

Passung und berufliche Identität als Prädiktoren der Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden

Kris-Stephen Besa^{1,*}

¹ Universität Münster

* Kontakt: Universität Münster,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Bispinghof 5/6, 48143 Münster
kbesa@uni-muenster.de

Zusammenfassung: Die Bedeutsamkeit der Erforschung von Studienzufriedenheit liegt unter anderem in der möglichen Vermeidung von Studienabbrüchen. Während zahlreiche Betrachtungen vorliegen, die studiengangunspezifisch die Studienzufriedenheit erforschen, gibt es nur wenige Untersuchungen, die eine vergleichende Betrachtung verschiedener Studienfachrichtungen vornehmen. Der vorliegende Beitrag möchte dieses Desiderat mit Blick auf das Lehramt aufgreifen und untersucht mittels Daten einer quantitativen Fragebogenerhebung, welche spezifischen Einflüsse interessenbezogene Passung und berufliche Identität auf die Studienzufriedenheit bei Lehramtsstudierenden und Studierenden anderer Fachrichtungen ausüben. Dabei zeigt sich, dass eine geringer ausgeprägte Studienzufriedenheit bei den Lehramtsstudierenden im Vergleich zu anderen Studierenden vorliegt, die sich vor allem durch eine geringere Passung im Studium erklären lässt.

Schlagwörter: Lehramtsstudium, Studienzufriedenheit, Passung, Berufswahltheorie



1 Einleitung

Auch wenn im Lehramtsstudium bzw. bei Studierenden mit einem für ein Lehramt qualifizierenden Studienabschluss verglichen mit anderen Studienrichtungen geringe Abbruchquoten vorliegen (vgl. Heublein, Richter, Schmelzer & Sommer, 2014), so stellt die Beschäftigung mit Studienabbruchquoten im Lehramt Wissenschaft und Bildungsadministration immer wieder vor Herausforderungen. Unter anderem gilt dies, wenn Bedarfsprognosen für das künftig benötigte Fachpersonal im schulischen Bereich aufgestellt werden sollen (z.B. Bildungsministerium Sachsen-Anhalt, 2018; Puderbach, 2009).

Mögliche Gründe für Studienabbrüche sind vielfältig und wurden in der Vergangenheit unterschiedlich theoretisch modelliert. Besonders prominent sind Anlehnungen an Spady (1971) beziehungsweise die Weiterentwicklung des Studienabbrecher-Modells durch Tinto (1975), in denen unter anderem sozialer und akademischer Integration eine herausragende Rolle beigemessen wird (vgl. für einen Überblick: Demetriou & Schmitz-Sciborski, 2011). Studienabbrüche sind daran orientiert häufig empirisch erforscht; für den pädagogischen Bereich beziehungsweise das Lehramt liegen jedoch nur wenig explizite Befunde dazu vor, welche speziellen Gründe für Studienabbrüche dort wirksam werden könnten (z.B. Besa & Vietgen, 2017; Henecka & Gesk, 1996).

Ein bekannter und bedeutsamer Prädiktor für Studienabbrüche ist mangelnde Studienzufriedenheit (Tinto, 1975), die oftmals über die Erfragung von Studienabbruchintentionen operationalisiert wird (Blüthmann, Thiel & Wolfgramm, 2011). Wie Studienzufriedenheit im Lehramtsstudium ausgestaltet ist und welche Rolle hierbei vor allem die deutlicher als in anderen Studiengängen ausgeprägte Ausrichtung auf ein spezifisches Berufsfeld spielt, ist bislang ebenfalls in nur wenigen Studien untersucht (Bernholt et al., 2018; Künstig & Lipowsky, 2011; Zaunbauer, Brouër, Schmidt & Möller, 2015).

Die vorliegende Arbeit möchte an dieses Desiderat anknüpfen und Einflussfaktoren auf die Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden und Studierenden anderer Fachrichtungen in den Blick nehmen. Studienabbrüche selbst werden nicht in den Blick genommen, da hierzu ein vergleichsweise umfangreiches, im Idealfall im Längsschnitt erhobenes Datenmaterial notwendig ist, um stabile Aussagen treffen zu können (vgl. Besa & Vietgen, 2017). Der Fokus liegt daher auf der studiengangsspezifischen Betrachtung der Prädiktoren für Abbrüche, wobei neben der oben aufgeführten Studienzufriedenheit auch die Bedeutsamkeit der beruflichen Orientierung im Sinne einer beruflichen Identität mit in den Blick genommen wird.

