



# ZUSAMMENFASSUNG ZUM ABSCHLUSSBERICHT

## Studienerfolg und -misserfolg im Lehramtsstudium

30.06.2018

Falk Radisch, Ivonne Driesner, Mona Arndt, Torben Güdener,  
Janek Czapowski, Martin Petry, Anne-Marie Seeber

Mit dieser Zusammenfassung wird Bericht abgelegt über die Studie „Studienerfolg und -misserfolg im Lehramtsstudium“, die auf Initiative des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern und mithilfe entsprechender finanzieller Förderung von 2016 bis 2018 durchgeführt wurde. Studienerfolgs- und -abbruchquoten werden bereits seit geraumer Zeit berechnet und allgemein bzw. auf einzelne Studiengänge bezogen mehr oder weniger intensiv diskutiert. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn der Bedarf an Lehrkräften entweder (wie aktuell in allen Bundesländern zu beobachten) besonders hoch oder (wie in den 1990er Jahren vor allem in den neuen Bundesländern) besonders niedrig ist. Zahlreiche Analysen und Studien zeigen eindrücklich, dass das Schulsystem bereits jetzt und in den kommenden 20 Jahren zunehmend einen hohen Bedarf an Lehrkräften kompensieren muss (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018; Klemm/Zorn 2018). Dementsprechend sind die Erfolgsquoten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung derzeit bundesweit von Belang.

Die bisher verfügbaren Daten und die methodischen Möglichkeiten zur Berechnung von Erfolgs- und Misserfolgsquoten des Lehramtsstudiums ließen jedoch bestenfalls Schätzungen bzw. Aussagen mit geringer Reichweite zu. Auch wenn das Lehramt im Bundesgebiet auf der Grundlage dieser Kohortenvergleiche scheinbar flächendeckend niedrige Abbruchquoten (verglichen etwa mit anderen Studiengängen) erreicht, so bleiben diese aufgrund der globalen Betrachtungsebene und umfangreicher methodischer Probleme doch kritisch zu hinterfragen. Entsprechend werden die vorliegenden Informationen aus den Kohortenvergleichen in ihrer Verlässlichkeit und Aussagekraft immer wieder beanstandet. Studien, die für einzelne Universitäten bzw. einzelne Studiengänge über andere Wege Daten zum Studienerfolg- und -misserfolg erheben (z.B. Befragungen, vereinzelt auch über das Nachzeichnen von Studienverläufen), kommen zu teilweise erheblich höheren Abbruchquoten (Rauin 2007, Gesk 1999) und verweisen auch auf die diversen Probleme, die letztlich dazu führen, dass mit Hilfe der Kohortenvergleiche vor allem Abbruchquoten bestenfalls geschätzt und in der Regel eben unterschätzt werden. Die bisherigen Kohortenvergleiche können also nicht als Interpretationsfolie oder gar als Vergleichsmaßstab für die folgenden Befunde an den beiden Universitäten im Land M-V dienen. Aktuell existieren für das Lehramtsstudium im Bundesgebiet keine Vergleichsdaten, die ähnliche Aussagekraft besitzen. Eine entsprechende Literaturrecherche und Abfrage bei vergleichbaren lehrerbildenden Hochschulen im Bundesgebiet ergab keine Ergebnisse.

Mit der vorliegenden Studie wurden erstmals in M-V Studienverläufe im Lehramtsstudium an zwei Universitäten umfassend und für mehrere Kohorten untersucht. Damit kommt die Studie der Forderung nach, Studienverlaufsstatistiken zu nutzen, um Problemstellen im modularisierten Lehramtsstudium (frühzeitig) zu identifizieren sowie geeignete Maßnahmen abzuleiten, zu implementieren und wiederum zu überprüfen (vgl. unter anderem HRK 2015; Kolb, Kraus, Pixner, Schüpbach 2006; Heublein, Weitz, Sommer 2004, S. 12; Berthold, Herdin 2015, S. 29; Jaeger, Sanders 2009, S. 4). Eine weitere Besonderheit der Studie liegt darin, dass vollständige Daten ab der Einführung modularisierter Studiengänge im Lehramt vorliegen. Ähnliche Analysen finden sich bislang nur an einzelnen Universitäten für einen sehr viel enger begrenzten Zeitraum und in der Regel fokussiert auf wenige Fachausrichtungen. Üblicherweise wird universitätsübergreifend und universitätsbezogen ein deutlich weniger detailliertes Monitoring (Kohortenvergleich) verwendet, das dann aber auch erheblich weniger Aussagekraft besitzt und deutlich geringeres Steuerungswissen bereitstellt. Für M-V und die beiden Universitäten liegen damit beispielhafte Informationen vor, die ihresgleichen im Bundesgebiet suchen.

