

Kleine Veränderung – großer Gewinn? Effekte struktureller Veränderungen in der gymnasialen Lehrerbildung

Anna Chr. M. Zaunbauer, Birgit Brouër, Astrid Schmidt, Jens Möller

Ein zentrales Ziel universitärer Reformbestrebungen im Lehramtsstudium besteht darin, die Qualität der Lehre zu verbessern. Dies sollte sich auf Seiten der Studierenden in einer höheren Studienzufriedenheit ausdrücken, die wiederum mit einem höheren Studienerfolg der Studierenden assoziiert ist. Die Studienzufriedenheit ist bei vielen Lehramtsstudierenden mit einem starken Berufsbezug der universitären Lehrveranstaltungen verbunden. Daher wurde in dieser Studie untersucht, ob die frühzeitige Einführung professionsbezogener Lehrveranstaltungen im Rahmen eines Eingangsmoduls die Studienzufriedenheit erhöht. Es zeigte sich, dass die Studienzufriedenheit nach der Reform deutlich größer war als vor der Reform. Für Aspekte der Studienzufriedenheit, die keinen direkten Bezug zum Eingangsmodul hatten, ergaben sich kaum Gruppenunterschiede.

1 Theoretischer Hintergrund

Eine hohe Studienzufriedenheit gilt als zentraler Aspekt einer gelingenden universitären Ausbildung (Friedrich et al. 2013). Zufriedene Studierende erreichen bessere Leistungen (Bean/Bradley 1986), verfügen über eine höhere Stresstoleranz (Kaub et al. 2014, Schiefele/Jacob-Ebbinghaus 2006), wechseln seltener das Fach oder die Hochschule und brechen das Studium seltener ab (Apenburg 1980, Lewin 1999). Dem Angebots-Nutzungsmodell von Helmke (2012) folgend, kann man davon ausgehen, dass die Studienzufriedenheit auf der Angebotsseite vor allem von der Qualität der Lernangebote seitens der Universität abhängt (Trautwein/Merkt 2013). Entsprechend zeigen Studien, dass die Kohärenz des Studienaufbaus (Heublein et al. 2010, Meyer et al. 1999), die Flexibilität der Studienpläne (Meyer et al. 1999), der Praxisbezug (Heublein et al. 2010), die inhaltliche Qualität des Studienangebots (Meyer et al. 1999, Schiefele et al. 2007) und die Betreuung im Studium durch die Dozenten (Meyer et al. 1999, Heublein et al. 2010, Kolland 2002) zentrale Einflussfaktoren auf die Studienzufriedenheit darstellen. Auf der Nachfrageseite hängt die Studienzufriedenheit von der Wahrnehmung und Nutzung der Lernangebote durch die Studierenden ab, etwa von deren individuellen Eingangsvoraussetzungen (Motivation, kognitive Fähigkeiten etc.). So hängt die Studienzufriedenheit von der Studienmotivation und dem Fachinteresse ab (Bargel 2003, Blömeke 2009, Jonkmann 2005, Nagy 2006), der Einschätzung der persönlichen Eignung für das Studium (Bargel 2003, Georg 2008), dem Gefühl, sozial integriert zu

sein (Robbins et al. 2004, Zimmermann 2012) sowie davon, inwiefern die Erwartungen und Vorstellungen der Studierenden an das Studium adäquat sind (Jonkmann 2005, Meinefeld 1999, Pohlenz/Tinsner 2004, Thiel/Blüthmann 2009, Wittenberg/Rothe 1999). Westermann (2006) definiert die Studienzufriedenheit als Einstellung zum Studium, sie wird entscheidend von der Passung zwischen Merkmalen der Studierenden und des Lehrangebots bestimmt (Person-Environment-Fit-Theorie, s. French/Caplan/van Harrison 1982; danach ist die Zufriedenheit höher, wenn die individuellen Bedürfnisse mit den Angeboten der Umwelt übereinstimmen). Je mehr die Lehrangebote den Interessen der Studierenden entsprechen, desto höher ist die Passung zwischen den Studierenden und ihrer Lernumwelt und desto zufriedener sollten Studierende mit ihrem Studium sein. Appleton-Knapp und Krentler (2006) konnten eine signifikant höhere Zufriedenheit mit einem bestimmten Kurs belegen, wenn Studierende eine Passung mit ihren Erwartungen und Bedürfnissen wahrnahmen (s. auch Hasenberg/Schmidt-Atzert 2013).

Lehramtsstudierende sind durchschnittlich weniger zufrieden mit ihrem Studium als Studierende anderer Abschlüsse. Sie bemängeln vor allem den fehlenden Bezug ihres Studiums zum Berufsfeld Schule (Schwaiger 2002), und dass das Studium nicht ausreichend auf die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern vorbereite (Heublein et al. 2010). Dabei sind Lehramtsstudierende schon zu Beginn ihres Studiums in ihrer Berufswahl relativ sicher, auch wenn sie im Rahmen polyvalenter Studiengänge die Möglichkeit haben, den Abschluss zu wechseln (Bauer et al. 2011). Daher kann man annehmen, dass eine Stärkung des Berufsfeldbezugs den Bedürfnissen/Vorstellungen der Studierenden entspricht und daher die Zufriedenheit steigert.