2 Theoretischer Hintergrund

Die Ausprägung der Studienzufriedenheit hängt unter anderem von der Erfüllung der an die Ausbildungssituation gestellten individuellen Erwartungen ab (Greiner, 2009). In der Modellierung von Apenburg (1980) wird neben sozialer Integration (Kontakte mit Kommiliton*innen etc.) und den Einflüssen der allgemeinen Lebenszufriedenheit einer Person explizit auf das eigene fachspezifische Kompetenzerfinden bzw. die interessensbezogene Passung zum Studienfach im Sinne akademischer Integration sowie den wahrgenommenen beruflichen Wert des Studiums verwiesen. Wird das Studium als gewinnbringend für einen späteren Beruf wahrgenommen und wird dem Studium berufliche Relevanz zugeschrieben, trägt dieses zu einer erhöhten Studienzufriedenheit bei (Apenburg, 1980; Westermann, Heise, Spies & Trautwein, 1996).

Die an das Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke (2012) angelehnte Betrachtung von Studienzufriedenheit bei Bernholt et al. (2018) hebt die Bedeutsamkeit des Praxisbezugs für die Studienzufriedenheit Lehramtsstudierender hervor. Dieses verwundert nicht, vor allem vor dem Hintergrund der allgemein positiv Bewertung schulpraktischer Studieninhalte durch Lehramtsstudierende (Bach, 2013). Den Einblicken in die Schulpraxis wird durch die Studierenden dabei sowohl interessenbezogen als auch hinsichtlich einer qualifizierenden Funktion im Sinne eines berufsspezifischen Kompetenzerwerbs deutlich mehr Bedeutung beigemessen als den theoretischen Studieninhalten (Bach, 2013; Ulich, 1996). Da bei Studierenden des Lehramtes in der Regel bereits mit Studienbeginn ein fester Berufswunsch vorliegt, später als Lehrkraft tätig zu sein (Besa, 2018; Ortenburger, 2010), speist sich aus der wahrgenommenen Bedeutsamkeit des Studiums für den späteren Beruf eine relevante Quelle für die Zufriedenheit mit dem Studium beziehungsweise mit den Studieninhalten.

Möglicherweise kommt der Identifikation mit dem (späteren) Berufsfeld bei Studierenden auch eine prognostische Funktion für die spätere Tätigkeit zu, da sich bei Personen, die bereits im Berufsleben aktiv sind, ähnliche Zusammenhänge zeigen. So konnte unter anderem auf Grundlage der Person-Umwelt-Theorie (Holland, 1997) die Bedeutsamkeit der Passung von persönlichen Interessen und gewähltem Berufsfeld in zahlreichen Studien nachgewiesen werden (Heufelder, 2016). Gleiches gilt für die Berufswahlmotivation von Lehramtsstudierenden, für die hohes fachliches und vor allem pädagogisches Interesse als tendenziell positive Prädispositionen von (angehenden) Lehrkräften angenommen werden können und die auch günstige Auswirkungen auf Belastungserleben und Kompetenzerwerb bis in das spätere Berufsleben hinein zeigen (Besa, 2018; Rothland, 2014).

Die berufliche Identität, die als Identifikation mit einem (angestrebten) Berufsfeld definiert wird (van Dick & Wagner, 2002), umfasst unter anderem Facetten der selbst wahrgenommenen beruflichen Kompetenz (Bremer & Haasler, 2004) und zeigt positive Zusammenhänge mit der erfolgreichen Bewältigung von Arbeitsanforderungen (Heinzer & Reichenbach, 2013; Ohling, 2015). Die tendenziell als etwas zeitstabileres Merkmal angesehene berufliche Identität kann auch als Prädiktor für Arbeitszufriedenheit wirksam werden – entsprechend beeinflusst eine geringere berufliche Identität die Ausprägung der Arbeitszufriedenheit von Individuen negativ (z.B. Berg, 2017).

