.; Woisch, A. (2017): Zwischen Studienerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. Hannover: DZHW. Forum Hochschule.

Leonhart, R. (2020): Cohens d. In: P. Y. Herzberg (Hrsg.): Dorsch Lexikon der Psychologie. Göttingen: Hogrefe. Online unter: https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/cohens-d.

Nolden, P. (2019): Studentisches Erleben und Studienabbruchneigung. Entwicklung und Überprüfung eines multikausalen und multiperspektivischen Erklärungsmodells im Hochschulkontext. Online unter: https://doi.org/10.18154/RWTH-2019-00093.f.

Petry, M.; Ode, M.; Schümann, N. (2024): Wechsel im Lehramtsstudium – ein verzögerter Abbruch? In: S. Schmid-Kühn & T. Fuchs (Hrsg.): Abbrüche, Ausstiege und andere Wege aus Lehramtsausbildung und Lehrerberuf. Erkenntnisse aus Wissenschaft und Praxis. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Westermann, R.; Heise, E.; Spies, K.; Trautwein, U. (1996): Identifikation und Erfassung von Komponenten der Studienzufriedenheit. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 43, 1–22.

Anna Schwalbe
Zentrum für Lehrkräftebildung, Schul- und Berufsbildungsforschung, Technische Universität Dresden

✉ Anna_Silke.Schwalbe@tu-dresden.de



Foto: © Ante Beslic

Beratung von Lehramtsstudierenden an der TUD: Erfahrungen aus der Zentralen Studienberatung

Michael Rockstroh, Cornelia Blum

1. Einführung

Die Kernaufgabe der Zentralen Studienberatung (ZSB) ist die Beratung von Studieninteressierten und Studierenden in allen Phasen des Student Life Cycle. Mit persönlichen Beratungen (um die es im Weiteren vor allem gehen wird), Kurzberatungen in der offenen Sprechzeit und Workshops erreichte die ZSB im letzten Jahr reichlich 9000 Studieninteressierte und Studierende. Das unter dem Dach der ZSB arbeitende Frühwarnsystem PASST?! (tud.de/passt) nutzen 57 % aller Studierenden und sogar 65 % aller Lehramtsstudierenden, die mindestens einmal im Semester über das (Nicht-)Auftreten kritischer Hinweise auf möglicherweise problematische Entwicklungen in ihrem Studium informiert werden.

In den persönlichen Beratungen der ZSB werden die Anliegen zunächst gehört und besprochen, nachfolgend gemeinsam mit den Ratsuchenden geordnet und weitere Einflussfaktoren sowie mögliche Ressourcen oder Belastungen in den Blick genommen. Dabei wird deutlich, was in diesem oder vielleicht auch weiteren Gesprächen mit der ZSB bearbeitet werden kann und wo andere Beratungs-, Unterstützungs- und Serviceeinrichtungen (siehe Abbildung 1) ins Spiel kommen. Ziel ist es, dass die Ratsuchenden nach der Beratung entlastet, mit mehr Klarheit und mit konkreten Ansätzen ihre Anliegen weiterverfolgen können und somit ihre Eigenverantwortung und Selbstwirksamkeit gestärkt werden.

In den Beratungen von am Lehramtsstudium Interessierten geht es, neben der Informationsvermittlung, zumeist um die Auseinandersetzung mit den Fragen: „Passt das Lehramtsstudium für die Betreffenden?“ und auch „Passt der zukünftige Beruf als Lehrer beziehungsweise Lehrerin?“ sowie um die Unterstützung bei der Entscheidung für oder auch gegen ein Lehramtsstudium, für eine bestimmte Schulart bzw. bei der Fächerwahl.

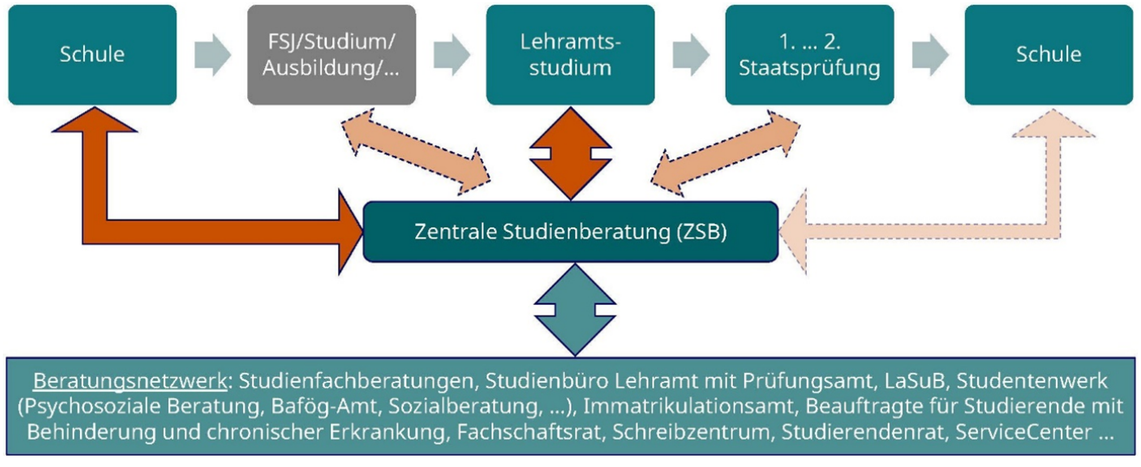
Der größere Teil der ZSB-Beratungen (ca. 70 %) sind Beratungen von Studierenden. Ihre Beratungsthemen und -anliegen werden in den nächsten Abschnitten genauer vorgestellt. Gelegentlich kommen auch Lehramts-Absolventinnen und -Absolventen zur Beratung. Diese haben meist Fragen nach Alternativen zum Lehrerberuf.

2. Beratungsanliegen von Lehramtsstudierenden

Das häufigste Beratungsthema im Lehramt sind freiwillige Wechsel innerhalb des Lehramts, aber auch Wechsel vom Lehramt in andere Studiengänge. Es folgen die Themen Studiengestaltung, persönliche Herausforderungen, Informationsvermittlung, Lernmethoden (hierzu gehören auch Fragen des Selbst- und Zeitmanagements und der Prüfungsvorbereitung) sowie das Thema berufliche Orientierung und Endspurt, d. h. die Gestaltung der Abschlussphase des Studiums.

Die in Abbildung 2 angegebenen Häufigkeiten von Beratungsthemen gehen auf die Dokumentation der Einzelberatungen im Zeitraum von 10/2022 bis 10/2025 in der ZSB zurück. In jeder Beratung werden bis zu 3 Themen statistisch erfasst. Von insgesamt 4155 erfassten Beratungsthemen gehen 793 auf Beratungsgespräche mit Lehramtsstudierenden zurück.