Daten des Studienqualitätsmonitors (Vöttiner/Woisch 2012) sowie die Befunde der PaLea-Studie (Panelstudie Lehramt; Bauer et al. 2010) legen nahe, dass sich Lehramtsstudierende vor allem in gymnasialen Studiengängen zu Beginn ihres Studiums nur sehr begrenzt mit schulrelevanten und praxisnahen Fragestellungen auseinandersetzen können. In der vorliegenden Studie soll daher untersucht werden, wie sich die Einführung eines *Bildungswissenschaftlichen Eingangsmoduls Lehramt* (BELA), welches sich explizit dem Berufsfeldbezug widmet, auf die Studienzufriedenheit auswirkt¹.

An der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (CAU) gab es bis ins Studienjahr 2012/2013 für die gymnasialen Lehramtsstudierenden, die einen Zwei-Fach-Bachelor (Lehramt Gymnasium mit zwei Studienfächern) studierten, im ersten Semester keine lehramtsspezifischen, ausschließlich von ihnen besuchten Lehrveranstaltungen. Im ersten Studiensemester absolvierten Studierende des Lehramts neben fachwissenschaftlichen Veranstaltungen ein Wahlpflichtmodul in Philosophie (eine Vorlesung und

¹Wir danken dem vom BMBF im Rahmen des Qualitätspakts Lehre finanzierten Projekt PerLe (Projekt erfolgreiches Lehren und Lernen; erste Antragsphase 2012–2016) für die personelle Unterstützung.

ein Seminar) oder Soziologie (zwei Vorlesungen). Beide Veranstaltungen wiesen keinen expliziten Lehramtsbezug auf, sondern waren sowohl für Hauptfachstudierende der Mutterdisziplinen Philosophie und Soziologie als auch für Lehramtsstudierende offen. Mit dem Wintersemester 2012/2013 wurde die Studieneingangsphase des Lehramtsstudiums Gymnasium durch die Einführung eines bildungswissenschaftlichen Eingangsmoduls anstelle des Wahlpflichtmoduls verändert mit dem Ziel, die Studienzufriedenheit und damit den Studienerfolg zu erhöhen.

Generell zielt die Einführung des bildungswissenschaftlichen Eingangsmoduls darauf ab, den Berufsfeldbezug bereits ab dem ersten Studiensemester herzustellen, den bildungswissenschaftlichen Studienanteil zu erhöhen (*Bellenberg 2002*), ein Zugehörigkeitsgefühl durch ein nur von Lehramtsstudierenden besuchtes Modul zu schaffen, und die Passung zwischen eigenen Vorstellungen und den Anforderungen des Studiums (s. *French/Caplan/van Harrison 1982*) zu optimieren. Im Rahmen von BELA wird inhaltlich zum einen auf eine Verbesserung des professionellen Lehrerwissens (*Terhart 2001*) hingearbeitet, indem ein Wissenszuwachs in den Facetten allgemeines pädagogisches Wissen, Wissen über die Lernenden, Wissen über die Kontexte der Erziehung und Wissen über Bildungsziele, -zwecke und -werte sowie deren philosophische Hintergründe (*Shulman 1986, 1987*) angestrebt wird. Zum anderen wird ein Schwerpunkt auf die Entwicklung der Reflexionsfähigkeit gelegt, ein Aspekt, den Terhart (*2001*) als zentral für die erste Ausbildungsphase erachtet. Als inhaltliche Ziele des bildungswissenschaftlichen Eingangsmoduls wurden insbesondere folgende Aspekte formuliert:

- (1) Überblick über die wesentlichen Grundlagen der Lehrerbildung
- (2) Kenntnis der Vielfalt des Bildungswesens
- (3) Aufzeigen des komplexen Anforderungsprofils für das Studium Lehramt und den Beruf der Lehrerin/des Lehrers und erste theoretische und praktische Auseinandersetzung mit Grundlagen der Berufspraxis
- (4) Kritische Reflexion der Bedingungen des Lehrberufs
- (5) Reflektierte Betrachtung der Studien-/Berufswahlentscheidung
- (6) (Weiter-)Entwicklung der Selbstreflexionskompetenz
- (7) Schaffung bzw. Stärkung eines Professionsbewusstseins
- (8) Diagnostik der Stärken und Entwicklungsfelder im Bereich der überfachlichen Kompetenzen

2 Fragestellung und Hypothesen

Aus obigen Ausführungen ergibt sich die Frage, ob und welche Effekte eine Veränderung auf der universitären Angebotsseite in der Studieneingangsphase durch die Etablierung eines bildungswissenschaftlichen Eingangsmoduls (BELA) anstelle eines Wahlpflichtmoduls Philosophie/Soziologie auf die Studienzufriedenheit bei Lehramtsstudierenden hat. Die Lehramtsstudierenden, die als letzte Kohorte das Wahlpflichtmodul als Eingangsmodul besuchten (Untersuchungsgruppe Philosophie/Soziologie), werden in ihrer Studienzufriedenheit verglichen mit denen, die als erste Kohorte das BELA als Eingangsmodul belegten (Untersuchungsgruppe BELA).