Für die Analysen konnten die Informationen all jener Studierenden berücksichtigt werden, die seit Einführung der modularisierten Studiengänge im Zeitraum vom Wintersemester 2012/13 bis zum Wintersemester 2017/18 an den Universitäten Rostock (insgesamt 4.340 Studierende) und Greifswald (insgesamt 1.442 Studierende) ein sogenanntes modularisiertes Lehramtsstudium aufgenommen haben

oder in ein solches gewechselt sind. Als Hauptinformationsquelle dienten dabei die Studienverlaufsdaten, die von den Studierendensekretariaten im Rahmen der regulären Studienorganisation erhoben werden. Diese konnten in pseudonymisierter Form mit den umfangreichen Prüfungsdaten gekoppelt werden, die an beiden Universitäten zentral verwaltet werden. Ausgehend von den Studienanfängerinnen- und -anfängerkohorten wurde so für jedes Semester betrachtet, wie viele Studierende sich noch im Studium befinden, wie viele den Studiengang verlassen und wie viele einen Abschluss erworben haben. Dabei wurden ebenso die Zugänge (Einstieg von Studierenden in höhere Fachsemester) berücksichtigt, sodass entsprechende Zugangs- und Schwundbilanzen berechnet werden konnten. Zudem erlaubt es die Methode, die Zusammensetzung von Schwund- und Zugangsquoten, bestehend aus Fachwechsel, Hochschulwechsel und Abbruch oder Abschluss zu ermitteln (vgl. Heublein et al. 2004, S. 38f.; Pohlenz/Seyfried 2010, S. 30f.; Seyfried/Pohlenz 2014, S. 36f.; Berthold/Herdin 2015b, S. 29). Dadurch, dass Erfolgs- und Abbruchquoten auf der Basis individueller Studienverläufe berechnet werden, sind die Verlässlichkeit und die Aussagekraft der Ergebnisse als besonders hoch einzuschätzen.

Die für das Projekt benötigten Daten werden von den Studierendensekretariaten und den für die Lehramtsstudiengänge zuständigen Prüfungsämtern der Universitäten Greifswald und Rostock verwaltet. Jede Hochschule übermittelte zwei Datensätze – jeweils mit den Verlaufs- und den Prüfungsdaten aller Studierenden, die im Zeitraum Wintersemester 2012/2013 bis Wintersemester 2017/2018 ein Lehramtsstudium in modularisierter Form absolvierten. Die Bereitstellung dieser Daten und die anschließende Aufarbeitung und Vorbereitung der geplanten Analysen verursachte während der Projektlaufzeit immer wieder Probleme und Schwierigkeiten, die zu Verzögerungen und notwendigen Anpassungen im Projektplan führten. Dies ist zu einem Teil auf unterschiedliche Datenlogiken zwischen Verwaltung und Forschung sowie auf unvorhersehbare Aspekte zurückzuführen. Die meisten Herausforderungen konnten in teilweise langwierigen, oft verzögernden und komplexen Prozessen in enger Abstimmung mit den zuständigen Stellen der Universitäten gemeistert werden. Leider konnten einzelne Probleme im Rahmen des Projektes nicht behoben werden, sodass einige Einschränkungen in der Aussagekraft und Reichweite der Analysen hinzunehmen sind. Beispielsweise sind die Prüfungsdaten der Universität Rostock nur sehr eingeschränkt auswertbar gewesen und geblieben. Hier wären für zukünftige Analysen Anpassungen in der Erfassung und im Aufbau und der Verwaltung der Datenbanken notwendig.

Im Folgenden beziehen sich die Darstellungen in den Lehramtsstudiengängen für Regionale Schulen und für Gymnasien auf sogenannte Fachfälle, nicht auf Studierende. Auf diese Art und Weise kann fächerbezogen differenziert werden. Dies ist vor allem mit Bezug auf mögliche Disparitäten zwischen den Lehramtsfächern sinnvoll und hilft auch dabei, unterschiedliche Studienverläufe der Studierenden abbilden zu können, die etwa einzelne Fächer im Studienverlauf wechseln und damit für ihre einzelnen Fächer auch unterschiedliche Fachsemester aufweisen und entsprechend unterschiedlichen Kohorten angehören können. Auch Studierende, die mehrere Lehramtsstudiengänge oder zusätzliche Fächer studieren, können so problemlos berücksichtigt werden. Die Darstellungen beziehen sich also nicht auf die Studierendenzahlen im Lehramt („Köpfe“), sondern auf die Studierenden pro Fach im jeweiligen Lehramt. Studierende in den Lehramtern für Gymnasien und an Regionalen Schulen werden demzufolge in der Regel mehrmals gezählt. Aufgrund der spezifischen Bestimmungen für die Lehramter an Grundschulen und für Sonderpädagogik kann eine solche Differenzierung auf Fachebene hier nicht vorgenommen werden. Hier entsprechen die Studierenden pro Fach auch den Studierendenzahlen im jeweiligen Lehramt insgesamt.

Insgesamt können in Rostock in vier Studiengängen für das Lehramt an allgemein bildenden Schulen (Lehramt an beruflichen Schulen wird hier vorerst ausgeklammert) 19 Fächer im Lehramt an Gymnasien

und 16 Fächer im Lehramt an Regionalen Schulen in beliebiger Kombination studiert werden. In Greifswald können die Studierenden in den Lehramtsstudiengängen Regionale Schule und Gymnasium zwischen zehn bzw. neun Fächern wählen.<sup>1</sup> Zusätzlich sind zwei Fächer (Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Niederdeutsch) ausschließlich als Beifächer (also zusätzlich mit geringerem Umfang zu studierende Fächer) und drei Fächer (Schwedisch, Norwegisch, Dänisch) ausschließlich als Drittfächer (d.h. als vollwertiges drittes Fach) zu belegen.