Abbildung 1: Phasen des Student Life Cycle, in denen die Angebote der ZSB angesiedelt sind



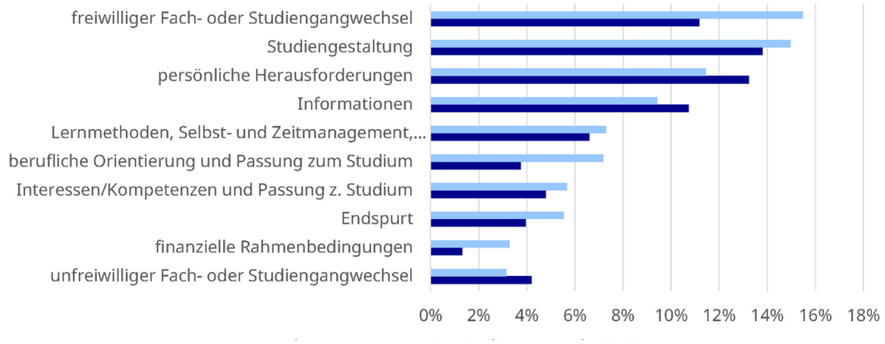


Abbildung 2: Häufigste Beratungsanliegen (eigene Abbildung)

Im Vergleich zu Studierenden der anderen Studiengänge der TUD kommen Lehramtsstudierende häufiger mit Wechselabsichten in die persönlichen Beratungen. Wechsel werden oft in Verbindung mit dem Thema der beruflichen Orientierung sowie deren Passung zum gegenwärtigen Studium besprochen. Auch mit der Betrachtung der eigenen Interessen und Kompetenzen und wiederum deren Passung zum gegenwärtigen Studium werden Wechselgedanken in Zusammenhang gebracht. Insbesondere die berufliche Orientierung, d. h. die Frage „Will ich als Lehrkraft arbeiten, beziehungsweise welche anderen beruflichen Möglichkeiten eröffnen sich mit einem abgeschlossenen Lehramtsstudium?“, wird im Vergleich deutlich häufiger besprochen, ebenso die Themen Endspurt und finanzielle Rahmenbedingungen. Letzteres könnte mit dem Umstand in Zusammenhang stehen, dass Lehramtsstudierende häufiger Erststudierende sind und auch häufiger mithilfe von regelmäßiger Erwerbstätigkeit ihr Studium (teil-) finanzieren (Lenz, Frohwieser & Kappler 2022; Schwalbe 2025). Es könnte zusätzlich auch eine Folge häufigerer Studiengang- oder Fachwechsel sein, die in der Folge vermutlich öfter zum Verlust der BAföG-Berechtigung führen als in anderen Studiengängen. Wahrscheinlich weist dieser Unterschied auf überdurchschnittlich herausfordernde finanzielle Rahmenbedingungen hin, die nachteilig für den Studienerfolg sein können. Die hier genannten Hypothesen müssten für eine valide Einschätzung der Situation von Lehramtsstudierenden empirisch untersucht werden.

3. Fach- und Studiengangwechsel und spezifische Herausforderungen im Lehramtsstudium

„Ich habe Zweifel.“ „Es passt nicht.“ „Ich komme nicht klar.“ – Dies sind typische Aussagen im Zusammenhang mit Wechselabsichten in einen anderen Lehramtsstudiengang, eine andere Fachrichtung oder einen anderen nicht lehramtsbezogenen Studiengang. Als häufigste Gründe werden in den Beratungsgesprächen deutlich:

- unzureichende Informiertheit vor dem Studium,
- das aktuelle Studium ist nicht das Wunschstudium oder die eigentlich gewünschte Fächerkombination,
- fachliche und/oder organisatorische Überforderung.

Die folgenden, in den Beratungen häufig genannten Herausforderungen können den Erfolg im Lehramtsstudium behindern. Sie können zu Zweifeln und Schwierigkeiten im Studium führen und damit auch Auslöser für Schwund, also für Fachwechsel oder für Studienabbrüche sein.

3.1 Studienorganisatorische Herausforderungen

- Überschneidungen von Lehrveranstaltungen werden dank Zeitfenstermodell seltener, spielen insbesondere bei spezifischen Fachkombinationen im Studienalltag immer noch eine beträchtliche Rolle.
- Mitunter erhalten Studierende in gewünschten Lehrveranstaltungen keine Seminarplätze, so dass diese erst ein oder zwei Jahre später belegt werden können.
- Das Lehramtsstudium besteht aus mehreren Teilstudiengängen, die von verschiedenen Fakultäten verantwortet werden. Während jemand, der z. B. Physik studiert, nur an einer Fakultät studiert, haben Lehramtsstudierende mit bis zu drei Fakultäten und darüber hinaus zusätzlich mit dem Landesamt für Schule und Bildung zu tun, d. h. mit bis zu vier unterschiedlichen Fachkulturen und Organisationsspezifika.
  Diese Komplexität ist organisatorisch herausfordernd, sie erschwert das Ankommen, das sich Zuordnen und die Herausbildung einer fachlichen und beruflichen Identität.

3.2 Fachliche Herausforderungen

- Hoher, teilweise zu hoher fachwissenschaftlicher Anspruch, bei dem nicht selten der Bezug zur späteren Schulpraxis vermisst und die Notwendigkeit dieser fachlichen Tiefe nicht verstanden wird – beides kann sich negativ auf die Studienmotivation auswirken.

In manchen Beratungen berichten Studierende, die – teilweise schon länger – eine erfolgreiche Tätigkeit als schulische Lehrkraft ausüben, von Problemen beim Bestehen von für sie besonders schwierigen Modulen. Gerade in diesen Fällen ist es bedauerlich und für die Betroffenen bitter, wenn fast alle Prüfungen absolviert wurden und



Foto: © Ante Beslic

eine letzte noch offene Fachprüfung dann endgültig nicht bestanden wird.

3.3 Herausforderung in den Praktika

- *„Ich habe mich nicht wohlgefühlt, nicht passend gefühlt."* ist eine exemplarische Aussage nach verunsichernden und demotivierenden Erfahrungen in den Blockpraktika, manchmal auch Schulpraktischen Übungen, mit denen die Studierenden konfrontiert sind und sich damit erst mal alleine gelassen fühlen. Dies können Erfahrungen von (zu) hoher Arbeitsbelastung, Nicht-Identifikation mit den Lehrplanvorgaben oder schwieriger/unmotivierter Schülerschaft sein. Manchmal verunsichern diese Themen aber auch schon aufgrund von Berichten anderer.
- Studierende nehmen mitunter eine geringe bzw. sehr späte Reflexion und persönliche Integration der Praxiserfahrungen im Rahmen des Studiums wahr. Diese unter 3.1 bis 3.3 genannten Herausforderungen können zu kleineren und größeren Verunsicherungen führen, sich auf das Selbstwirksamkeitsgefühl, die Motivation für den eingeschlagenen Weg und die Identifikation mit diesem auswirken. Dies erscheint insbesondere vor dem Hintergrund relevant, dass nach den Erfahrungen aus den ZSB-Beratungen Lehramtsstudierende im Vergleich zu Studierenden anderer Studiengänge häufig deutlich sicherheitsorientierter sind.

3.4 Persönliche Herausforderungen

Wenn auch von Lehramtsstudierenden etwas seltener als von anderen Studierenden (siehe Abbildung 2) thematisiert, können Wechsel- und Abbruchsentscheidungen auch mit „persönlichen Herausforderungen" in Zusammenhang stehen, wie

- *Krankheiten, familiären oder psychischen Belastungen,*
- *Kontaktmangel, insbesondere (aber nicht nur) bei Studierenden, die in den Corona-Jahren ihr Studium begonnen haben,*
- *Wiedereinstieg ins Studium nach Elternzeit oder Krankheit,*
- *oder einer Kombination verschiedener Belastungen.*

4. Ressourcen für ein erfolgreiches Studium

Die im letzten Abschnitt genannten Herausforderungen werden von Lehramtsstudierenden in den persönlichen Beratungen der ZSB thematisiert. In der Beratung können sie sich mitteilen, entlasten, sie können sowohl innere Ressourcen (z. B. eigene Fähigkeiten, Erfahrungen bereits überwundener Schwierigkeiten) als auch äußere Ressourcen besprechen und aktivieren sowie konkrete Handlungsmöglichkeiten (z. B. geeignetere Arbeitsorganisation) und Ideen für eine angemessene Studiengestaltung erarbeiten.

Als äußere Ressourcen leisten die Beratungs- und Serviceeinrichtungen der TUD (siehe Abbildung 1) und insbesondere die Angebote im Zentrum für Lehrkräftebildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB) eine unterstützende und essentielle Arbeit.

5. Ausblick

Was könnte auf Basis der Erfahrung aus den ZSB-Beratungen dazu beitragen, Abbrüchen vorzubeugen?