In Anlehnung an empirische Befunde (v. a. *Heublein et al. 2010*) leiten sich folgende Hypothesen ab: Es werden positive Effekte des Besuchs des BELA auf die Studienzufriedenheit (H1), die Zufriedenheit mit Lehrveranstaltungen (H2) und die Zufriedenheit mit den Studienbedingungen (H3) erwartet. Es wird erwartet, dass diese Effekte für das Modul BELA beobachtet werden können. Ob sich durch die strukturelle Veränderung auch ein Effekt auf die Zufriedenheit in den beiden Studienfächern ergibt, wird explorativ untersucht.

3 Methodisches Vorgehen

3.1 Stichprobe

Insgesamt füllten $N = 374$ Personen den Fragebogen aus. Die Befragung der Studierenden fand gegen Ende des jeweiligen Eingangsmoduls im Sommersemester statt; für die Untersuchungsgruppe Philosophie/Soziologie im Jahr 2012, für die Untersuchungsgruppe BELA im Jahr 2013. In die Datenanalyse fließen die Daten jener $n = 365$ Studierenden ein, die einen Zwei-Fach-Bachelor (Lehramt Gymnasium mit zwei Studienfächern) studierten (s. Tabelle 1). Die Untersuchungsgruppe Philosophie/Soziologie begann das Lehramtsstudium im Wintersemester 2011/2012, die Untersuchungsgruppe BELA im Wintersemester 2012/2013. Die meisten Studierenden befanden sich zum Zeitpunkt der Datenerhebung im zweiten Fachsemester und waren zwischen 18 und 22 Jahre alt. Knapp zwei Drittel der Befragten waren weiblich. Das Gros der Eltern der befragten Studierenden hat die Hochschulreife erlangt. Die Eltern der meisten Studierenden waren selbst keine Lehrer. Für die meisten Studierenden ist Deutsch Erstsprache (s. Tabelle 1).

3.2 Variablen und Messinstrumente

3.2.1 Kontrollvariablen

Als Kontrollvariablen (s. Tabelle 1) wurden das Alter (in Alterskategorien), das Geschlecht, der Sprachhintergrund (Erfassung der Erstsprache) und der höchste Bildungsabschluss der Eltern (kein Schulabschluss, Hauptschulabschluss, Mittlere Reife, Hochschulreife) erfasst. Studierende wurden zudem gefragt, ob die Eltern Lehrer sind.

Weiterhin wurde die Abiturdurchschnittsnote erfasst („Im Zeugnis der Hochschulreife (Abiturzeugnis) habe ich folgende Note als Gesamtnote (Durchschnittsnote) erzielt“). Als weitere Kontrollvariable wurde die Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums anhand des Fragebogens zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA, *Pohlmann/Möller 2010*; s. Tabelle 2) erfasst. Außerdem wurde die Sicherheit der Studienfachwahl (s. *Pohlmann/Möller 2008*) erfasst.

3.2.2 Unabhängige Variable

Die Zuteilung der Studierenden zu den beiden Vergleichsgruppen (Untersuchungsgruppe Philosophie/Soziologie vs. Untersuchungsgruppe BELA) ergab sich aus dem Jahr ihrer Einschreibung an der Universität Kiel. Philosophie/Soziologie belegten Studierende als Eingangsmodul, die vor oder im Wintersemester 2011/2012 ihr Lehramtsstudium begannen; BELA als Eingangsmodul belegten Studierende, die sich im Wintersemester 2012/2013 einschrieben.

3.2.3 Abhängige Variablen

Allgemeine Studienzufriedenheit

Die Studienzufriedenheit wurde in Anlehnung an Greiner (2010) anhand des Einzelitems „Im Allgemeinen: Wie zufrieden sind Sie mit Ihrem Studium, alles in allem betrachtet?“ erfasst. Die Studierenden schätzten ihre Zufriedenheit auf einer vierstufigen Skala (von „sehr unzufrieden“ bis „sehr zufrieden“) ein.

Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen im Eingangsmodul und den Fächern

In Anlehnung an Greiner (2010) wurden getrennt für das Eingangsmodul (Philosophie/Soziologie bzw. BELA) sowie für das erste und zweite Studienfach die Zufriedenheit mit Lehrveranstaltungen erfragt. Studierende schätzten auf einer vierstufigen Skala (von „sehr unzufrieden“ bis „sehr zufrieden“) folgende Frage ein: „Im Allgemeinen: Wie zufrieden sind Sie mit den Lehrveranstaltungen in Ihrem Eingangsmodul/1. Studienfach/2. Studienfach?“

Zufriedenheit mit den Studienbedingungen

Zur Erfassung der Zufriedenheit mit den Studienbedingungen beantworteten die Studierenden nach dem Itempräfix „Meine Lehrveranstaltungen des vergangenen Wintersemesters habe ich – bezogen auf das Eingangsmodul/1. Studienfach/2. Studienfach – folgendermaßen erlebt“ jeweils 25 Items zu ihren Studienbedingungen (z. B. „Es wird deutlich, dass der Lernstoff Voraussetzung für andere wichtige Inhalte ist“; vierstufige Skala von „trifft überhaupt nicht zu“ bis „trifft völlig zu“), die schließlich zu acht Dimensionen (1. inhaltliche Relevanz, 2. Instruktionsqualität, 3. inhaltliches Interesse beim Lehrenden, 4. soziale Einbindung, 5. Kompetenzunterstützung, 6. Auto-

nomieunterstützung, 7. Überforderung/Schwierigkeit, 8. Dozenten-Studierenden-Beziehung) zusammengezogen wurden (detaillierte Angaben zu den Skalen können bei der Erstautorin erfragt werden).