Lediglich für die erste Kohorte (Studienbeginn zum Wintersemester 2012/2013) – bzw. in den 9-semesterigen Studiengängen für die ersten beiden Kohorten (Studienbeginn zum Wintersemester 2012/2013 und 2013/2014) – können bislang Daten über die gesamte Regelstudienzeit analysiert werden. Alle folgenden Kohorten befinden sich noch in der Regelstudienzeit. Für keine der analysierten Kohorten lässt sich allerdings eine abschließende Erfolgsquote berechnen, da ein nicht unerheblicher Teil das Studium noch nicht abgeschlossen hat. Die Abschlussquoten lassen sich allerdings in einem vergleichsweise engen Spielraum (begrenzt durch die aktuell vorläufige Abschlussquote und die Quote der bereits erzielten Abschlüsse und der noch im System befindlichen Studierenden) abschätzen.

Für die verschiedenen Möglichkeiten, ein Lehramt an den beiden untersuchten Hochschulen zu studieren, zeigen sich stark unterschiedliche Studienabbruchs- und -erfolgsquoten. Am erfolgreichsten sind die beiden Studiengänge für das Lehramt an Grundschulen und für das Lehramt für Sonderpädagogik, die beide nur an der Universität Rostock studiert werden können. Im Lehramt an Grundschulen gehen in der ersten Kohorte nach acht regulären Studienfachsemestern 53,2% der Studierenden in das reguläre Abschlusssemester. Das heißt, reichlich zwei Fünftel der Studierenden beenden ihr Studium generell bzw. am Studienort Rostock bereits vor Erreichen des Prüfungssemesters, wechseln den Studiengang oder ihr Studienfach oder pausieren beispielsweise im Rahmen eines Urlaubssemesters. Mit erfolgreichem Examensabschluss beenden nach der Regelstudienzeit von neun Semestern 18,4 % der ersten Kohorte ihr Studium des Lehramts an Grundschulen. Nach dem ersten zusätzlichen Semester (Fachsemester 10) gelingt dies weiteren 25% und es verbleiben 12,5% der ursprünglichen Kohortenstärke mindestens für ein weiteres Fachsemester an der Universität. Im Lehramt für Sonderpädagogik zeigt sich eine ähnliche Abbruchquote: in der ersten Kohorte haben zwar nur 5% der Studierenden nach Regelstudienzeit das Studium erfolgreich absolviert, aber der Anteil der Absolventinnen und Absolventen steigt nach dem 10. Fachsemester auf 34,6%. Ähnlich viele Studierende befinden sich zu diesem Zeitpunkt noch im Studium. Knapp 30% sind bis dahin ohne Abschluss aus der Kohorte ausgeschieden.

Gesk (1999), die den Studienerfolg an Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs untersuchte, legt auf Grundlage ihrer Befunde nahe, dass ein Studienabbruch dann wahrscheinlicher ist, wenn „die Studienentscheidung auf den stärker fachlich verankerten Stufenschwerpunkt und das Unterrichten älterer Kinder bzw. Jugendlicher fiel, als wenn das Studium unter der Perspektive begonnen wurde, später in der vorwiegend fächerübergreifend orientierten Grundschule jüngere Kinder zu unterrichten“ (Gesk 1999, S. 141). Auch für das Lehramt Sonderpädagogik lässt sich eine solche eher fachunabhängige Studienwahl plausibel begründen.

Im Lehramt für Gymnasien zeigen die Befunde entsprechend höhere Schwundquoten über alle Fächer hinweg. In Rostock erreichen etwa 37% der ersten Kohorte das reguläre Abschlusssemester. In Greifswald schaffen dies 47%. Für die Semesterlagen, in denen für die nachfolgenden Kohorten bereits Daten vorliegen, zeigen sich nur leicht positivere Entwicklungen. Bezüglich der Abschlussquote zeigt sich, dass vereinzelt das Studium auch vor dem Ende der Regelstudienzeit abgeschlossen wird. Betrachtet

---

<sup>1</sup> Das Fach Mathematik kann nur auf gymnasiales Lehramt studiert werden.

man die erste Kohorte, so haben nach Abschluss der Regelstudienzeit im Lehramt an Gymnasien an beiden Universitäten jeweils lediglich 8% das Studium erfolgreich absolviert und ein entsprechend hoher Anteil der ursprünglichen Kohortenstärke befindet sich noch im Studium.