Hilfreich wäre eine noch offensivere Vermittlung von Kompetenzen zur individuellen Planung des Studienablaufs. Häufig ist Studierenden nicht ausreichend bewusst, dass Studienablaufpläne entsprechend der eigenen Bedingungen und Möglichkeiten angepasst werden können und sollten. So lassen sich Prüfungsmisserfolge vermeiden, die aus Überforderung resultieren und ein weiteres Anwachsen des Gefühls der Überforderung sowie eine Erosion der Studienmotivation nach sich ziehen. Didaktisch unterstützend könnte die explizite Erstellung eines eigenen Ablaufplanes zu Beginn des zweiten oder dritten Fachsemesters sein, in dem die Erfahrungen der ersten Semester einfließen. Generell könnten und sollten Studierkompetenzen, die in der Regel nicht oder nicht ausreichend in der Schulzeit erworben wurden, curricular verankert in den ersten Semestern des Studiums erworben werden.

Beginnend mit der Reflexion des Studieneinstiegs wäre weiterhin eine wirksamere Selbst- und Praxisreflexion in Bezug auf die im Studium gemachten Erfahrungen hilfreich. Das betrifft insbesondere Aspekte der Praktika, z. B. herausfordernde Schulsituationen, die Unterrichtsvorbereitung und den teilweise als desolat wahrgenommene bzw. so von Lehrkräften an den Schulen vermittelte Berufsalltag. In einer nachhaltigen Reflexionsstruktur und -kultur kann Erlebtes mitgeteilt, in Beziehung zur persönlichen Entwicklung gesetzt, eingeordnet und somit verarbeitet werden. Dies würde Motivation und Selbstwirksamkeit stärken, zur Erhaltung der Gesundheit beitragen und zudem eine wichtige Erfahrung und Ressource in Vorbereitung der späteren Berufstätigkeit sein. Eine wichtige Detailinformation für manche Studierende wäre zudem, dass – entgegen sich hartnäckig haltender Vermutungen – Psychotherapie einer späteren Verbeamtung in der Regel nicht im Weg steht (Hildebrandt 2023).

Hilfreich könnte darüber hinaus auch die offene Kommunikation über alternative Berufswege nach Abschluss des Lehramtsstudiums sein. Studierende, die am Lehrerberuf zweifeln, wechseln manchmal vielleicht vorschnell. Sie könnten sich eine Laufbahn als Lehrkraft noch offenhalten, andere Berufsfelder austesten und ggf. später doch in den Schuldienst einmünden.

Literatur

Hildebrandt, P. (2023): Die nie kranken Beamten? In: ZEIT Campus, Nr. 02/2023, 81–90.

Lenz, K.; Frohwieser, D.; Kappler, J. (2022): Studium an der TU Dresden. Ausgewählte Ergebnisse der TUD-Studierendenbefragung 2021. Dresden. Online unter: https://tu-dresden.de/zqa/ressourcen/dateien/publikationen/qualitaetsmanagement/ZQA_2022_TUDStudierendenbefragung2021.pdf.

Schwalbe, A. (2025): Studienstartbefragung im Lehramt 2025. Online unter: https://tu-dresden.de/zlsb/ressourcen/dateien/forschung/Studienstartbefragung_2025.pdf?lang=de.

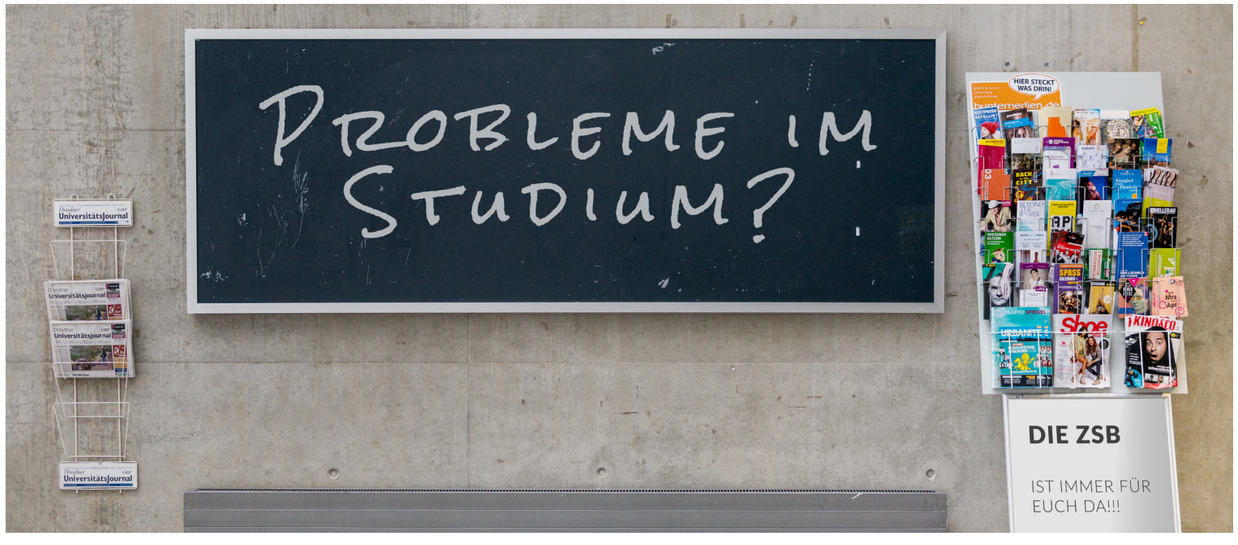
Dipl.-Phys Michael Rockstroh
Zentrale Studienberatung der Technischen Universität Dresden, Technische Universität Dresden

✉ Michael.Rockstroh@tu-dresden.de



Foto: © Sven Ellger/TUD

Foto: © Crispin-Iven Mokry



Herausforderungen im Studium und Gründe für Wechsel und Studienabbruch: Erfahrungen aus der Studienberatung im Studienbüro Lehramt der TU Dresden

Berit Schubert, Anja Schanze

1. Studienberatung im Studienbüro Lehramt

Die Studienberatung ist eine zentrale Anlaufstelle, die sich an verschiedene Zielgruppen richtet und umfassende Unterstützung bietet.[7] Für Studieninteressierte werden sowohl in großen Informationsveranstaltungen als auch in zahlreichen individuellen Beratungen im Jahresverlauf wichtige Informationen zu Studienorientierung, Studienmöglichkeiten, Zulassungsvoraussetzungen und zur Organisation des Studiums vermittelt. Studierende erhalten Unterstützung bei Herausforderungen wie Fach-, Studiengang- oder Hochschulwechseln. Auch in besonderen Lebenssituationen, etwa während des Mutterschutzes, bei der individuellen Studienplanung oder bei Themen der Inklusion, steht die Beratung zur Seite. Selbst Absolvent:innen können auf die Beratung zurückgreifen, insbesondere während Übergangsphasen sowie im Referendariat oder in der Berufseingangsphase. In letzter Zeit suchen vermehrt fortgeschrittene Studierende, Absolvent:innen sowie Referendar:innen eine Beratung auf, um alternative Karrierewege außerhalb des Schuldienstes zu erkunden. Teilweise befinden sich diese in akut wahrgenommenen starken Belastungssituationen, in welchen eine individuelle vertrauliche Beratung sehr hilfreich sein kann, um evtl. noch späte Abbrüche oder Wechsel in andere Berufsfelder möglichst zu vermeiden. Diese umfassende Unterstützung macht die Studienberatung zu einem wichtigen Begleiter während des gesamten Bildungsweges und darüber hinaus. Die Beratungen sind auf Wunsch anonym und es erfolgt keine systematische Datenerfassung oder -auswertung. Die Studienberatung arbeitet dabei eng mit zahlreichen inner- und außeruniversitären Akteuren zusammen.