Übertragen auf die Situation von (Lehramts-)Studierenden kann an dieser Stelle angenommen werden, dass eine wahrgenommene gute Passung zum Studium mit höherer Studienzufriedenheit einhergeht bzw. in einer weiteren Übertragung auch die Identifikation mit möglichen, studiennahen Berufsfeldern im Sinne einer in dieser Richtung selbst zugeschriebenen Kompetenz zu höherer Zufriedenheit beiträgt.

3 Fragestellung und abgeleitete Hypothesen

Vor diesem Hintergrund soll in der vorliegenden Studie der Fragestellung nachgegangen werden, wie die Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden im Vergleich zu Studierenden anderer Fachrichtungen ausgeprägt ist und welche Rolle hierbei die Passung zu Studium und Beruf spielt.

Es wird angenommen, dass

- (1) die Lehramtsstudierenden aufgrund der Berufsspezifität ihres Studiums höhere Ausprägungen der Studienpassung, beruflichen Identität und der Studienzufriedenheit zeigen und
- (2) die Studienzufriedenheit durch die erlebte Passung und die berufliche Identität vorhergesagt werden kann.

4 Stichprobe, Studiendesign und methodisches Vorgehen

Bei den für die Studie genutzten Daten handelt es sich um die Ergebnisse einer Befragung, die im Rahmen einer quasi-experimentellen Studie in fünf parallelen Masterseminaren zum Thema „Lehrer*innenprofessionalität“ an der Universität Trier erhoben wurden (vgl. Besa & Wilkes, i. Vorb.). Dabei konnten Daten von 173 Master-Studierenden (121 weiblich, 49 männlich, 3 fehlend/sonstiges) erfasst werden. Das durchschnittliche Alter lag bei 25 Jahren, die durchschnittliche Note der Hochschulzugangsberechtigung betrug 2,4. Von den Befragten waren 100 Personen in einem Lehramtsstudiengang immatrikuliert und die übrigen 73 in anderen Studienfächern. Bei den Lehramtsstudierenden handelt es sich überwiegend um Studierende des gymnasialen Lehramtes (77 %), das Lehramt an Realschulen-Plus streben 22 Prozent der Befragten an – dieses bildet in etwa die Verteilung der Studierenden auf die beiden Lehramtsstudiengänge an der Universität Trier ab. Die Lehramtsstudierenden sind sich hinsichtlich ihres Karriereweges sehr sicher, und so gaben 81 Prozent an, auf jeden Fall als Lehrkraft arbeiten zu wollen nach dem Studium; 16 Prozent waren noch nicht komplett entschieden, und lediglich für drei Prozent der Studierenden schien die Lehrtätigkeit zum Zeitpunkt der Befragung keine Option darzustellen. Bei den Unterrichtsfächern wurden hauptsächlich Anglistik, Germanistik und Geschichte angegeben. Die Studierenden aus dem Nicht-Lehramtsbereich streuen sehr stark über ihre Studienrichtungen, wobei mehr als fünf Personen lediglich für Betriebswirtschaft, Jura und Geschichte als Haupt- bzw. Nebenfach immatrikuliert waren.

Neben der Erfassung von soziodemographischen Variablen (Studiengang/-fächer, Geschlecht, Abiturnote) wurden Skalen zur Erfassung von Studienzufriedenheit, Studienpassung und (zukünftiger) beruflicher Identität eingesetzt.

Die Skala zur Studienpassung und zur Zufriedenheit mit dem Studium wurde dabei aus der Arbeit von Putz (2011) übernommen, die Skala zur Erfassung der beruflichen Identität von Bergmann (2015). Alle Skalen zeigen gute interne Konsistenzen. Die Studienpassung wurde über fünf Items (Bsp.: „Die Veranstaltungsinhalte in meinem Studium passen zu meinen Interessen“; $\alpha = .80$), die Zufriedenheit über drei Items (Bsp.: „Ich habe richtig Freude an dem, was ich studiere“; $\alpha = .87$) und die berufliche Identität über fünf Items (Bsp.: „Ich kenne meine hauptsächlichsten beruflichen Stärken und Schwächen noch zu wenig“; $\alpha = .78$; Items wurden für die Skalenbildung invertiert) operationalisiert.