Für das Lehramt an Regionalen Schulen zeigen sich die größten Schwundquoten. Insgesamt erreichen an den beiden Universitäten nur etwa ein Drittel (Universität Rostock) bzw. knapp ein Siebtel (Universität Greifswald) der Studierenden im Lehramt an Regionalen Schulen das reguläre Abschlusssemester. Bezüglich der Abschlussquote zeigt sich, dass das Studium vereinzelt auch vor dem Ende der Regelstudienzeit abgeschlossen wird. Betrachtet man die erste Kohorte, so haben nach Abschluss der Regelstudienzeit im Lehramt an Regionalen Schulen an beiden Universitäten lediglich 6% (UR) bzw. 3% (UG) das Studium erfolgreich absolviert und ein entsprechend hoher Anteil der ursprünglichen Kohortenstärke befindet sich auch hier noch im Studium.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass im betrachteten Zeitraum insgesamt 202 Lehramtsstudierende einen erfolgreichen Abschluss (erstes Staatsexamen) in einem modularisierten Lehramt erreichen konnten. Das Gros der bisher erreichten Abschlüsse wird im regulären Abschlusssemester bzw. im ersten Folgesemester erworben. Es bleibt zu konstatieren, dass ein nicht unerheblicher Teil derjenigen Studierenden, die das reguläre Abschlusssemester erreichen, mindestens ein Fachsemester länger studiert. Auch in das zweite Folgesemester wechseln in den 9-semesterigen Studiengängen Lehramt für Sonderpädagogik und Lehramt an Grundschulen noch substantielle Studierendengruppen. Unter der Annahme, dass all diejenigen, die sich noch im Studium befinden, einen Abschluss anstreben und auch versuchen, können folgende Abschlussquoten erreicht werden:

Tabelle: bisherige und voraussichtliche Abschlussquoten für die Kohorte 2012/2013 nach Studiengang und Universität

Lehramt/Uni		frühzeitig	regulär	Verspätet		Gesamt von bis <sup>3</sup>
				min	max <sup>2</sup>	
Grund UR	Absolut	0	35	48	48+24	Von 83 bis 107
	Anteil an Startkohorte	0	18,2%	25%	37,5%	Von 43,2% bis 55,7%
SoPäd UR	Absolut	1	3	24	24+29	Von 28 bis 57
	Anteil an Startkohorte	1,2%	3,7%	29,6%	65,4%	Von 34,5% bis 70,3%
Reg UR	Absolut	10	17	0 <sup>4</sup>	0+98	Von 27 bis 125
	Anteil an Startkohorte	2,1%	3,6%	0 <sup>4</sup>	21%	Von 5,7% bis 26,7%
Gym UR	Absolut	7	42	0 <sup>4</sup>	0+143	Von 49 bis 192
	Anteil an Startkohorte	1,1%	6,7%	0 <sup>4</sup>	22,7%	Von 7,8% bis 30,5%
Reg UG	Absolut	0	9	6	6+17	Von 15 bis 32
	Anteil an Startkohorte	0	3,1%	2,1%	8%	Von 5,2% bis 11,1%
Gym UG	Absolut	2	9	8	8+89	Von 19 bis 108
	Anteil an Startkohorte	0,6%	2,5%	2,3%	27,5%	Von 5,4% bis 30,6%

Generell kann gesagt werden, dass die Schwund- und auch die Abschlussquoten zwischen den einzelnen Fächern erheblich schwanken. Es gibt Fächer, in denen die Kohorten vergleichsweise stabil bleiben, und

<sup>2</sup> Die Quote für „verspätet, max“ berechnet sich als Summe aus denjenigen, die nach aktuellem Stand nach der regulären Studienzeit bereits einen Abschluss erlangt haben (verspätet, min) und denjenigen, die sich noch als Studierende im System befinden – also potentiell in den kommenden Semestern einen Abschluss erlangen können

<sup>3</sup> Die Quote für „Gesamt, von“ berechnet sich als Summe aus „frühzeitig“, „regulär“, „verspätet, min“; die Quote für „Gesamt, bis“ berechnet sich als Summe aus „frühzeitig“, „regulär“, „verspätet, max“.

<sup>4</sup> Für das erste Fachsemester, das über die Regelstudienzeit hinausgeht, lagen für diese Studiengänge noch keine vollständigen Informationen über den Status zum Ende des Semesters vor.

Fächer, in denen die Kohorten bereits frühzeitig stark abschmelzen. Für alle Lehramtsstudiengänge gilt, dass Urlaubssemester sowie fach- und lehramtsinterne Studiengangswechsel nur einen kleinen Teil des Schwunds ausmachen. Der überwiegende Teil dieser Gruppe beendet das Lehramtsstudium bzw. verlässt die untersuchten Universitäten und steht damit zumindest im Land Mecklenburg-Vorpommern für den Lehrberuf bzw. die Lehramtsausbildung vorerst nicht mehr zur Verfügung. Der zu beobachtende Schwund kann auch über alle Kohorten hinweg bestenfalls teilweise durch Zugänge (beispielsweise durch die benannten Fach- und Lehramtswechsel, Rückkehr aus dem Urlaubssemester und Wechsel mit Anerkennung aus einer anderen Universität) aufgefüllt werden. Am ehesten gelingt dies in den Studiengängen, die zugangsbeschränkt sind.

Die Daten zeigen auch, dass die Kohortenumfänge zu Studienbeginn in den einzelnen Lehrämtern insgesamt und auch bezogen auf die einzelnen Fächer teilweise erheblich schwanken. Stärkere Kohortenumfänge zu Studienbeginn führen dabei nicht zu einem stabil größeren Umfang im Studienverlauf und auch nicht zu höheren Abschlusszahlen. Vielmehr schmelzen diese umfangreicheren Kohorten bereits in der ersten Hälfte in der Regel so weit ab, dass sie im weiteren Verlauf annähernd den gleichen Umfang haben wie diejenigen Kohorten, die mit geringerem Umfang starten.