2. Hauptgründe für Studienwechsel bzw. -abbruch

In den Beratungen sind Studiengang- oder Studienfachwechsel ein immer wiederkehrendes Anliegen von Lehramtsstudierenden. Gerade weil ein Wechsel einen vollständigen Studienabbruch verhindern und Studierenden einen erfolgreichen Studienabschluss ermöglichen kann, ist die Begleitung von Wechseln ein wichtiges Thema für das Studienbüro. Studienwechsel oder -abbrüche im Lehramt haben oft vielfältige Ursachen, die sowohl studienbezogene als auch persönliche Aspekte umfassen (z. B. Kölling, Puderbach & Heinig 2017). Einige der in der Studienberatung oft genannten Gründe werden hier beispielhaft aufgeführt.

- Manche Studierende berichten, dass sie sich vor dem Studium nur unzureichend mit verschiedenen Aspekten des Studiums befasst haben, z. B. mit den spezifischen Anforderungen eines Studiums, der jeweiligen Lehrämter und Fächer oder mit den Zulassungsvoraussetzungen für die Erste Staatsprüfung. Grundlegende Unzufriedenheit mit dem Studium ist ein häufiger Grund, der sich z. B. aus einer mangelnden Übereinstimmung zwischen den eigenen Erwartungen und der Realität, organisatorischen Schwierigkeiten (mangelhafte Kompetenzen in Bezug auf die „eigene Strukturierung“) oder Überschneidungen von Veranstaltungen bzw. Prüfungen ergeben kann. Oft wird eine fehl Herausforderungen des Alltags sowie Freizeit und Erholung erörtert. Ebenfalls oft genannt werden die Aspekte Überforderung und Stress, die durch mangelnde Plätze in Lehrveranstaltungen oder hohe Studienanforderungen verstärkt werden können.
- Auch das Nichtbestehen von Prüfungen wird häufig im Zusammenhang mit Abbruch- oder Wechselgedanken geäußert, sei es in spezifischen Studienbereichen oder bei zentralen Anforderungen (wie z. B. Latein) für bestimmte Fächer oder auch das Nichtbestehen von Teilleistungen der Ersten Staatsprüfung.
- Ein weiterer Faktor ist eine subjektiv wahrgenommene fehlende Vernetzung und Isolation, da einzelne Studierende Einsamkeit empfinden oder sich nicht ausreichend in die Hochschulgemeinschaft integriert fühlen. Individuelle Krisensituationen, wie persönliche, gesundheitliche oder finanzielle Probleme, können ebenfalls dazu führen, dass Studierende ihr Studium abbrechen oder wechseln.
- Einzelne Studierende zweifeln auch an ihrer persönlichen Eignung für das Studium bzw. den Lehrberuf. Sie stellen beispielsweise im Laufe des Studiums (oft während der Schulpraktischen Studien) fest, dass bestimmte Schularten bzw. Fächer oder Fachrichtungen für sie nicht (mehr) passend scheinen. Einzelne Studierende stellen im Studienverlauf auch eine nicht ausreichende pädagogische bzw. persönliche Motivation und Eignung für alle Facetten des Lehrerberufs und des Schulalltags für sich fest.
- Zulassungsprobleme können ebenfalls eine Rolle spielen, u. a., wenn keine Zulassung für das gewünschte Lehramt oder bestimmte Fächer erfolgte und daher ein alternatives Studium gewählt wurde.
- Beobachtet wird mitunter eine mangelnde Bereitschaft, sich mit den Studiendokumenten, der Lehramtsprüfungsordnung I (LAPO I), eingehenden Informations-E-Mails der TU Dresden bzw. des Studienbüros und Informationsveranstaltungen zu beschäftigen und Unterstützungsangebote wahrzunehmen. Infolgedessen verpassen einige Studierende Einschreibe- und Anmeldefristen, was sich negativ auf den Studienverlauf und Studienerfolg auswirken kann.

Dies zeigt, dass die Herausforderungen im Lehramtsstudium und darüber hinaus vielfältig und individuell sind, weshalb eine gezielte Beratung für Studieninteressierte, Studierende und Absolvent:innen immer wichtiger wird.

3. Welche Faktoren erschweren einen potenziellen Wechsel?

Studiengangwechsel, Fachwechsel oder Hochschulwechsel können dazu beitragen, Studienabbrüche zu vermeiden, indem auf Unzufriedenheit mit der Studiensituation mit einer Korrektur der Studienwahl reagiert wird.

Ein Studienwechsel ist jedoch häufig mit verschiedenen Hürden verbunden, die für Studierende eine erhebliche zusätzliche Belastung darstellen können. Ein zentrales Problem ist das Gefühl des Scheiterns, da viele Studierende einen Wechsel als persönliches Versagen wahrnehmen. Dies geht oft mit Scham und Schuldgefühlen einher. Hinzu kommt ggf. der empfundene Druck durch Erwartungen, insbesondere vonseiten der Eltern oder der Familie, die im Einzelfall hohe Anforderungen an einen erfolgreichen Studienverlauf stellen und damit zusätzlichen Stress auslösen können.

Ein weiteres Problem stellen Zulassungsbeschränkungen dar. Insbesondere können Numerus-clausus-Regelungen für verschiedene Studienoptionen den Zugang zu einem neuen Fach bzw. Studiengang erschweren und den Wechselprozess zusätzlich verkomplizieren. Auch organisatorische Aspekte erschweren ggf. einen Wechsel. So sind Fach- bzw. Studiengangwechsel nur zum Wintersemester möglich (wenn keine Bewerbung für höhere Fachsemester möglich ist), was eine zeitnahe flexible Neuorientierung und Planung erheblich erschwert. Zudem erfolgt keine Verlängerung der Regelstudienzeit bei einem Fachwechsel innerhalb eines Lehramtsstudiengangs, so dass späte Wechsel sehr gut durchdacht und geplant werden müssen, um prüfungsrechtliche Folgeprobleme möglichst zu vermeiden. Finanzielle Unsicherheiten können ebenso auftreten, da ein Wechsel die Studienfinanzierung gefährden kann. Dies betrifft vor allem BAföG- oder Stipendien-Empfänger:innen, die auf eine kontinuierliche Unterstützung angewiesen sind.

All diese Faktoren machen deutlich, dass ein Studienwechsel nicht nur eine große persönliche Entscheidung ist, sondern auch mit organisatorischen und emotionalen Herausforderungen verbunden sein kann.

4. Welche Faktoren erleichtern einen potenziellen Wechsel?

Trotz der genannten Herausforderungen gibt es auch positive Entwicklungen und Maßnahmen, die den Prozess eines Studienwechsels erheblich erleichtern können. So sind beispielsweise viele Lehramtsstudienfächer an der TU Dresden mittlerweile nicht mehr zulassungsbeschränkt, was den Zugang zu neuen Fächern bzw. Studiengängen deutlich vereinfacht. Auch in finanzieller Hinsicht haben sich die Rahmenbedingungen verbessert: Durch optimierte BAföG-Möglichkeiten stehen Studierenden auch nach einem relativ späten Wechsel heute oft bessere Förderoptionen zur Verfügung als noch in der Vergangenheit.

Darüber hinaus gibt es mittlerweile eine Vielzahl an Beratungsangeboten, die Studierende während des gesamten Wechselprozesses unterstützen. Dazu zählen unter anderem die Studienfachberatungen, die Zentrale Studienberatung sowie weitere spezialisierte Akteure, die in verschiedenen Phasen des Wechsels Orientierung bieten. Ein persönliches Gespräch in einer Beratungssituation und die Erörterung verschiedener Perspektiven und Optionen werden von den Studierenden oft als außerordentlich hilfreich und entlastend erlebt. Um sich vorab mit einem potenziellen neuen Fach bzw. einer neuen Fachrichtung vertraut zu machen, können ggf. verschiedene Optionen wie Zusatzmodule, Gasthörerschaften oder Eignungsprüfungen genutzt werden, welche eine intensive Auseinandersetzung mit verschiedenen Alternativen ermöglichen.