Zur Überprüfung der Hypothesen wurden Mittelwertvergleiche durchgeführt, um die Gruppenunterschiede der Konstruktausprägungen zu beleuchten, und in einem Regressionsmodell wurde die Abhängigkeit der Studienzufriedenheit untersucht.

5 Ergebnisse

Betrachtet man die Mittelwertvergleiche zwischen den Gruppen der Studierenden im Lehramt und der Nicht-Lehramtsstudierenden, so muss die erste Hypothese größtenteils verworfen werden. Sowohl bei der Studienzufriedenheit als auch bei der erlebten Passung weisen die Studierenden der Lehramtsstudiengänge teilweise erheblich geringere Werte auf, während die berufliche Identität erwartungsgemäß stärker ausgeprägt ist (vgl. Tab. 1 auf der folgenden Seite). Sämtliche Mittelwertsunterschiede zwischen den Gruppen werden dabei signifikant, und eine Berechnung der Effektstärken zeigt, dass es sich bei den Unterschieden um mittlere Effekte in den Konventionen Cohens (1988) handelt. Dennoch liegen für beide Gruppen die Mittelwerte deutlich über dem theoretischen Skalenmittel von 3, sodass hier eine grundsätzlich eher positive Einschätzung auch durch die Lehramtsstudierenden vorliegt.

Tabelle 1: Mittelwertvergleiche der Studierendengruppen

	Lehramsstudierende (<i>M, SD</i>)	Nicht-Lehramtsstudierende (<i>M, SD</i>)	Effektstärke (<i>d</i>)
Studienpassung	3,52 (.63)	3,92 (.71)	.61**
Berufliche Identität	3,95 (.82)	3,35 (.96)	.67**
Studienzufriedenheit	3,60 (.77)	3,95 (.78)	.44**

Anmerkung: abgefragt wurde auf einer 5er-Likert-Antwortskala; * $p < .05$; ** $p < .01$.

Die durchgeführte lineare Regressionsanalyse zeigt einen deutlichen Einfluss der Prädiktoren auf die Studienzufriedenheit (ANOVA: $F(4, 67,169) = 16,792, p < .001$). Die aufgeklärte Varianz beträgt 63,4 Prozent, wobei es vor allem die Studienpassung ist, die die Studienzufriedenheit mit einem standardisierten Regressionskoeffizienten von $\beta = .79$ stark beeinflusst, während berufliche Identität, das Studieren eines Lehramtes und die Note der Hochschulzugangsberechtigung nicht signifikant werden (vgl. Tab. 2).

Tabelle 2: Regressionsanalyse zur Studienzufriedenheit

Prädiktoren	Modell 1
Studienpassung	.79**
Berufliche Identität	n.s.
Immatrikulation Lehramtsstudium	n.s.
Abiturnote	n.s.
R^2	.634

Anmerkung: Abhängige Variable ist die Studienzufriedenheit; die Regressionskoeffizienten sind standardisiert; * $p < .05$; ** $p < .01$.

Um zu überprüfen, ob abseits der Haupteffekte möglicherweise Moderatoreffekte vorliegen, wurde das Modell um zwei mittelwert-zentrierte Interaktionsterme erweitert, die eine unterschiedliche Wirkung der Studienpassung und der beruflichen Identität mit Blick auf die unterschiedlichen Studierendengruppen erfassen sollen. Dabei zeigt sich, dass für die Studienpassung kein Unterschied vorliegt, hinsichtlich der beruflichen Identität jedoch ein Moderatoreffekt nachgewiesen werden kann (vgl. Tab. 3).

Tabelle 3: Überprüfung der Moderatoreffekte

Prädiktoren	Modell 2
Studienpassung	.76**
Berufliche Identität	n.s.
Immatrikulation Lehramtsstudium	n.s.
Abiturnote	-.10*
Studienpassung * Lehramt	n.s.
Berufliche Identität * Lehramt	-.11*
R^2	.645

Anmerkung: Abhängige Variable ist die Studienzufriedenheit; die Regressionskoeffizienten sind standardisiert; * $p < .05$; ** $p < .01$.