4 Empirische Befunde

Zunächst wird die Vergleichbarkeit der beiden Untersuchungsgruppen (Philosophie/Soziologie vs. BELA) eingeschätzt. Schließlich werden die Gruppen hinsichtlich der Studienzufriedenheit, der Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen und der Betreuungssituation sowie den Studienbedingungen verglichen. Es zeigen sich keine statistisch signifikanten Gruppenunterschiede in allen Kontrollvariablen (s. Tabelle 1 und 2). Somit kann von einer Vergleichbarkeit der beiden Untersuchungsgruppen ausgegangen werden.

Tabelle 1: Anzahl (n) sowie prozentualer Anteil (bezogen auf das N in Klammern) und Signifikanzen zu den einzelnen Variablen für die Gesamtstichprobe sowie getrennt nach Untersuchungsgruppen (Philosophie/Soziologie vs. BELA)

	Gesamt	Untersuchungsgruppe Philosophie/Soziologie	Untersuchungsgruppe BELA
	n % (N)	n % (N)	n % (N)
N	N=374	n=197, 52.7 %	n=177, 47.3 %
Zwei-Fach-Bachelor Lehramt Gymnasium	N=365, 97.6 % (N=372)	n=191, 97.9 % (N=195)	n=174, 98.3 % (N=177)
Fachsemester:			
2	N=333, 93.54 %	n=172, 94.5 % (N=182)	n=161, 92.5 % (N=174)
3		n=1, 0.5 % (N=182)	n=5, 2.9 % (N=174)
4		n=5, 2.6 % (N=182)	n=3, 1.7 % (N=174)
5		—	n=1, 0.6 % (N=174)
6		n=3, 1.6 % (N=182)	n=2, 1.1 % (N=174)
7		—	n=1, 0.6 % (N=174)
8		n=1, 0.5 % (N=182)	n=1, 0.6 % (N=174)
Alter:			
18–22 Jahre alt		n=165, 86.8 % (N=190)	n=142, 81.6 % (N=174)
23–27 Jahre alt		n=20, 10.5 % (N=190)	n=25, 14.4 % (N=174)
28–32 Jahre alt		n=3, 1.6 % (N=190)	n=5, 2.9 % (N=174)
33–37 Jahre alt		n=2, 1.1 % (N=190)	n=1, 0.6 % (N=174)
38–42 Jahre alt		—	n=1, 0.6 % (N=174)
Geschlecht (weiblich)	N=357, 64.15 %	n=115, 62.8 % (N=183)	n=114, 65.5 % (N=174)
Erstsprache Deutsch	n=343, 94 % (N=365)	n=181, 94.8 % (N=191)	n=162, 93.1 % (N=174)
höchstes familiäres Bildungsniveau (Hochschulreife erlangt)	n=216, 60.8 % (N=355)	n=117, 62.2 % (N=188)	n=99, 59.3 % (N=167)
Eltern keine Lehrer	n=302, 83 % (N=364)	n=162, 84.8 % (N=191)	n=140, 80.9 % (N=173)

Tabelle 2: Maximal zu erreichende Punktzahl, Cronbachs α , Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD) und Signifikanzen, getrennt nach Untersuchungsgruppen (Philosophie/Soziologie vs. BELA)

	Max. Punkte	α	Untersuchungsgruppe Philosophie/Soziologie	Untersuchungsgruppe BELA	Signifikanz
			M / SD	M / SD	
Abiturdurchschnittsnote	—	—	2.19/52	2.29/55	$F(1, 352) = 3.18, p = .08, \eta^2 = .01$
Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums:					
pädagogisches Interesse	4	.81	3.46/46	3.47/40	$F(1,358) = 0.14, p = .71, \eta^2 = .000$
fachliches Interesse	4	.55	3.22/48	3.31/48	$F(1,358) = 2.92, p = .09, \eta^2 = .01$
Nützlichkeit	4	.90	2.96/63	2.88/67	$F(1,358) = 1.17, p = .28, \eta^2 = .003$
Fähigkeitsüberzeugung	4	.76	3.27/48	3.34/49	$F(1,358) = 2.11, p = .15, \eta^2 = .01$
geringe Schwierigkeit	4	.76	1.36/52	1.32/46	$F(1,358) = 0.53, p = .47, \eta^2 = .001$
soziale Einflüsse	4	.74	2.19/63	2.12/65	$F(1,358) = 1.23, p = .27, \eta^2 = .003$
Sicherheit der Studienfachwahl	4	.78	3.26/51	3.25/49	$F(1,363) = 0.09, p = .77, \eta^2 = .00$

Allgemeine Studienzufriedenheit

Die Studienzufriedenheit insgesamt unterscheidet sich signifikant zwischen den beiden Untersuchungsgruppen (s. Tabelle 3). Studierende der Gruppe BELA schätzten ihre allgemeine Studienzufriedenheit höher ein als Studierende der Gruppe Philosophie/Soziologie. Damit unterstützt dieser Befund Hypothese 1.

Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen im Eingangsmodul und in den Fächern

Im Hinblick auf die Zufriedenheit mit Lehrveranstaltungen (H2) zeigte sich im Rahmen einer multivariaten Analyse ein signifikanter Effekt (Wilks $\lambda = .54, F(6,317) = 44.34, p < .001, \eta^2 = .46$). Dieser ist hauptsächlich auf einen signifikanten Gruppenunterschied zugunsten der Untersuchungsgruppe BELA im Hinblick auf die Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen im Eingangsmodul zurückzuführen (s. Tabelle 3). Die Effektstärken erweisen sich als groß. Der Befund spricht für die Annahme von Hypothese 2. Ein systematischer Transfereffekt auf die beiden Studienfächer ist nicht zu beobachten,

da für diese nicht durchgängig signifikante Gruppenunterschiede mit großen Effektstärken nachgewiesen werden können.

Zufriedenheit mit den Studienbedingungen

Hinsichtlich der Einschätzung der Zufriedenheit mit den Studienbedingungen (H3) wurde für das Eingangsmodul (Philosophie/Soziologie resp. BELA) sowie für jedes Studienfach getrennt eine multivariate Varianzanalyse mit den acht Variablen gerechnet (s. Tabelle 4). Die beiden Untersuchungsgruppen unterschieden sich signifikant bei der Einschätzung des Eingangsmoduls (Wilks $\lambda = .45$, $F(8,312) = 47.63$, $p < .001$, $\eta^2 = .55$; s. Tabelle 4 für die Einzelskalen). Es zeigte sich eine große Effektstärke. Wie eine Inspektion der Daten zeigte, sind dafür Unterschiede in sieben der acht Variablen zugunsten der Untersuchungsgruppe BELA verantwortlich (Details zu den einzelnen Variablen sind bei der Erstautorin erhältlich). Damit wird Hypothese 3 unterstützt. Für die beiden Studienfächer werden keine Gruppenunterschiede, die acht Variablen betreffend, beobachtet (erstes Studienfach: Wilks $\lambda = .98$, $F(8,347) = .95$, $p = .47$, $\eta^2 = .02$; zweites Studienfach: Wilks $\lambda = .978$, $F(8,323) = 1.26$, $p = .26$, $\eta^2 = .03$). Ein Transfereffekt auf die beiden Studienfächer ist nicht zu beobachten.

Tabelle 3: Deskriptive Statistiken (maximal zu erreichende Punktzahl, Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD) und Signifikanzen getrennt nach Untersuchungsgruppen (Philosophie/Soziologie vs. BELA)

	Max. Punkte	Untersuchungsgruppe Philosophie/Soziologie	Untersuchungsgruppe BELA	Signifikanz
		M / SD	M / SD	
Allgemeine Studienzufriedenheit	4	2.97/60	3.16/57	$F(1,352) = 9.46$, $p < .01$, $\eta^2 = .03$
Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen				
Eingangsmodul				
Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen	4	1.89/84	2.81/73	$F(1,322) = 111.08$, $p < .001$, $\eta^2 = .26$
1. Unterrichtsfach				
Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen	4	3.14/67	3.30/73	$F(1,322) = 4.23$, $p = .04$, $\eta^2 = .01$
2. Unterrichtsfach				
Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen	4	2.92/83	2.90/91	$F(1,322) = .04$, $p = .85$, $\eta^2 = .000$

Tabelle 4: Maximal zu erreichende Punktzahl, Cronbachs α , Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD) und Signifikanzen getrennt nach Untersuchungsgruppen (Philosophie/Soziologie vs. BELA)

	Max. Punkte	α	Untersuchungsgruppe Philosophie/Soziologie	Untersuchungsgruppe BELA	Signifikanz
			M / SD	M / SD	
Zufriedenheit mit den Studienbedingungen:					
Eingangsmodul					
inhaltliche Relevanz	4	.91	1.77/.75	3.14/.76	$F(1,319) = 262.84, p < .001, \eta^2 = .45$
soziale Einbindung	4	.84	2.65/.70	3.26/.58	$F(1,319) = 70.64, p < .001, \eta^2 = .18$
1. Unterrichtsfach					
inhaltliche Relevanz	4	.67	2.69/.59	2.79/.70	$F(1,354) = 2.25, p = .14, \eta^2 = .01$
soziale Einbindung	4	.86	3.26/.66	3.34/.61	$F(1,354) = 1.19, p = .28, \eta^2 = .003$
2. Unterrichtsfach					
inhaltliche Relevanz	4	.73	2.73/.71	2.73/.78	$F(1,330) = .001, p = .98, \eta^2 = .000$
soziale Einbindung	4	.89	3.11/.77	3.14/.71	$F(1,330) = .10, p = .75, \eta^2 = .001$

5 Zusammenfassung und Diskussion

In der vorliegenden Untersuchung wurde auf Grundlage des Angebots-Nutzungs-Modells (Helmke 2012) überprüft, ob sich eine Veränderung des Angebots seitens der Universität auf die Studienzufriedenheit auswirkt. Dazu wurden Lehramtsstudierende, die ein bildungswissenschaftliches Eingangsmodul mit Schulbezug besuchten (Untersuchungsgruppe BELA) mit Lehramtsstudierenden, die ein Wahlpflichtmodul Philosophie/Soziologie (Untersuchungsgruppe Philosophie/Soziologie) besuchten, im Hinblick auf ihre Studienzufriedenheit verglichen. Da im Rahmen dieses quasiexperimentellen Designs Studierende den beiden Gruppen nicht randomisiert zugeteilt werden konnten, wurden verschiedene Kontrollvariablen erfasst, um möglichen Selektionseffekten zu begegnen. Die Analyse der Kontrollvariablen verdeutlichte, dass sich die beiden Untersuchungsgruppen nicht unterschieden und im Hinblick auf die erfassten Kontrollvariablen von einer Vergleichbarkeit der beiden Gruppen ausgegangen werden konnte.