Diese Maßnahmen und Entwicklungen tragen dazu bei, einen Studienwechsel strukturierter und weniger belastend zu gestalten und Studienabbrüchen potentiell vorzubeugen.

Literatur

Kölling, D.; Schmechtig, N.; Puderbach, R.; Heinig, M. (2017): Studienabbruch und -wechsel im Studienjahr 2015 in den Lehramtsstudiengängen der TU Dresden. Dresden: Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB).

Berit Schubert
Zentrum für Lehrkräftebildung, Schul- und Berufsbildungsforschung, Technische Universität Dresden

✉ Berit.Schubert@tu-dresden.de



Foto: © Sven Ellger/TUD

7 z. B. https://tu-dresden.de/zlsb/ressourcen/dateien/publikationen/Studie_Studienabbruch-und-Wechsel_2017.pdf

Diskussion und Einordnung der Beiträge des Fachtages

Falk Radisch

1. Einleitung

Der Fachtag „Ausbildungserfolg und Schwund in der sächsischen Lehrkräftebildung“, den ich moderieren und kommentieren durfte, weist wohl im bundesdeutschen Raum einen einmaligen Charakter auf. Soweit ich es überblicken kann, gab es bislang keine vergleichbare Veranstaltung, bei der sich in ähnlicher Art und Weise offen und mit einer breiten Datengrundlage mit der Frage des Verlaufs in der zweiphasigen Lehrkräfte-(Aus)bildung (Hollenstein et al. 2025) auseinandergesetzt wurde. Wie breit und tief die Auseinandersetzung ist, wird auch dadurch deutlich, dass der Fachtag mit zahlreichen Vorträgen eng getaktet war und die Diskussion weitgehend auf die Pausen und hoffentlich folgende Fachtage und Austauschformate verlagert wurde. Angesichts der erheblichen Wissens- und Datenlücken zur Lehrkräftebildung (Porsch & Gollub 2023), die auch in den verschiedenen Vorträgen und Diskussionen thematisiert wurden, kann man festhalten, dass der Freistaat Sachsen bzw. die an der Lehrkräftebildung beteiligten Institutionen – lehrkräftebildende Hochschulen und die verantwortlichen Strukturen des Vorbereitungsdienstes – eine sichtbare und wahrnehmbare Leuchtturmposition an Expertise und Diskurskultur in diesem gesamtgesellschaftlich und bildungspolitisch hochrelevanten Themenfeld einnehmen.

Bereits in der Einleitung wiesen die Initiatoren des Fachtages, wie auch die Beitragenden im weiteren Verlauf, darauf hin, dass es aktuell einen erheblichen und akuten Bedarf gibt, sich mit dem Verlauf der gesamten mehrphasigen Lehramtsausbildung und dem Verbleib angehender Lehrkräfte zu beschäftigen. Der aktuell akute Lehrkräftemangel ist bundesweit und auch für Sachsen gut dokumentiert und mindestens seit zehn Jahren (wieder) ein stabiles und zentrales Thema in der öffentlichen und wissenschaftlichen Diskussion (etwa Klemm 2022; SWK 2023; KMK 2025; Radisch 2025). Auch wenn angesichts zahlreicher Initiativen und sich (wieder) ändernder demographischer Kontextfaktoren die prekäre Situation insgesamt betrachtet sicherlich absehbar entspannter wird, so zeigen differenzierende Analysen, dass das Grundphänomen in fachbezogenen, schulform-/lehramtsbezogenen und regionalen Teilbereichen erhalten bleiben wird und eine dauerhafte gesellschaftliche Herausforderung darstellt (z. B. Güldener 2023; Klemm 2024). Für die angebots- bzw. ausbildungsseitigen Herausforderungen in bestimmten Lehrämtern und Fächern (auch wenn letzteres im Rahmen des Fachtages nicht vertieft und detailliert vorgestellt wurde) liefern die hier für Sachsen präsentierten Analysen synchronisierte Informationen und Hinweise zunächst für die beiden großen lehrkräftebildenden Universitäten in Dresden und Leipzig und auch den Vorbereitungsdienst, wie wir sie aus unseren Analysen in Mecklenburg-Vorpommern zumindest für die erste Phase der Lehrkräftebildung kennen (Radisch et al. 2018; Radisch et al. 2020).

Nur mit einer verlässlichen und detaillierten Datengrundlage für die gesamte Lehrkräftebildung lassen sich begründet und aussichtsreich gezielte Maßnahmen effizient planen, in der Umsetzung begleiten und in ihrer Wirksamkeit summativ-bilanzierend beurteilen. Dafür sind neben der Nutzung von Verlaufsdaten auch die in mehreren Beiträgen angesprochenen (geplanten) Verknüpfungen dieser Datenquelle mit weiteren Datenquellen (Befragungen, Kontextinformation, qualitative Interviews usw.) zentrale und bislang viel zu wenig genutzte Erfolgsbausteine. Wie wertvoll in diesem Kontext auch das umfangreiche Erfahrungswissen aus der praktischen Tätigkeit in der Planung und Umsetzung von Beratungs- und Unterstützungsangeboten ist, zeigen die entsprechenden Beiträge im zweiten Teil eindrucksvoll.

Foto: © Ante Beslic



Jenseits akuter und mangelbezogener Notwendigkeiten, die unbestreitbar ein wichtiger Anlass sind, liegt eine weitere Argumentation für die Beschäftigung mit dem Gegenstand darin begründet, dass gesellschaftliche Umbruchs- und Veränderungsprozesse notwendigerweise auch Reformen und Veränderungen in der Lehrkräftebildung bedingen. Die sich verändernde Bedeutung „geradliniger“ Ausbildungs- und Berufskarrieren, die seit längerem beobachtbare sinkende Sicherheit von Berufs- und Studienwahlentscheidungen bzw. die Verlängerung oder Verschiebung von entsprechenden Entscheidungsprozessen stellen etwa zentrale Herausforderungen auch an die etablierte Lehrkräftebildung dar. Flexiblere Ausbildungsformen, eine Strukturierung von Wechselmöglichkeiten und die Stärkung von unterstützenden Angeboten, vor allem in der Studieneingangsphase, sind nur einige zentrale Schlagworte, die auch im Rahmen des Fachtages adressiert und angesprochen wurden.

2. Umfang und Formen des Schwunds in den Lehramtsstudiengängen

In den Beratungen sind Studiengang- oder StudienfachAus eigenen Erfahrungen in Mecklenburg-Vorpommern weiß ich, welche vielfältigen Herausforderungen zu bewältigen sind und welche Anstrengung dahintersteckt, wenn wie hier im Rahmen des Fachtages präsentiert, parallelisierte Analysen von Verwaltungsdaten aus unterschiedlichen Institutionen angegangen werden. Aber gerade in kleinen und überschaubaren Lehrkräftebildungssystemen mit wenigen Standorten bietet die vertrauensvolle und eng kooperative Vorgehensweise enorme Vorteile und ist eine auf vielerlei Ebenen fast unumgängliche Notwendigkeit.

Die parallelisierte Analyse der Studienverläufe kann aufzeigen, wo Gemeinsamkeiten und Unterschiede existieren und sie ermöglicht es, diskursiv und mit Hilfe weiterer Datenquellen zu analysieren, welche Merkmale der strukturellen und inhaltlichen Gestaltung der Lehramtsstudiengänge mögliche Begründungen liefern können. Gerade der Fachtag illustriert, dass diese Analysen und Informationen kein Selbstzweck sind.

„Erst im Austausch miteinander kann daraus eine wertvolle Quelle für Weiterentwicklung entstehen.“

Neben den an sich bereits zentral wichtigen globalen Schwundquoten spielten in den Diskussionen in Mecklenburg-Vorpommern vor allem folgende Indikatoren und Kenngrößen eine wichtige Rolle: Zeitpunkt und Art des Schwunds im Studienverlauf, Abweichungen von der Regelstudienzeit und vom empfohlenen Studienplan, differenzierte Betrachtung früh und spät erfolgender Abbrüche (z. B. Anteil von Wechselbewegungen, von endgültigem Verlust des Prüfungsanspruches). All diese Indikatoren konnten auch für die beiden sächsischen lehrkräftebildenden Universitäten analysiert und verglichen werden.