Da der Regressionskoeffizient hier zur Interpretation des Effektes nicht ausreichend ist, wurde eine darüber hinausgehende Betrachtung im Streudiagramm vorgenommen (vgl. Abb. 1).

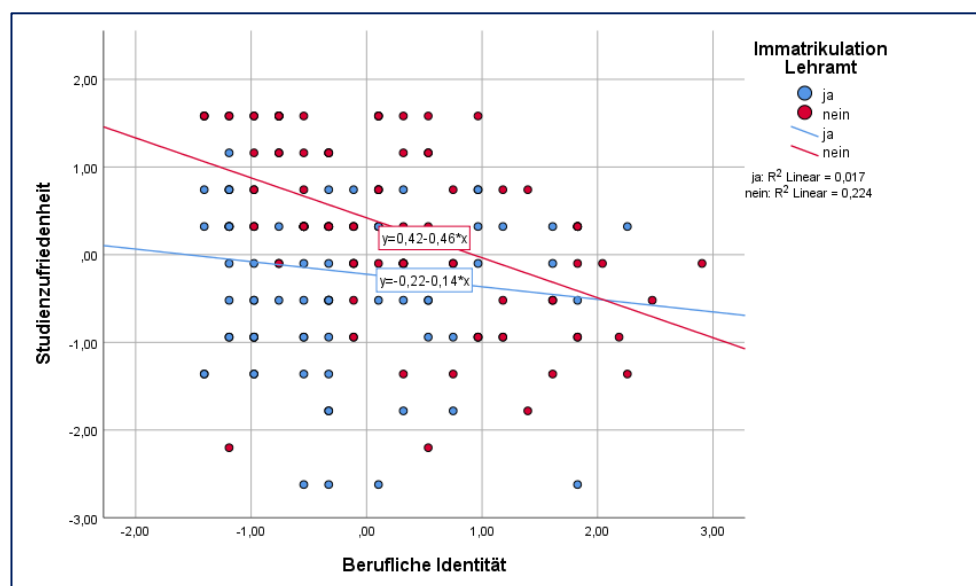


Abbildung 1: Streudiagramm der Gruppenverteilung

Es zeigt sich mit Blick auf die unterschiedliche Varianzaufklärung, dass ein leicht negativer Einfluss auf die Studienzufriedenheit mit steigender beruflicher Identität vor allem bei den Studierenden, die nicht im Lehramt immatrikuliert sind, vorliegt ($R^2 = .224$), während diese für die Lehramtsstudierenden quasi keinen Einfluss zeigt ($R^2 = .017$).

6 Diskussion

Wie oben gezeigt, konnten die Hypothesen nur teilweise bestätigt werden. So wird die berufliche Identität nicht als Prädiktor für beide Gruppen wirksam, sondern lediglich für diejenigen Proband*innen, die kein Lehramt studieren. Darüber hinaus zeigt sich auch, dass entgegen der Annahmen die Studienzufriedenheit ebenso wie die Passung bei den Lehramtsstudierenden geringer ausgeprägt ist und nur die berufliche Identität höhere Werte aufweist.

Dass die berufliche Identität vor allem für Studierende anderer Studiengänge Relevanz hat, könnte daran liegen, dass diese bei den Lehramtsstudierenden bereits weitaus stärker internalisiert ist. Während für Studierende anderer Studiengänge zum Teil noch gar kein konkretes Berufsfeld oder gar ein damit einhergehender Beruf als Ziel fest im Blick sind, existiert bei den Lehramtsstudierenden in der Stichprobe, ähnlich wie in anderen Untersuchungen (Besa, 2018; Ortenburger, 2010), ein klar erkennbarer Berufswunsch. Hier ist zunächst einmal von einer hohen Deckung von Interessen und Umwelt im Sinne der Person-Umwelt-Theorie (Holland, 1997) mit Blick auf die zukünftige Perspektive auszugehen. Werden die Interessen nur zum Teil durch das Studium abgedeckt, könnte dieses eine mögliche Quelle der Unzufriedenheit darstellen. Fragt man hier die Studierenden nach der erlebten Passung, fallen die Werte geringer aus als bei den anderen Studiengängen. Dieses ist durchaus erstaunlich, sollte man doch annehmen, dass ein Lehramtsstudium stärker noch als berufsunspezifische Studiengänge die jeweiligen Erwartungen und Interessen der Studierenden erfüllt. Jedoch ist davon auszugehen, dass dieses vor allem für schulpraktische Veranstaltungen gilt (Ulich, 1996) beziehungsweise solche, die einen expliziten Mehrwert für die Praxis konkret erkennen und sich als „Re-