Auch in M-V studieren in den Lehramtsstudiengängen mehr Frauen als Männer und es gibt die aus der Literatur bekannten fach- und studiengangbezogenen Differenzen. Bezüglich des Studienverlaufes lässt sich zeigen, dass Frauen über alle Lehramtsstudiengänge hinweg eine – wenn auch nur geringfügig – größere Wahrscheinlichkeit haben, das Lehramtsstudium erfolgreich zu durchlaufen. Sie erreichen den Abschluss auch mit einer etwas höheren Wahrscheinlichkeit in der Regelstudienzeit als ihre männlichen Kommilitonen.

Geringfügige Unterschiede finden sich zwischen denjenigen Studierenden, die ihre Hochschulzugangsberechtigung (HZB) in Mecklenburg-Vorpommern erworben haben und denjenigen, die die HZB außerhalb dieses Bundeslandes erworben haben. Studierende mit einer HZB aus anderen Bundesländern steigen etwas häufiger und auch frühzeitiger aus dem Lehramtsstudium aus als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen aus M-V, die etwa 51% (UR) bzw. 36% (UG) der Studierenden stellen.

Die Daten zeigen für die beiden untersuchten Hochschulen die seit längerem bekannten Unterschiede im Einschreibe- und Studierverhalten. Während die Fächer, für die sich mehr Studierende interessieren als Studienkapazitäten vorgehalten werden, deutlich geringere Schwundquoten zeigen, finden sich bei Fächern, deren Studienzugang nicht reglementiert ist, vor allem in den ersten Semestern größere Studierendengruppen, die die Studiengänge verlassen. Die Analysen machen deutlich, dass offenbar ein Teil der Studierenden die Möglichkeit nutzt, durch einen späteren Fach- oder Studiengangswechsel die Eingangsregulierung zu „umgehen“, denn die Regulierungen betreffen in der Regel nur die direkten Studienanfängerinnen und -anfänger bzw. den Zugang zu den ersten Fachsemestern. Das heißt, ein Teil des Schwundes in unreglementierten Studiengängen und auch ein Teil des überdurchschnittlichen Erfolges der reglementierten Studiengänge (gemessen am Anteil derjenigen, die in das vorgesehene Prüfungssemester wechseln) kann durch die häufigeren Wechsel in diese Studiengänge erklärt werden, da auf diesem Wege mehr Schwund ausgeglichen werden kann. Insgesamt lässt sich festhalten, dass auch die Abschlussquote in zulassungsbeschränkten Fächern höher ist als in zulassungsfreien Fächern. Die Nutzbarkeit der Prüfungsdaten im Rahmen des Projektes ist aufgrund der derzeitigen Pflege und Logik der Datenbanken leider stark eingeschränkt. Vor allem in Rostock bestehen auch nach umfangreichen Versuchen der Klärung Probleme mit der Konsistenz und Nutzbarkeit der Prüfungsinformationen. Im Rahmen des Projektes wurden die Daten so weit möglich ausgewertet und

parallel an einer Verbesserung der Situation gearbeitet. Entsprechende Hinweise und Empfehlungen wurden formuliert.

Zunächst wurde anhand der Modulpläne das Prüfungsaufkommen untersucht, da in der Literatur Hinweise dazu gegeben werden, dass die Vervielfachung notenrelevanter Prüfungen im modularisierten Studium eine erhebliche Belastung für die Lernenden darstellt (vgl. Schaper, Hilkenmeier 2013, S. 7). Aspekte wie Umfang der Prüfungsbelastung, Verteilung der Prüfungen über die Semester hinweg und innerhalb der einzelnen Semester, fehlende Freiheitsgrade in der Umsetzung der Prüfungsleistungen, aber auch der fachliche Anspruch der Prüfungen sowie die eigene Leistungserwartung (häufig in Diskrepanz zur gezeigten Leistung) können bei entsprechender Ausprägung demnach einen vorzeitigen Schwund begünstigen.

Es zeigt sich, dass die Anzahl zu absolvierender Prüfungsleistungen zwischen den Fächern und den Studiengängen teilweise erheblich schwankt. Unterschiedliche Fachkulturen, unterschiedliche Modulstrukturierungen und ein unterschiedlicher Umgang mit Prüfungsformaten und Teilprüfungsleistungen schlagen sich hier sehr deutlich nieder. In einigen Fächern werden – vor allem an der Universität Rostock – neben den eigentlichen Prüfungsleistungen in unterschiedlichem Umfang auch sogenannte Prüfungsvorleistungen erwartet. Diese Prüfungsvorleistungen müssen erfolgreich nachgewiesen werden, um zur eigentlichen Prüfungsleistung zugelassen zu werden. Die hohe Unterschiedlichkeit und der differente Umgang mit diesen (Vor-)Leistungen in den Fächern erhöhen die ohnehin große Komplexität der Lehramtsstudiengänge. Bei entsprechender Fächerkombination kann sich daher in der Summe eine sehr hohe Anzahl abzulegender Prüfungs- und Prüfungsvorleistungen ergeben. Es ist jedoch anzumerken, dass auch der Anspruch und der Umfang der Prüfungsleistungen fach- und modulspezifisch stark differieren, so dass eine größere Anzahl von Prüfungsleistungen nicht zwingend mit einer höheren Prüfungsbelastung einhergehen muss und umgekehrt.