Foto: © Ante Beslic

Die beiden Beiträge aus Dresden von Anton Strehlow und Rolf Puderbach sowie aus Leipzig von Sandra Dietrich sprechen auch wichtige nächste Analyseschritte an. In den Präsentationen und Diskussionsbeiträgen wurde deutlich, dass die Differenzierung der Analysen auf der Fach-Ebene immenses weiteres Potential bietet. Dies zeigen auch die Analysen in Mecklenburg-Vorpommern, bei denen große Unterschiede zwischen den einzelnen Lehramtsfächern hinsichtlich Schwundquoten, Zusammensetzungen und Verläufen aufgedeckt werden konnten. Gerade auch für die Verantwortlichen der Lehramtsstudienfächer sind außerdem Analysen der Prüfungsverläufe von zentraler Bedeutung. Die etwa von Weßels et al. (2021) vorgeschlagenen Indikatoren der Prüfungsintensität und -effizienz können detaillierte Informationen bereitstellen. Für den kumulativen Punkteerwerb (ECTS) und auch Kompetenzaufbau sind Kennwerte zu im Verlauf möglicherweise kumulierenden Abweichungen vom empfohlenen Studienverlaufsplan aus den Prüfungsanmelde- und -ergebnisdaten ableitbar. All dies kann bei der gezielten Überarbeitung und Weiterentwicklung der Fachstudiengänge hilfreich sein. Analysen zu Fachkombinationsunterschieden stellen aktuell noch ein großes Innovations- und Entwicklungsgebiet dar, sind aber gerade in komplexen Mehrfachstudiengängen nicht zuletzt auch im Kontext von Studierbarkeitsbetrachtungen und entsprechenden Diskussionen eine sehr gehalt- und wertvolle Analyseperspektive. Neben den bekannten und auch in den Berichten aus den Beratungs- und Unterstützungsangeboten im zweiten Teil des Fachtages erwähnten Überschneidungsproblematiken spielen dabei beispielsweise auch individuelle Belastungswahrnehmungen durch unterschiedliche fachliche Nähe der kombinierten Fächer und unterschiedlich ausgeprägte individuelle Passungen eine zentrale Rolle.



Foto: © Ante Beslic

In beiden Beiträgen werden außerdem die Herausforderungen angesprochen, Hochschulwechsel – insbesondere zwischen den lehrkräftebildenden Hochschulen in Sachsen – verlässlich identifizieren zu können. Es ist aktuell kaum möglich, Hochschulwechsel als substantiellen Schwundbestandteil verlässlich zu identifizieren. Bundesweit existieren kaum Analysen und auch kaum zugängliche und verlässliche Datengrundlagen zu diesem Thema. Die Mobilität von Studierenden lässt sich dabei nicht zuletzt im Zuge der Bologna-Reformen als wünschenswertes positives Merkmal und Ziel der Hochschulentwicklung verstehen. Sandra Dietrich weist in ihrem Beitrag völlig zu Recht darauf hin, dass insbesondere für die Lehrkräftebildung landesinterne Wechselbewegungen erstens keinen potenziellen Verlust für die Bedarfsdeckung im Bundesland darstellen und zweitens das Wissen um die Bedeutsamkeit der sehr unterschiedlichen Gründe für diese Wechsel wertvolle Informationen liefern kann. Neben persönlichen und individuellen Gründen, die zu einer Verlagerung des Studienstandortes führen können, kann dies beispielsweise durch abweichende Fach- und Lehramtsoptionen an den Standorten, unterschiedliche inhaltliche Schwerpunktsetzungen oder Ausgestaltungen innerhalb eines Faches oder des Lehramtsstudiums oder geringe Zufriedenheitswerte (dazu auch der Beitrag von Anna Schwalbe in diesem Band) begründet sein. Eine geplante hochschulübergreifende Analyse landesinterner Wechselströme erscheint jedenfalls vielversprechend.

Für die zweiphasige Lehrkräftebildung bleibt außerdem festzuhalten, dass die Wechselströme zwischen Studium und Vorbereitungsdienst und auch die Verläufe im Vorbereitungsdienst selbst ein bundesweit nahezu unbeleuchtetes Feld sind. Es ist aber für eine gelingende und zielführende Lehrkräftebildung von großer Bedeutsamkeit, sich diese Wechselbewegungen und Verläufe näher anzuschauen, da die Unterschiedlichkeit in der Lehrkräftebildung zwischen den Bundesländern und Standorten sehr hoch ausgeprägt ist (Rackles 2020). Bewerber:innen für den Vorbereitungsdienst, die das erste Staatsexamen in anderen Bundesländern erworben haben, kommen also mit mehr oder weniger abweichenden Vorkenntnissen und Erfahrungen in den zweiten Ausbildungsabschnitt. Eine Auseinandersetzung mit dem Anteil, der Herkunft und den Ausbildungsbedingungen an den jeweiligen Standorten erscheint also von zentraler Bedeutung für die Strukturierung eines passgenauen und zielführenden Vorbereitungsdienstes. Es ist erstaunlich, wie wenig Aufmerksamkeit dieses Phänomen bislang zumindest wahrnehmbar erhalten hat. Umso wertvoller sind die Analysen aus Sachsen, die hier vorgestellt wurden – nicht nur aus einer landesbezogenen Perspektive.

Es ist ein positives Signal, dass es im sächsischen Vorbereitungsdienst gelingt, die Schwundquoten gering zu halten. Nichtsdestotrotz stellt der Vorbereitungsdienst bislang eine wenig betrachtete Ausbildungsphase dar. Die Diskussionen und wenigen vorliegenden Analysen (etwa Schmid-Kühn 2024) machen aber deutlich, dass die geplante eingehendere Betrachtung und Analyse für die Sicherung eines qualitätsvollen und anhaltenden Ausbildungserfolges der zweiten Lehramtsbildungsphase von großer Bedeutung ist. Das betrifft etwa das Belastungserleben im Vorbereitungsdienst und auch im Berufseinstieg und die empfundene Nützlichkeit der erworbenen Kompetenzen aus der ersten Phase der Lehrkräftebildung. Es liegt auf der Hand, dass hier ein erhebliches und bislang kaum genutztes Potential für die Gestaltung des Vorbereitungsdienstes an sich, aber auch und gerade des Zusammenspiels mit der ersten Phase und des Übergangs in den Lehrkräfteberuf liegt.

In diesem Kontext ist auch der Beitrag von Martin Kurth zur mittlerweile vierten Sächsischen Absolvent:innenbefragung zu sehen. Sie ist eine der wenigen dokumentierten und publizierten Quellen zum Verbleib von Lehramtsstudierenden nach dem ersten Staatsexamen und bietet wertvolle und wichtige Einblicke in die Absolvent:innenströme und die retrospektive Bewertung der Bedingungen des Lehramtsstudiums. Informationen zu den Abweichungen vom geradlinig-ununterbrochenen Weg durch die Lehrkräfteausbildung, wie das Verlassen der Lehrkräftekarriere nach dem Studium oder des Schuldienstweges innerhalb des Bundeslandes sowie verzögerte Übergänge in den Vorbereitungsdienst, stellen relevante und für die Ersatzbedarfsplanung des Schulsystems zentrale Informationen bereit. Dass etwa das Verlassen der Lehrkräftekarriere erstens kein individuelles Scheitern darstellt und zweitens auch in gesellschaftlich relevante und nachgefragte Berufsfelder mündet, konnten jüngst etwa (Gülen et al. 2023) mit einer Analyse der NEPS-Daten bundesweit zeigen. Die systematische, wiederholte Befragung von Absolvent:innen als Kohorten-Panelstudie in Sachsen ist besonders aufschlussreich, der Beitrag von Martin Kurth weist aber auch auf die generellen Herausforderungen der Erreichbarkeit von Absolvent:innen hin. Die erreichte Gesamtrücklaufquote und der präsentierte Abgleich mit Grundinformationen zu den Lehramtsabsolvent:innen sind aber im Vergleich durchaus beachtlich und weisen ein herausforderungsbewusstes Vorgehen aus. Das Problem unbekannt selektiver Teilnahme (z. B. besonders positiv/engagiert und/oder besonders negativ) bleibt zwar bestehen, lässt sich aber hinsichtlich wichtiger Parameter der Lehramtsabsolvent:innen kritisch einordnen.