Die berufsfeldbezogene Orientierung mit der Einführung des bildungswissenschaftlichen Eingangsmoduls hat deutliche positive Auswirkungen auf die allgemeine Zufriedenheit mit dem Studium. Dabei scheint die hier realisierte strukturelle Veränderung

eher domänenspezifisch (auf das Eingangsmodul beschränkt) zu wirken, sodass von einem durchgängigen Transfereffekt auf die Studienzufriedenheit (auch auf die beiden Studienfächer) nicht unbedingt auszugehen ist. Nachfolgend werden die Ergebnisse entsprechend der drei Hypothesen getrennt für die drei Bereiche Studienzufriedenheit, Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen und der Betreuungssituation sowie Zufriedenheit mit den Studienbedingungen diskutiert.

Allgemeine Studienzufriedenheit: Studierende der Untersuchungsgruppe BELA, die sich bereits im ersten Semester mit bildungswissenschaftlichen, schulrelevanten und praxisnahen Fragestellungen auseinandersetzten und eine erste Orientierung für das Lehramtsstudium erhielten, schätzten ihre Studienzufriedenheit insgesamt deutlich höher ein als die Untersuchungsgruppe Philosophie/Soziologie. Es scheint für die Zufriedenheit von Lehramtsstudierenden insgesamt sehr wichtig zu sein, dass sie bereits von Anfang an Seminare und Vorlesungen mit bildungswissenschaftlichen und schulbezogenen Themen besuchen. Dies passt zu Befunden, die zeigen, dass die berufspraktische Bedeutung der Inhalte wichtig für die Studienzufriedenheit ist (Wilcke 1976). Die Ergebnisse belegen, dass für Lehramtsstudierende eine Integration lehramtsspezifischer Veranstaltungen in die Studieneingangsphase zusätzlich zu fach- und fachdidaktischen Veranstaltungen förderlich ist. Dies kann zum einen damit zusammenhängen, dass die Inhalte solcher Veranstaltungen eher in Einklang mit den Erwartungen der Studienanfänger stehen – sie wollen Lehrer oder Lehrerin werden und können in solchen Lehrveranstaltungen mit ihrer Professionalisierung beginnen. Zudem kann das frühe Angebot lehramtsspezifischer, ausschließlich Lehramtsstudierenden vorbehaltener Seminare und Vorlesungen auch identitätsstiftend wirken, indem sich Lehramtsstudierende sehr früh in einer Gemeinschaft „Gleichgesinnter“ wiederfinden (Zimmermann 2012).

Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen: In unserer Studie zeigen wir, dass die Einführung eines bildungswissenschaftlichen Eingangsmoduls (BELA) die Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen verbessert. Zudem wirkt sie sich positiv auf die Einschätzung der sozialen Eingebundenheit aus. Die positiven Effekte der Einführung von BELA gelten nur für das BELA-Modul, nicht für die beiden Studienfächer. Diese Befunde deuten darauf hin, dass durch BELA eine größere Übereinstimmung zwischen individuellen Erwartungen seitens der Lehramtsstudierenden und den wahrgenommenen Merkmalen der Studiensituation erzielt werden kann (Fischer 1989, Rosenstiel et al. 1982) als dies für ein lehramtsunspezifisches Eingangsmodul Philosophie/Soziologie der Fall ist.

Eine Einschränkung der Interpretierbarkeit betrifft das quasiexperimentelle Design der vorliegenden Studie. Als Kriterium für die Zuteilung der Studierenden zu den beiden Untersuchungsgruppen galt notwendiger Weise das Jahr der Einschreibung an der

Universität. Es sind auf Grund der nicht randomisierten Zuteilung der Studierenden zu den Untersuchungsgruppen zahlreiche Variablen denkbar, die zu unterschiedlicher Zufriedenheit in den beiden Untersuchungsgruppen führen. Wir haben allerdings neben einer Reihe familiärer Hintergrundvariablen (u. a. Hochschulreife der Eltern, Sprachhintergrund) auch soziodemographische Variablen wie Alter und Geschlecht, die Abiturdurchschnittsnote, die Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums und die Sicherheit der Studienfachwahl als Kontrollvariablen herangezogen.

Die vorliegende Untersuchung verdeutlicht, dass eine polyvalente Lehramtsausbildung, die es Studierenden ermöglicht, später auch außerhalb des Schulwesens eine Tätigkeit auszuüben, zwar im Prinzip eine gute Idee sein kann, dass aber angesichts der aktuellen Bedürfnislage von Lehramtsstudierenden, die sehr klar und sehr sicher auf den Lehrerberuf ausgerichtet ist, die frühe Einführung von berufsbezogenen Lehrveranstaltungen eine Maßnahme zur Stärkung der Studienzufriedenheit ist. Zudem können berufsbezogene Lehrveranstaltungen auch dazu beitragen, eine frühzeitige Umorientierung bei jenen wenigen Lehramtsstudierenden zu bewirken, deren Vorstellungen vom Lehrerberuf deutlich von den Anforderungen dieses Berufs abweichen.