Durch die Analyse der Verlaufs- und Prüfungsdaten kann gezeigt werden, dass ein Studienabbruch nicht im zu erwartenden Maße durch ein endgültiges Nicht-Bestehen von Prüfungen verursacht wird. Im Lehramt an Gymnasien bestehen 15,7% (UR) bzw. 13,1 % (UG) der Studierenden endgültig nicht; im Lehramt für Regionale Schulen betrifft dies ca. 25,9% (UR) und 20,1% (UG). Die Studiengänge Grundschule und Sonderpädagogik haben mit 8,8% und 6,3% die wenigsten Anteile an Studierenden, die endgültig den Prüfungsanspruch verlieren und deshalb aus dem Studium scheiden. Der überwiegende Teil endgültig nicht bestandener oder nicht angetretener Prüfungen findet sich über alle Studiengänge hinweg in den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Anteilen des Studiums. Es zeigt sich bei der semesterweisen Analyse jedoch, dass die Exmatrikulation aufgrund endgültig nicht bestandener Prüfungen nur auf einen kleinen Teil des Schwundes zutrifft. Entsprechend dieser Befunde ist dies vorrangig als selbstbestimmtes Ausscheiden zu werten, das sich vorrangig in den ersten zwei Studienjahren vollzieht. Dafür spricht auch, dass sich im Datensatz, der den Zeitraum vom Wintersemester 2012/13 bis zum Sommersemester 2017 erfasst, Studienverläufe identifizieren lassen, die keine abgelegten Prüfungen aufweisen (UG: 12,86% im LA Gymnasium, 13,59% LA Regionalen Schule; UR: 9,77% im LA Gymnasium, 8,3% LA Regionale Schule, 4,32% Grundschule, 2,39% Sonderpädagogik).

Um die möglichen Gründe für den festgestellten Schwund genauer analysieren zu können, wurden neben den Studienverlaufs- und Prüfungsdaten auch die Ergebnisse einer gezielten Befragung von Studierenden herangezogen, die zwischen Sommersemester 2017 und Sommersemester 2018 ein Lehramtsstudium abgebrochen oder gewechselt haben. Für die Befragung wurden die aus der Literatur bekannten Abbruchgründe übernommen und systematisch abgefragt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Gründe für einen Studienabbruch breit streuen und neben studienbezogenen Gründen auch persönliche

und andere studienfremde Gründe eine Rolle spielen. Eindeutige, monokausale Zusammenhänge lassen sich, wie zu erwarten, nicht identifizieren. Es bleibt aber auch festzuhalten, dass studienbezogene Gründe stark ins Gewicht fallen. Man muss allerdings einordnen, dass die Antworten von solchen Studierenden stammen, die das Studium bereits abgebrochen haben und die Beteiligungsbereitschaft in dieser Personengruppe trotz entsprechender Ausrichtung und gezielter Ansprache erwartbar niedrig und vermutlich selektiv ausgefallen ist. Aus einer solchen Befragung können zwar keine generellen Beurteilungen der Studienverhältnisse abgeleitet, wohl aber wertvolle Hinweise gewonnen werden, wie die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruches minimiert werden kann.

Analysiert man die studienbezogenen Gründe für einen Abbruch, zeigt sich, dass vor allem der Berufsfeldbezug und der mangelnde wechselseitige Bezug der einzelnen Studienbestandteile kritisch beurteilt werden. Die Bedeutsamkeit der Gründe unterscheidet sich allerdings nach Studiengang und nach Semesterlage, in der der Abbruch oder Wechsel vorgenommen wird. Der Anspruch und die Fülle der fachlichen Inhalte spielt vor allem im Lehramt an Gymnasien und an Regionalen Schulen eine Rolle, während in höheren Semesterlagen die Studierbarkeit der Studiengänge stärker in den Vordergrund rückt.