Aus einer Steuerungsperspektive von besonderem Interesse ist aus meiner Perspektive neben dem Anteil derjenigen, die alternative berufliche Wege zum Lehramt einschlagen, der Anteil von verzögerten Eintritten in den und auch (erfolgreichen) Austritten aus dem Vorbereitungsdienst. Steuerungsmöglichkeiten (etwa über eine Regulierung der Einstellungstermine) dürften für dieses Phänomen eher gering wirksam sein. Das Phänomen zeigt, dass eine jeweilige Kohorte zu einem substantiellen Anteil dem Schulsystem erst verzögert zur Verfügung steht. Erfreulich ist, dass insbesondere im Lehramt für die Sekundarstufe I (in Sachsen Lehramt für Oberschulen) der Anteil der erfolgreichen Absolvent:innen und derjenigen, die den Schuldienst auch in einer Schule der Sekundarstufe I (in Sachsen Oberschule) antreten, im Gegensatz zu den Befunden zu den Schwundquoten im Lehramtsstudium höher ist als in anderen Lehramtstypen. Auch zeigt sich in den Analysen der Sächsischen Absolventenstudie, dass nach einem erfolgreichen Ablegen des zweiten Staatsexamens ein nennenswerter Teil der Lehramtsanwärter:innen einen alternativen Berufseinstieg außerhalb des staatlichen Schuldienstes wählt. Beachtenswert ist auch der Anteil derjenigen, die den Vorbereitungsdienst oder den Eintritt in den staatlichen Schuldienst außerhalb Sachsens absolvieren. Es lohnt sich, dieses Phänomen zukünftig vertieft zu betrachten.



Foto: © Ante Beslic

Die generierten und dargestellten Hinweise auf differenzierte Gründe für die Wahl des Berufsweges und die Wahl des Bundeslandes, in dem der Vorbereitungsdienst bzw. der Schuldienst angetreten werden, sind insgesamt sehr wertvolles Steuerungswissen, das in dieser Form bundesweit kaum vorliegt (Gülen et al. 2023). Insbesondere die Betrachtung der regionalen Bindungskraft aus der Alumni-Befragung liefert wichtige Hinweise und Ansatzpunkte für die Stärkung der regionalspezifischen Rekrutierung und Studierendenwerbung sowie einen bedarfsorientierten Einsatz angehender Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst.

Insgesamt ist zu beachten, dass die in allen Beiträgen analysierten Kohorten zum Zeitpunkt der Datenanalyse noch keine abgeschlossenen Verläufe aufweisen. Alle Beiträge weisen explizit darauf hin, dass es sich um Momentaufnahmen handelt. Es können also noch teilweise erhebliche (positive) Verschiebungen als verzögerte Abschlüsse und Über-/Eintritte im weiteren Verlauf entstehen. Resümierend kann festgehalten werden, dass der lückenlose „klassische" Weg in den Lehrberuf zwar nach wie vor der häufigste ist, dass Verzögerungen, Umwege und Alternativen allerdings ebenfalls Bedeutung haben und etwa bei Steuerung und Planungsüberlegungen stärkere Berücksichtigung bekommen sollten.

3. Ursachen des Schwunds in Lehramtsstudium und Vorbereitungsdienst

Der Beitrag zur Prognose von Studienerfolg von Sandra Dietrich anhand individueller Voraussetzungen ist ein sehr wertvoller Beitrag zur Aufklärung zentraler Eingangsvoraussetzungen für Studienerfolg. Solche Indikatoren können beispielsweise für eine gezieltere Rekrutierung oder auch gezielte, passgenaue Beratungs- und Unterstützungsangebote im Studienverlauf genutzt werden. Vor allem die Kombination mit Studienverlaufsdaten bietet die Möglichkeit, Bedingungen und Voraussetzungen für den Studienerfolg deutlich differenzierter und vielschichtiger zu analysieren und auch Stichprobenselektivität und -aussagekraft der Befragungsbestandteile kritisch einordnen zu können.

Der Bericht von Anna Schwalbe basiert auf einem nur kleinen thematischen Ausschnitt der systematischen studienbegleitenden Evaluation an der TU Dresden und ist insofern exemplarisch. Die Differenzierung von Zweifeln am eigenen Studium nach Fach, studiertem Lehramtstyp und Studienort schließt an die Literatur zu Studienabbruchge-

danken/-neigungen und Zweifeln am gewählten Studium an. Die Analysen beleuchten das komplexe Zusammenspiel mehrerer Dimensionen und Faktoren mit der ebenfalls mehrdimensionalen empfundenen Zufriedenheit im Studium. Gerade für Beratungs- und Unterstützungsangebote, aber beispielsweise auch die Einordnung von Evaluationsergebnissen und die Planung von Veränderungen im Studium, ist es erhellend, dass sich die Zusammenhänge unterschiedlich gestalten. Die weitere Aufklärung des Zusammenspiels sowie von Gründen und Ursachen kann sowohl zu einer gezielten Planung und Umsetzung von Beratungs- und Unterstützungsangeboten als auch zu einem effizienten und zielgerichteten Vorgehen in der Qualitätsentwicklung der Studiengänge an sich beitragen.

Die Berichte von Michael Rockstroh aus den zentralen und von Berit Schubert aus den lehramtsspezifischen Studienberatungsstrukturen der TUD zur Beratung von Lehramtsstudierenden zeigen mit ihren systematischen Einblicken in die Beratungsstatistiken und den gesammelten beratungspraktischen Erfahrungen aus meiner Sicht dreierlei:

1. Die Beratung von Studierenden ist in Dresden wie an vielen Standorten ausgebaut und an den individuellen Bedürfnissen und Notwendigkeiten der Studierenden orientiert.
2. Lehramtsstudierende unterscheiden sich in ihren Beratungsanliegen von anderen Studierenden.
3. Eine systematische Nutzung von Daten und Informationen sowohl aus Statistik und Monitoring, (Lehramts-) Evaluation und Forschung einerseits und aus dem reichen Erfahrungsschatz der praktischen Beratung und Betreuung der Studierenden andererseits ermöglicht und sichert passgenaue und zielgerichtete, gut vorbereitete Angebote.