Literatur

Apenburg, Eckhard (1980): Untersuchungen zur Studienzufriedenheit in der heutigen Massenuniversität. In: Europäische Hochschulschriften Reihe 6, Psychologie, 72, Frankfurt/Main

Appleton-Knapp, Sara. L.; Krentler, Kathleen, A. (2006). Measuring student expectations and their effects on satisfaction: The importance of managing student expectations. In: Journal of Marketing Education, 28(3), S. 254–264

Bargel, T. (2003): Die Neigung zum Studienabbruch. Umfang und Gründe. AG Hochschulforschung Universität Konstanz. Studierendensurvey. In: News, 13.1, S. 1–4

Bauer, Johannes; Diercks, Uta; Retelsdorf, Jan; Kauper, Tabea, Zimmermann, Friederike; Köller, Olaf; Möller, Jens; Prenzel, Manfred (2011): Spannungsfeld Polyvalenz in der Lehrerbildung: Wie polyvalent sind Lehramtsstudiengänge und was bedeutet dies für die Berufswahlsicherheit der Studierenden? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14, S. 629–649

Bauer, Johannes; Drechsel, Barbara; Retelsdorf, Jan; Sporer, Tabea; Rösler, Lena; Prenzel, Manfred; Möller, Jens (2010): Panel zum Lehramtsstudium – PaLea: Entwicklungsverläufe zukünftiger Lehrkräfte im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 32, S. 34–55

Bean, John P.; Bradley, Russell K. (1986): Untangling the satisfaction-performance relationship for college students. In: Journal of Higher Education, 57, S. 393–412

Bellenberg, Gabriele (2002): Reform der Lehrerbildung in Deutschland – aktuelle Entwicklungstendenzen in den Bundesländern. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20, S. 184–192

Blömeke, Sigrid (2009): Ausbildungs- und Berufserfolg im Lehramtsstudium im Vergleich zum Diplomstudium – Zur prognostischen Validität kognitiver und psychomotivationaler Auswahlkriterien. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, S. 82–110

Fischer, Lorenz (1989): Strukturen der Arbeitszufriedenheit. Zur Analyse individueller Bezugssysteme. Göttingen

French, John R. P.; Caplan, Robert D., van Harrison, R. (1982): The mechanisms of Job stress and strain. Chichester

Friedrich, Anja; Biermann, Antje; Kaub, Kathrin; Wach, F.-Sophie; Reichl, Corinna; Ruffing, Stephanie; Hochscheid-Mauel, Dirk; Bedersdorfer, Werner; Spinath, Frank M.; Karbach, Julia; Brünken, Roland (2013): Lehramtsstudium auf dem Prüfstand. http://www.uni-saarland.de/uploads/media/Seiten_aus_Forschungsmagazin_2_2013.pdf (Zugriff: 30.06.2015)

Georg, Werner (2008): Individuelle und institutionelle Faktoren der Bereitschaft zum Studienabbruch – eine Mehrebenenanalyse mit Daten des Konstanzer Studierenden-surveys. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 28, S. 191–206

Greiner, Tanja (2010): Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden. Empirische Analysen an drei Pädagogischen Hochschulen und zwei Universitäten und Folgerungen für die Hochschulausbildung. Dissertation. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Hasenberg, Svea; Schmidt-Atzert, Lothar (2013): Die Rolle von Erwartungen zu Studienbeginn: Wie bedeutsam sind realistische Erwartungen über Studieninhalte und Studienaufbau für die Studienzufriedenheit? In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 27, 1–2, S. 87–93

Helmke, Andreas (2012): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts (Schule weiterentwickeln - Unterricht verbessern. (Orientierungsband) (4. überarb. Aufl.). Seelze

Heublein, Ulrich; Hutzsch, Christopher; Schreiber, Jochen; Sommer, Dieter; Besuch, Georg (2010): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08 (HIS: Forum Hochschule 2, 2010). Hannover

Jonkmann, Kathrin (2005): Studienabbruch, Studiendauer und Studiererleben. Analyse der Studierendenumfrage des Instituts für Informatik der Humboldt-Universität zu Berlin. <http://www.informatik.hu-berlin.de/studium/befragung> (Zugriff: 26.05.2010)

Kaub, Kathrin; Stoll, Gundula; Biermann, Antje; Spinath, Frank M. & Brünken, Roland (2014): Interessenkongruenz, Belastungserleben und motivationale Orientierung bei Einsteigern im Lehramtsstudium. In: *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 58 (3), S. 125–139

Kolland, Franz (2002): Studienabbruch: Zwischen Kontinuität und Krise. Eine empirische Untersuchung an Österreichs Universitäten. Wien

Lewin, Karl (1999): Studienabbruch in Deutschland. In: Schröder-Gronostay, Manuela; Daniel, Hans-Dieter (Hrsg.): Studienerfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung und Praxis. Neuwied, S.17–49

Meinefeld, Werner (1999): Studienabbruch an der technischen Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg. In: Schröder-Gronostay, Manuela; Daniel, Hans-Dieter (Hrsg.): Studienerfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung und Praxis. Neuwied, S. 181–193

Meyer, Thomas; Diem, Markus; Droz, Remy; Galley, Françoise; Kiener, Urs (1999): Hochschule – Studium – Studienabbruch. Synthesebericht zum Forschungsprojekt „Studienabbruch an schweizerischen Hochschulen als Spiegel von Funktionslogiken“. Nationales Forschungsprogramm 33. Chur, Zürich