Als Gründe für die zusammenfassend dargestellten Befunde lassen sich aus den Ergebnissen der Analysen und der Literatur folgende Punkte anführen: Es zeigt sich, dass die Komplexität sowie die Enge und Strenge der nicht zuletzt mit den Bologna-Reformen eingeführten Studienorganisation und der damit verbundenen Vorgaben für Studierende im modularisierten Lehramtsstudium immer wieder als hinderlich wahrgenommen werden und dass dies die Wahrscheinlichkeit eines Abbruchs erhöht. Es kann aber auch festgehalten werden, dass das Lehramtsstudium, vor allem in den Studiengängen der Sekundarstufen, die in Fächern organisiert sind, häufig aus vagen, unsicheren oder aus für einen Studienabbruch riskanten Gründen aufgenommen wird. Die Befunde aus der Analyse der Prüfungsdaten sowie die Befunde aus der Befragung von Studienabbrecherinnen und -wechslerinnen deuten insgesamt auch auf eine unzureichende Berufs- und Studienvergewisserung im Vorfeld der Aufnahme des Studiums hin. Dies deckt sich mit den Ergebnissen der Forschung, die sehr deutlich herausarbeiten konnte, dass ein Teil der Lehramtsstudierenden an der eigenen Berufswahl zweifelt bzw. sich selbst mit Beginn des Studiums nur ungenügend darüber Gedanken gemacht hat. Der erfolgreiche Abschluss des Studiums steht aber in einem deutlichen Zusammenhang mit der Motivation und der Berufswahlsicherheit (zusammengefasst bei Rothland 2014; Rauin 2007). Eine große Rolle scheint auch zu spielen, dass das Lehramtsstudium in der Wahrnehmung der Studierenden zu wenig Bezug zum eigentlichen Berufsfeld aufweist, beziehungsweise der Berufsfeldbezug zu wenig kommuniziert wird. Dies mag auch für die Bedeutsamkeit der einzelnen Studienbestandteile in Bezug auf die eigene Professionalisierung und die Verzahnung derselben gelten. Die Qualität der Lehrveranstaltungen scheint neben dem Berufsfeldbezug auch allgemein Ansatzpunkte für eine Verbesserung zu bieten. Die reine Quantität der Prüfungen in Verbindung mit dem abverlangten Anspruch spielt ebenfalls eine bedeutsame Rolle. Hier scheint aber auch das Verhältnis zwischen dem erreichten und dem vorher antizipierten Ergebnis und die Differenz zum selbst gesetzten Ziel bzw. den eigenen Erwartungen relevant zu sein.

Es zeigt sich, dass es unbedingt empfehlenswert ist, die hier vorgenommenen Analysen fortzuführen und zu verstetigen. Da in die modularisierten Studiengänge erst seit 2012 immatrikuliert wird, konnten bislang nur unvollständige Kohortenverläufe untersucht werden. Die besondere Situation der ersten modularisierten Kohorte sollte mit Verlaufsanalysen der folgenden Kohorten verglichen werden. Um die ihr innewohnenden Potentiale für die Qualitätssicherung und -entwicklung insgesamt entfalten zu können, bedarf es einer kontinuierlichen und einfachen Anwendung. Dazu müssen die Datenerfassung und -speicherung angepasst sowie Auswertungsroutinen mit den jeweils Verantwortlichen entwickelt werden.



Es sollten in Zusammenarbeit mit den relevanten Akteurinnen und Akteuren, u.a. Hochschul- und Fakultätsleitungen, Prüfungsämter, Studierendensekretariate, Controlling, Datenschutz etc., entsprechende Maßnahmen diskutiert und ergriffen werden: Anpassung der Datenbanken, Entwicklung von Auswertungsroutinen und Erstellen von Prozessablaufplänen.

Mithilfe der Studienverlaufsstatistik ist es nicht nur möglich, auffallende Wechselbewegungen oder Abbrüche zu identifizieren. Durch ein kontinuierliches Monitoring könnten auch Maßnahmen und Anpassungen in der Lehre oder in den Curricula in den darauffolgenden Semestern auf ihre Wirkung hin überprüft werden (vgl. u.a. Heublein et al. 2004, S. 12). Im Zusammenspiel mit einer Längsschnittbefragung von Studierenden kann dies zu evidenzbasierten Aussagen über die Effekte von fokussierten Maßnahmen führen.

Durch die Universitäten und das Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZLB) werden derzeit bereits allgemeine und fachspezifische Maßnahmen zur Erhöhung der Studierfähigkeit und Studierbarkeit umgesetzt. Mit Blick auf die Befunde ist es jedoch notwendig, insbesondere in der stark durch Wechsel- und Abbruchtendenzen gekennzeichneten Studieneingangsphase die inhaltsbezogenen (fachlichen) und organisationsbezogenen Komponenten sowie die Wirkung bereits vorhandener Maßnahmen zur Optimierung zu analysieren. Es ist ratsam, abgeschlossene und laufende Projekte und deren Ergebnisse zusammenzuführen, Wissens- und Informationslücken zu schließen, Überschneidungen und Zusammenhänge zwischen aktuellen und geplanten Maßnahmen zu verdeutlichen und insgesamt die genannten Problemstellungen noch stärker in den Blick zu nehmen.

Es zeigt sich, dass strukturell und/oder inhaltlich begründete Hürden in den aktuell geltenden Prüfungs- und Studienordnungen identifiziert werden sollten. Beginnend mit den dringlichen Studienfächern und Lehramtsstudiengängen gemäß Lehrerbedarfsprognose des Landes sollten in enger Kooperation mit den Fachverantwortlichen Möglichkeiten geprüft werden, diese Hürden zu minimieren, wie beispielsweise Änderungen im Ablauf der Module, so dass die Steigerung des Anforderungsniveaus bzw. der Komplexität in den Modulen dem Studienverlauf angepasst werden. Weiterhin werden Änderungsoptionen in Bezug auf die Umfänge und die Verteilung der Prüfungsleistungen gesehen. Aber auch die Struktur und die Verteilung der Studienbestandteile insgesamt sollte gemeinsam diskutiert werden.