Die, gerade im Lehramt häufiger aufkommenden Beratungsgesuche wegen (freiwilligen) Wechselabsichten, beruflicher Orientierung und Passung deuten darauf hin, dass die Unterstützung eines individuell bewussten und befriedigenden Wechselwahlverhaltens ein zentrales Beratungsziel ist. Es geht darum, für eine reflektierte und zielführende Wechselentscheidung eine passende Beratung und Unterstützung anbieten zu können, damit die Studierenden a) möglichst frühzeitig informierte Wechselentscheidung treffen und b) passende Wechselziele informiert identifizieren können. Auch aus der Forschung ist bekannt,



Foto: © Ante Beslic

dass die Studienwahlsicherheit zu Beginn des Studiums im Vergleich mit früheren Studierendenkohorten deutlich gesunken ist. Den ersten Semestern im Studium kommt also für die Orientierung und den noch nicht abgeschlossenen studienwahlbezogenen Überlegungen eine größere Bedeutsamkeit zu, die durch entsprechende Angebote und auch Studiengestaltungsmöglichkeiten (z. B. höherer Anteil unkompliziert anerkennbarer Studienanteile in der Studieneingangsphase, Unterstützung professions- und lehramtsbezogener Polyvalenz-Optionen (Bauer et al. 2011 usw.) unterstützt werden sollte. Daneben zeigen die Erfahrungen aus der Studierendenberatung, dass Herausforderungen bei der Bewältigung des anspruchsvollen Lehramtsstudiums bestehen. Diese speisen sich nicht zuletzt aus der Komplexität der Studiengangsstruktur aus mehreren Fächern, Fachdidaktiken und bildungswissenschaftlichen Disziplinen. Hier kann Beratung und Unterstützung durchaus einen substantiellen und wichtigen Beitrag zur Vermeidung von Abbrüchen, Wechselbewegungen und Leistungsproblematiken leisten und über entsprechende Rückmeldung an die Studiengangsverantwortlichen auch wertvolle Ansatzpunkte für zielführende Veränderungen und Anpassungen der Studiengänge liefern. Die systematische Beschäftigung mit studienbezogenen Herausforderungen bietet also gerade auch für die strukturelle, inhaltliche und didaktische Verbesserung und Weiterentwicklung der Studienangebote und für die gezielte Unterstützung von Studierenden wertvolle Hinweise.

4. Fazit

Der Fachtag hat gezeigt, dass es in Sachsen gelungen ist, systematisch und über die Institutionen hinweg in kooperativer Art und Weise wertvolle und beispielhafte Analysen durchzuführen. Es wurde aber auch deutlich, dass die bisherigen Anstrengungen und Bereitschaften (noch) nicht ausreichen, um alle zentralen und bedeutsamen Informationen generieren zu können. Insbesondere Wechselbewegungen können aktuell nicht differenziert analysiert werden, da die Informationen und die Identifikation von individuellen Verläufen aktuell stark an den institutionellen Kontext geknüpft sind. Das wurde auch in den differenzierenden Analysen des Fachtages deutlich. Es ist einerseits (noch) nicht identifizierbar, ob das Verlassen eines institutionellen Kontextes ein Wechsel an einen anderen Standort (unter Umständen sogar innerhalb Sachsens) oder ein tatsächliches Verlassen der Lehrkräftebildung ist. Auch lassen sich individuelle Übergänge zwischen Studium und Vorbereitungsdienst aktuell nicht verlässlich nachzeichnen, böten aber enormen Erkenntnisgewinn und wertvolles Steuerungswissen. Dies wird möglich sein, wenn eine individuelle Bildungsnummer eingeführt wird, mit der individuelle Verläufe über institutionelle Kontexte hinweg verfolgbar werden. Die enge und gute Zusammenarbeit der beteiligten Institutionen in Sachsen bietet ebenfalls eine hervorragende Basis für eine zeitnahe, landesbezogene und institutionsübergreifende Analyse von Bildungsverläufen. Dadurch können bereits vorhandene Daten effektiver genutzt und bestehende Steuerungspotenziale besser ausgeschöpft werden.

Literatur

Bauer, J.; Diercks, U.; Retelsdorf, J.; Kauper, T.; Zimmermann, F.; Köller, O.; Möller, J.; Prenzel, M. (2011): Spannungsfeld Polyvalenz in der Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 14 (4), 629–649. DOI: 10.1007/s11618-011-0239-7.

Güldener, T. (2023): MINT-Lehrkräfte gesucht. Wo bleibt der Nachwuchs? In: Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie. Studien zur Professionsforschung und Lehrer. DOI: 10.25656/01:27680.

Gülen, Ş.; Müller, K.; Schmid-Kühn, S. M. (2023): Lehramtsstudium – Vorbereitungsdienst – Lehrkräfteberuf, oder? Empirische Analysen aus dem Nationalen Bildungspanel (NEPS). In: ZeHf – Zeitschrift für empirische Hochschulforschung 6 (2), 149–168. DOI: 10.3224/zehf.v6i2.05.

Hollenstein, L.; Brühwiler, C.; Biedermann, H. (2025): Lehrerinnen- und Lehrerbildung an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen. In: C. Cramer; J. König & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 2. vollst. überarb. u. erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 397–404.

Klemm, K. (2022): Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2030. Berlin: Verband Bildung und Erziehung (VBE). Online unter: https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/22-02-02_Expertise-Lehrkraeftebedarf-Klemm_-_final.pdf.

Klemm, K. (2024): Lehrkräftemangel in den Fächern Kunst und Musik. Zur Bedarfs- und Angebotsentwicklung in den allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufen I und II am Beispiel Nordrhein-Westfalens. Bonn: Deutsche Telekom Stiftung. Online unter: https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/Klemm-Studie-Ergebnisbericht.pdf.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2025): Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2025–2035 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_247_Bericht_LEB_LEA_2025.pdf.

Porsch, R.; Gollub, P. (2023): Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf. Stand und Perspektiven der Lehrkräftebildung und Professionsforschung. In: R. Porsch & P. Gollub (Hrsg.): Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf. Stand und Perspektiven der Lehrkräftebildung und Professionsforschung. Münster/New York: Waxmann, 9–24.

Rackles, M. (2020): Lehrkräftebildung 2021. Wege aus der föderalen Sackgasse. Online unter: https://rackles.com/wp-content/uploads/2021/07/Studie-Rackles-Lehrkraeftebildung-09-2020-PDF-endg.pdf.

Radisch, F. (2025): The Complex Problem of Teacher Shortage in Germany – Some Ideas About the Role of Success and Failure in Teacher Education, Educational Planning and Second Career Teachers. In: A. Gehrmann & P. Germer (Hrsg.): Teacher Shortage in International Perspectives: Insights and Responses. Wiesbaden: Springer VS, 195–208. DOI: 10.1007/978-3-658-45398-5_11.

Radisch, F.; Driesner, I.; Arndt, M.; Güldener, T.; Czapowski, J.; Petry, M.; Seeber, A.-M. (2018): Studienerfolg und -misserfolg im Lehramtsstudium. Abschlussbericht. Rostock: Universität Rostock. Online unter: https://www.zlb.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/ZLB/Forschung_und_Entwicklung/Studienerfolg_und_Studienmisserfolg/Abschlussbericht_Studienerfolg_und_-misserfolg_im_Lehramtsstudium.pdf.

Radisch, F.; Driesner, I.; Güldener, T.; Schümann, N. (2020): Studienerfolg und -misserfolg im Lehramtsstudium. Zweite Projektphase. Abschlussbericht. Rostock: Universität Rostock. Online unter: https://www.regierung-mv.de/serviceassistent/_php/download.php?datei_id=1631637.

Schmid-Kühn, S. M. (2024): Schwund im Vorbereitungsdienst. Erste Erkenntnisse zu einem weitgehend unerforschten Thema. In: Schulverwaltung, Ausgabe Hessen und Rheinland-Pfalz 29 (4), 108–112.

Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2023): Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). Bonn: Geschäftsstelle der SWK. Online unter: https://www.swk-bildung.org/content/uploads/2024/02/SWK-2023-Stellungnahme_Lehrkraeftemangel.pdf. DOI: 10.25656/01:26372.

Weßels, C.; Pletz, K.; Koch, M. (2021): Jenseits von Äpfeln und Birnen – Studienverläufe vergleichend analysieren. DOI: 10.3217/zfhe-16-04/13.

Prof. Dr. Falk Radisch
Direktor des Instituts für Schulpädagogik und Bildungsforschung
Professur für Schulpädagogik mit den Schwerpunkten Schulforschung und Allgemeine Didaktik

✉Falk.Radisch@uni-rostock.de



Foto: © Universität Rostock

TU Dresden

Zentrum für Lehrkräftebildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB)

01062 Dresden

↗ tu-dresden.de/zlsb