zeptwissen“ in (späteres) unterrichtspraktisches Handeln direkt umsetzen lassen. Zumindest geben die im Rahmen einer durch den Autor durchgeführten Evaluation gewonnenen Erkenntnisse deutliche Hinweise darauf, dass Seminarveranstaltungen mit abstrakten, selbsttätig für die Schulpraxis umzusetzenden Inhalten als wenig hilfreich und damit praxisfremd empfunden werden, was sich in deutlich artikulierter Unzufriedenheit äußert (vgl. Besa & Wilkes, i. Vorb.).

Dennoch erstaunt dabei im Vergleich, dass die tendenziell etwas berufsunspezifischeren Studiengänge bei den Kommiliton*innen außerhalb des Lehramtes als passender für die jeweiligen Interessen erlebt werden. Mit Blick auf die interessenbezogene Passung der Studierenden könnte daher abseits der möglichen Übereinstimmung mit der Erfüllung berufsbezogener Interessen überlegt werden, inwiefern die fachlichen Interessen durch die Studierenden in den jeweiligen Studiengängen von Bedeutung sind. Dieses gilt nicht nur für die Bildungswissenschaften, sondern auch und insbesondere für die zu belegenden Unterrichtsfächer, die im Rahmen der Lehrer*innenausbildung an der Universität Trier weitaus mehr Platz im Stundenplan der Studierenden einnehmen. Dabei ist sowohl zu fragen, welche Rolle das Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik spielt, als auch, wie sich das Berufswahlverhalten der Studierenden hinsichtlich der Fächer gestaltet. Ist dieses rein durch Interesse am Fach geprägt oder spielen hier im Lehramtsstudium möglicherweise auch pragmatische Überlegungen eine Rolle, z.B. welche Fächerkombinationen besonders günstig mit Blick auf spätere Einstellungsmöglichkeiten erscheinen oder welche Fächer möglicherweise als einfacher zu bestehen oder weniger arbeitsintensiv wahrgenommen werden? Dass der Berufswunsch Lehrer*in hier vor der Wahl des Unterrichtsfaches dominiert, ist anzunehmen.

Somit ist möglicherweise erklärbar, dass die berufliche Identität zwar durchaus eine relevante Rolle für die Studienzufriedenheit spielen kann, im Falle von Lehramtsstudierenden jedoch deutlich hinter die Studienpassung zurücktritt, wenn der Berufswunsch beziehungsweise das Berufsziel ohnehin klar ist, das Studium jedoch in Teilen als von diesem Ziel abgekoppelt wahrgenommen wird.

Einschränkend muss zu den vorliegenden Ergebnissen darauf hingewiesen werden, dass eine nicht unproblematische Stichprobe vorliegt. Abseits der relativ geringen Größe ist vor allem die Streuung der Studienfachrichtungen bei den Nicht-Lehrämter*innen ein Problem. Die oben getätigten Annahmen wären unter anderem zu überprüfen mit Blick auf die jeweiligen Studiengänge, die ja nur zum Teil berufsunspezifisch sind (z.B. Geschichte, Erziehungswissenschaften, Soziologie), zum Teil aber auch ein klares Berufsfeld (z.B. Jura) erkennen lassen. Daneben ist trotz der relativ hohen Varianzaufklärung im Regressionsmodell immer noch einiges an Einflüssen auf die Studienzufriedenheit nicht abgedeckt, zum Beispiel mit Blick auf Fragen der sozialen Integration (Spady, 1971; Tinto, 1975), die möglicherweise bei Studierenden, die stärker in Jahrgangs-/Fächerverbänden lernen, als dieses bei Lehramtsstudierenden mit stärker differenzierten Ausbildungsgängen der Fall ist, wirksam wird.