Es scheint zudem geboten, insbesondere für die auf Fächer ausgerichteten Studiengänge Lehramt an Gymnasien und Lehramt an Regionalen Schulen noch einmal Instrumente der Eignungsabklärung (vor dem Studium und vor allem auch studiumsbegleitend) in Anlehnung an die Empfehlungen der KMK (2013) zu diskutieren. Es zeigt sich als notwendig, Strategien und Maßnahmen zu verstärken und abzustimmen, die geeignete Personen gezielt anwerben sowie Berufswahlsicherheit fördern können. Neben den Informations- und Beratungseinrichtungen der Hochschulen arbeitet das ZLB zusammen mit den Fachvertreterinnen und Fachvertreter bereits engagiert an der Thematik: so werden beispielsweise bereits verschiedene Angebote zur lehramtsbezogenen Studienorientierung von Schülerinnen und Schülern durchgeführt und Veranstaltungen vorgehalten, die Studierende durch Aufklärung über das Berufsfeld in der Selbstreflexion unterstützen.

Die kritische Einschätzung der akademischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung als praxisfern durch Studierende ist ein häufig und vielerorts belegter Befund der Forschung (vgl. zusammenfassend Bach 2013, S. 108f.). Tatsächlich weisen Studien jedoch auch darauf hin, dass diese negative Bewertung häufig mit der problematischen Vorstellung verbunden wird, das Studium solle rezeptförmige Wissensinhalte vermitteln (vgl. Blömeke 1999 zitiert nach Bach 2013, S.108). Zudem konnte festgestellt werden, dass die Wirksamkeit von berufspraktischen Ausbildungsbestandteilen auf die Kompetenzentwicklung und die Einstellung weitaus zurückhaltender interpretiert werden muss als

anzunehmen (vgl. Hascher 2006). Um die Theorie jedoch besser mit der Praxis zu verbinden und den Berufsfeldbezug zu stärken, arbeiten die Hochschulen u.a. im Rahmen des Projekts LEHREN in M-V (Qualitätsoffensive Lehrerbildung) seit dem Jahr 2016 hochschul- und fachübergreifend an verschiedenen Maßnahmen. Es scheint notwendig, darüberhinausgehend den Studierenden noch stärker die Bedeutsamkeit und die Interdependenz von Theorie und Praxis zu vermitteln sowie die durch die Qualitätsoffensive etablierten Kommunikations- und Kooperationsstrukturen zwischen den Ausbildungssäulen zu verstetigen und zur Weiterentwicklung von praxisorientierten Lehrformaten zu nutzen. Die Wirkung dieser Innovationen könnten in den Folgejahren durch die Studienverlaufsstatistiken sichtbar gemacht werden.

## Literatur

Bach, Andreas (2013): Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum, Waxmann: Münster, New York, Berlin, München.

Blömeke, Sigrid (1999): Lehrerausbildung und PLAZ im Urteil von Studierenden. In: Rinkens, H.; Tulodziecki, G.; Blömeke, S. (Hgg.): Zentren für Lehrerbildung – fünf Jahre Unterstützung und Weiterentwicklung der Lehrerausbildung. Ergebnisse des Modellversuchs PLAZ, LIT: Münster, S. 245-277.

Hascher, Tina (2006): Veränderungen im Praktikum. Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von Schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In: Allemann-Ghionda, C.; Terhart E. (Hgg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf, Beltz: Weinheim, Basel, S. 130-148.

Hascher, Tina (2011): Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Terhart, E.; Bennewitz, H.; Rothland, M. (Hgg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (Beiheft Zeitschrift für Pädagogik, 51), Waxmann: Münster, New York, Berlin, München, S. 418-440.

Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (2015): Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im europäischen Hochschulraum (ESG). Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area (ESG). Hochschulrektorenkonferenz. Bonn: HRK Hochschulrektorenkonferenz (Beiträge zur Hochschulpolitik, 2015, 3). Online verfügbar unter [https://www.hrk.de/uploads/media/ESG\\_German\\_and\\_English\\_2015.pdf](https://www.hrk.de/uploads/media/ESG_German_and_English_2015.pdf) (Zugriff am 19.03.2018).

Klemm, K./Zorn, M. (2018): Lehrkräfte dringend gesucht. Bedarf und Angebot für die Primarstufe (doi 10.11586/2017048).

Kultusministerkonferenz (2013): Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerausbildung. Online verfügbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2013/2013-03-07-Empfehlung-Eignungsabklaerung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013-03-07-Empfehlung-Eignungsabklaerung.pdf) (Zugriff am 26.06.2018).

Rothland, Martin (2014): Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? Berufswahlmotive und berufsbezogene Überzeugungen von Lehramtsstudierende, in: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Hgg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, 2. Aufl., S. 349-385.

Schaper, Niclas; Hilkenmeier, Frederic (2013): Umsetzungshilfen für kompetenzorientiertes Prüfen. HRK-Zusatzgutachten. Online verfügbar unter <https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-03-Material/zusatzgutachten.pdf> (Zugriff am 29.06.2018).