Nagy, Gabriel (2006): Berufliche Interessen, kognitive und fachgebundene Kompetenzen: Ihre Bedeutung für die Studienfachwahl und die Bewährung im Studium. Dissertation. Berlin: Freie Universität Berlin

Pohlentz, Philipp; Tinsner, Karen (2004): Bestimmungsgrößen des Studienabbruchs – Eine empirische Untersuchung zu Ursachen und Verantwortlichkeiten. Servicestelle für Lehrevaluation an der Universität Potsdam. Potsdam

Pohlmann, Britta; Möller, Jens (2008): Unveröffentlichte Items zur Wahlsicherheit im Lehramtsstudium. CAU Kiel.

Pohlmann, Britta; Möller, Jens (2010): Fragbogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 24, S. 73–84

Robbins, Steve B.; Lauver, Kristy; Le, Huy; Davis, Daniel; Langley, Ronelle; Carlstrom, Aaron (2004): Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A Meta-Analysis. In: Psychological Bulletin 130, S. 261–288

Rosenstiel, Lutz von; Falkenberg, Thomas; Hehn, Walter; Henschel, Elisabeth; Warns, Irmgard (1982): Betriebsklima heute. München: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung (Hrsg.): Forschungsbericht. München

Schiefele, Ulrich; Jacob-Ebbinghaus, Luzia (2006): Lernermerkmale und Lehrqualität als Bedingungen der Studienzufriedenheit. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 20, S. 199–212

Schiefele, Ulrich; Streblov, Lilian; Brinkmann, Julia (2007): Aussteigen oder Durchhalten – Was unterscheidet Studienabbrecher von anderen Studierenden? In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 39, S. 127–140

Schwaiger, Manfred (2002): Die Zufriedenheit mit dem Studium der Betriebswirtschaftslehre an der Ludwig-Maximilians-Universität München, eine empirische Unter-

suchung. Schriften zur Empirischen Forschung und Quantitativen Unternehmensplanung. München: Ludwig-Maximilians-Universität München

Shulman, Lee S. (1986): Those who understand. Knowledge growth in teaching. In: Educational Researcher, 15, S. 4–14

Shulman, Lee S. (1987): Knowledge and teaching: foundations of the new reform. In: Harvard Educational Review, 57, S. 1–22

Terhart, Ewald (2001): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim/Basel

Thiel, Felicitas; Blüthmann, Irmela (2009): Ergebnisse der Evaluation der lehrerbildenden Studiengänge an der Freien Universität Berlin. Sommersemester 2009. Berlin. http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/schulentwicklungsforschung/downloads/Lehramtsmasterbefragung_2009.pdf?1310986750 (Zugriff: 30.06.2015)

Trautwein, Caroline; Merkt, Marianne (2013): Akademische Lehrkompetenz und Entwicklungsprozesse Lehrender. IHF Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 3, S. 50–77.

Vöttner, Andreas; Woisch, Andreas (2012): Studienqualitätsmonitor 2010. Studienqualität und Studienbedingungen (HIS: Forum Hochschule 4, 2012). Hannover

Westermann, R. (2006): Studienzufriedenheit. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (3. Aufl.). Weinheim, S. 869–877.

Wilcke, BerndAchim (1976): Studienmotivation und Studienverhalten. Göttingen

Wittenberg, Reinhard; Rothe, Thomas (1999): Studienabbruch und Studienfachwechsel an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg. In: Schröder-Gronostay, Manuela; Daniel, Hans-Dieter (Hrsg.): Studiererfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung und Praxis (S. 181–193). Neuwied

Zimmermann, Friederike (2012): Beanspruchungserleben im Studium. Welche Rolle spielt die Bologna-Reform? In: IPN-Blätter, 29, 4

Manuskript eingereicht: 31.07.2014

Manuskript angenommen: 12.11.2015

Anschrift der Autoren:

Dr. Anna Chr. M. Zaunbauer, wissenschaftliche Mitarbeiterin
Christian-Albrechts-Universität zu Kiel
Klinik für Mund-, Kiefer- und Gesichtschirurgie
Arnold-Heller-Straße 3, Haus 26
24105 Kiel
E-Mail: zaunbauer@web.de

Prof. Dr. Birgit Brouër
Professur Empirische Bildungsforschung
Christian-Albrechts-Universität zu Kiel
Institut für Pädagogik
Lehrstuhl für Empirische Bildungsforschung in den Geisteswissenschaften
Olshausenstraße 75/ Geb.III / R.054
24098 Kiel
E-Mail:brouer@paedagogik.uni-kiel.de

Astrid Schmidt, Projektmitarbeiterin PerLe
Christian-Albrechts-Universität zu Kiel
Projekt erfolgreiches Lehren und Lernen (PerLe)
Koboldstr. 4, Raum 04.09
24118 Kiel
E-Mail: a.schmidt@uv.uni-kiel.de

Prof. Dr. Jens Möller
Christian-Albrechts-Universität zu Kiel
Institut für Psychologie
Lehrstuhl Psychologie für Pädagogen
Olshausenstraße 75/ Geb.I / R.408
24098 Kiel
E-Mail: jmoeller@psychologie.uni-kiel.de