Ob aus den Ergebnissen – abseits der aufgeführten Limitationen – Implikationen für die Lehrer*innenausbildung abzuleiten sind, wäre zu diskutieren. Letztlich ist die Frage zu stellen, wieviel Praxis beziehungsweise konkreter Praxisbezug in einem Studiengang tatsächlich wünschenswert ist. Oder andersherum könnte gefragt werden, ob die universitäre Lehrer*innenausbildung tatsächlich Inhalte aufweist, die keinerlei Bezug zur späteren Berufspraxis haben – dieses ist mit Blick auf die curricularen Vorgaben der (rheinland-pfälzischen) Lehrer*innenbildung tatsächlich in Zweifel zu ziehen, die das Berufsfeld „Lehrer*in“ in der Regel deutlich in den Blick nehmen. Daher wäre zur Erhöhung der interessenbezogenen Passung und damit der Studienzufriedenheit der Lehramtsstudierenden – auch zur Vermeidung von Abbrüchen und zur Erreichung besserer Lernerfolge – zu überlegen, wie der jeweilige Praxisbezug von Lehrveranstaltungen den Teilnehmer*innen verdeutlicht werden kann, ohne dabei die theoretisch bedeutsamen

Inhalte aufzugeben. Dieses ist ein klarer Anspruch, dem sich eine effektive, hochschuldidaktisch durchdachte Lehrer*innenausbildung stellen muss.

Literatur und Internetquellen

- Apenburg, E. (1980). *Untersuchungen zur Studienzufriedenheit in der heutigen Massenuniversität* (Europäische Hochschulschriften, Reihe 6). Frankfurt a.M.: Lang.
- Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen*. Münster: Waxmann.
- Berg, C. (2017). Zusammenhänge zwischen beruflicher Identität, Commitment und Arbeitszufriedenheit. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 71 (3), 169–178. <https://doi.org/10.1007/s41449-017-0066-7>
- Bergmann, J. (2015). *Zum Konzept der Konsistenz in der Berufswahltheorie von John L. Holland*. Zugriff am 19.07.2019. Verfügbar unter: http://othes.univie.ac.at/40263/1/2015-12-14_0606168.pdf.
- Bernholt, A., Hagenauer, G., Lohbeck, A., Gläser-Zikuda, M., Wolf, N., Moschner, B., Lüschen, I., Klaß, S., & Dunker, N. (2018). Bedingungsfaktoren der Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden. *Journal for Educational Research Online*, 10 (1), 24–51.
- Besa, K.-S. (2018). *Studien zur lehramtsbezogenen Berufswahlmotivation in schulpraktischen Ausbildungsphasen*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim. <http://dx.doi.org/10.18442/803>
- Besa, K.-S., & Vietgen, S. (2017). Repräsentanz von Studierenden mit Migrationshintergrund in Lehramtsstudiengängen: Eine Analyse anhand der Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS). *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35 (1), 195–206.
- Besa, K.-S., & Wilkes, T. (Hrsg.). (i. Vorb.). Themenheft: Erforschung von Professionalität in der Lehrerausbildung. *PraxisForschungLehrer*innenBildung*.
- Bildungsministerium Sachsen-Anhalt (2018). *Der Lehrkräftebedarf an den Schulen des Landes Sachsen-Anhalt bis 2030 und die Konsequenzen für die Lehramtsausbildung*. Zugriff am 19.07.2019. Verfügbar unter: <https://gew-sachsenanhalt.net/downloads/category/61-2018?download=706:abschlussbericht-mb-lehrkraeftebedarf>.
- Blüthmann, I., Thiel, F., & Wolfgramm, C. (2011). Abbruchtendenzen in den Bachelorstudiengängen. Individuelle Schwierigkeiten oder mangelhafte Studienbedingungen? *Die Hochschule*, 20 (1), 110–116.
- Bremer, R., & Haasler, B. (2004). Analyse der Entwicklung fachlicher Kompetenz und beruflicher Identität in der beruflichen Erstausbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (2), 162–181.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale, MI: Erlbaum.
- Demetriou, C., & Schmitz-Sciborski, A. (2011). Integration, Motivation, Strengths and Optimism: Retention Theories Past, Present and Future. In R. Hayes (Hrsg.), *Proceedings of the 7th National Symposium on Student Retention* (S. 300–312). Norman, OK: The University of Oklahoma.
- Greiner, T. (2009). *Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden*. Ludwigsburg: Pädagogische Hochschule Ludwigsburg. Zugriff am 19.07.2019. Verfügbar unter: <http://phbl-opus.phlb.de/frontdoor/index/index/docId/25>.
- Heinzer, S., & Reichenbach, R. (2013). *Schlussbericht zum Forschungsprojekt: Die Entwicklung der beruflichen Identität*. Zugriff am 19.07.2019. Verfügbar unter: www.ife.uzh.ch/research/ae/forschung/Schlussbericht_zum_BBT_Projekt_Berufliche_Identitaet.pdf.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität*. Seelze: Klett Kallmeyer.

- Henecka, H.P., & Gesk, I. (1996). *Studienabbruch bei Pädagogikstudenten. Eine empirische Untersuchung an Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Heublein, U., Richter, J., Schmelzer, R., & Sommer, D. (2014). *Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012* (Forum Hochschule, Nr. 4). Hannover: DZHW.
- Heufelder, J. (2016). *Berufliche Interessen und berufliche Umwelten von Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge*. Zugriff am 19.07.2020. Verfügbar unter: <https://d-nb.info/1133262090/34>.
- Holland, J.L. (1997). *Making Vocational Choices. A Theory of Vocational Personalities and Work Environments* (3. Aufl.). Odessa, TX: Psychological Assessment Resources.
- Künstig, J., & Lipowsky, F. (2011). Studienwahlmotivation und Persönlichkeitseigenschaften als Prädiktoren für Zufriedenheit und Strategienutzung im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25 (2), 105–114. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000038>
- Ohling, M. (2015). *Soziale Arbeit und Psychotherapie*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Ortenburger, A. (2010). *Professionalisierung und Lehrerbildung. Zur Bedeutung professionsbezogener Einstellungsmuster für Studienwahl und Studienverläufe von Lehramtsstudierenden. Eine explorative Längsschnittstudie*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Puderbach, R. (2009). *Reform der Lehrerbildung an der TU Dresden. Pilotstudie zum Studienabbruch in den Lehramtsbezogenen BA-Studiengängen*. Zugriff am 19.07.2019. Verfügbar unter: https://tu-dresden.de/zlsb/ressourcen/dateien/publikationen/Broschuere_Studienabbruch_2009.pdf?lang=de.
- Putz, D. (2011). *Erfassung beruflicher Interessen für die Studien- und Karriereberatung: Ansätze zur Verbesserung der Kriteriumsvalidität der Interessenkongruenz*. Aachen: RWTH Publications.
- Rothland, M. (2014). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? Berufswahlmotive und berufsbezogene Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. und erw. Aufl.) (S. 349–385). Münster: Waxmann.
- Spady, W.G. (1971). Dropouts from Higher Education: Toward an Empirical Model. *Interchange*, 2 (3), 38–62. <https://doi.org/10.1007/BF02282469>
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45 (1), 89–125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Ulich, K. (1996). *Beruf: Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit*. Weinheim: Beltz.
- van Dick, R., & Wagner, U. (2002). Social Identification among School Teachers: Dimensions, Foci, and Correlates. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11 (2), 129–149. <https://doi.org/10.1080/13594320143000889>
- Westermann, R., Heise, E., Spies, K., & Trautwein, U. (1996). Identifikation und Erfassung von Komponenten der Studienzufriedenheit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 43 (1), 1–22.
- Zaubauer, A., Brouër, B., Schmidt, A., & Möller, J. (2015). Kleine Veränderung – großer Gewinn? Effekte struktureller Veränderungen in der gymnasialen Lehrerbildung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 37 (4), 36–50.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Besa, K.-S. (2020). Passung und berufliche Identität als Prädiktoren der Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden. *PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (5), 6–15. <https://doi.org/10.4119/pflb-3950>

Online verfügbar: 17.11.2020

ISSN: 2629-5628



© Die Autor*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>