

Sandra Dietrich

## **Lehrerbildung in Sachsen – modularisiert zum Erfolg? Effektivität der Bachelor/Master-Lehrerausbildung am Beispiel der Universität Leipzig**

---

### **Zusammenfassung**

*Vor dem Hintergrund eines prognostizierten Lehrermangels wird anhand an der Universität Leipzig erhobener Daten überprüft, ob das Bachelor/Master-System in Bezug auf Studiendauer, Abschlussquoten und Abschlussnoten gegenüber dem Staatsexamen günstigere Ergebnisse hervorbringt und damit das effektivere Ausbildungssystem ist. Die Daten zeigen, dass Bachelor/Master-Studierende schneller und mit besseren Abschlussnoten studieren; allerdings weisen beide Studiensysteme für Gymnasiallehrkräfte erschreckend niedrige Abschlussquoten auf.*

*Schlüsselwörter: Lehrerbildung, Bachelor/Master, Bologna-Reform, Lehrermangel*

### **Teacher Training in Saxony – Success via Modules?**

The University of Leipzig as an Example for the Efficiency of the Bachelor/Master System in Teacher Training

### **Summary**

*In the light of a predicted teacher shortage, the Bachelor/Master system will be compared to the Staatsexamen [State Exam] in order to determine which is the most effective in terms of length of study, final grade, and graduation quota. Data show that Bachelor/Master students study faster and receive better final grades. However both systems produce disturbingly low graduation quota.*

*Keywords: teacher training, teacher education, Bachelor/Master, Bologna reform, teacher shortage*

## **Entwicklung des Lehrbedarfs und daraus resultierende Anforderungen an die Lehrerbildung**

Im Zuge der Bologna-Reform fanden auch in den lehrerbildenden Studiengängen Neustrukturierungen statt, welche in modularisierten Bachelor/Master-Systemen mündeten. Dieser Beitrag versucht darzustellen, welche Auswirkung diese Umstrukturierungen auf den sogenannten quantifizierbaren Studienerfolg und damit auf die Effektivität der akademischen Lehrerbildung haben. Dafür wird auf Daten der Universität Leipzig zurückgegriffen, da die Lehrerbildung an der Universität eine besondere Rolle einnimmt. So betont die Rektorin: „Die Lehrerstudiengänge und die nun getroffenen Maßnahmen sind ein Meilenstein und wichtiger Baustein für die Profilbildung der Universität Leipzig“ (Universität Leipzig 2012). Dieses Bekenntnis zur Lehrerbildung findet sich auch in der Imagebroschüre der Universität Leipzig, in der sich die Universität außerdem der Sicherung des Lehrbedarfs in Sachsen verpflichtet (vgl. Universität Leipzig 2013, S. 54). Die in der Aussage der Rektorin angesprochenen Maßnahmen machen eine Besonderheit der Lehrerbildung in Sachsen aus. Innerhalb kurzer Zeit wurden mehrere Reformen durchgeführt, die das Ausbildungssystem über den Bachelor/Master-Abschluss schließlich zum modularisierten Staatsexamen geführt haben. Ziel dieses Beitrags ist es, die erste Reformphase vom Staatsexamen zum Bachelor/Master-System bezüglich des quantifizierbaren Studienerfolgs zu analysieren.

### **Deutschland**

Für Deutschland, so wie für andere europäische Länder, wird für die nähere Zukunft ein eklatanter Lehrermangel prognostiziert (vgl. McKenzie/Santiago 2005; KMK 2011). Schon heute findet sich ein Mangel an qualifizierten Lehrkräften in den sogenannten MINT-Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) (vgl. Rischke/Baedorf/Müller 2014).

Ein von Klemm (2009) veröffentlichtes Gutachten zum Teilarbeitsmarkt Lehrkräfte kommt zu dem Ergebnis, dass – bedingt durch die Altersstruktur deutscher Lehrkräfte – der Lehrbestand bis 2020/21 ohne Neueinstellungen auf 40,9 Prozent an Grundschulen und auf 45,9 Prozent an Gymnasien schrumpfen würde (vgl. ebd.). Die Anzahl der tatsächlich aus dem Lehrdienst ausscheidenden Personen wird noch höher sein, als diese Zahlen andeuten, da die Berechnungen von Vollzeitstellen ausgehen, etwa 30 Prozent der Lehrkräfte aber in Teilzeit arbeiten (vgl. Schaarschmidt 2005).

Neben der Altersstruktur der aktuellen Lehrerschaft wirken sich auch häufige vorzeitige Pensionierungen wegen Dienstunfähigkeit mit Quoten zwischen 29,8 Prozent

und 55,6 Prozent (vgl. Weber 2003; Jehle/Schmitz 2007) auf die Reduktion der im Dienst befindlichen Lehrkräfte aus.

Aktuelle Zahlen berichten von rückläufigen Frühverrentungsquoten von rund 20 Prozent, bei einem durchschnittlichen Frühverrentungsalter von 58 Jahren. Was auf den ersten Blick aussieht wie eine erfreuliche Verbesserung der Lage ist jedoch tatsächlich nur eine Folge gesetzlicher Neuregelungen in der finanziellen Versorgung von frühverrenteten Lehrkräften.

Typisch für den Lehrerberuf ist, dass Dienstunfähigkeit häufiger wegen psychischer als wegen körperlicher Leiden zuerkannt wird und dass psychische Beschwerden insgesamt häufiger auftreten als in anderen Berufsgruppen, wie z.B. bei Angestellten (vgl. Hillert/Schmitz 2004; Hillert 2007; Jehle/Schmitz 2007).

Da Lehrkräfte bei Frühpensionierung mit erheblichen finanziellen Abstrichen rechnen müssen, bleiben viele trotz gesundheitlicher Probleme im Beruf; sie fehlen durch häufige Krankschreibungen an den Schulen, werden aber in den Statistiken zur Frühverrentung nicht mehr erfasst (vgl. Aktionsrat Bildung 2014).

Zu diesen demografischen Entwicklungen kommt aktuell die Aufgabe hinzu, die stark ansteigende Anzahl an Kindern mit Migrationshintergrund in unterschiedlichen Altersgruppen schnell und erfolgreich in das deutsche Bildungssystem zu integrieren, was einen zusätzlichen Bedarf an qualifizierten Lehrkräften schafft und die Situation weiter verschärft (vgl. Dolderer 2015), wobei verlässliche Zahlen zum tatsächlichen Mehrbedarf aufgrund der dynamischen Entwicklung im letzten Jahr noch nicht vorliegen.

## Sachsen

Konkrete Zahlen für das Land Sachsen zeigen, dass bis zum Schuljahr 2020/21 ca. 7.800 Lehrerinnen und Lehrer aus Altersgründen aus dem Schuldienst ausscheiden werden (vgl. Klemm 2013). Gleichzeitig rechnet man innerhalb dieses Zeitraumes mit einem Anstieg der Schülerzahlen um ca. 20.000 Schülerinnen und Schüler. Daraus ergibt sich ein kontinuierlich steigender Einstellungsbedarf von zunächst rund 1.000 Lehrkräften, welcher sich auf 1.500 Lehrkräfte ab 2017/18 steigern wird (vgl. ebd.). Auch diese Berechnungen beziehen sich auf Vollzeitstellen; bei Einbeziehung von Teilzeitstellen erhöht sich der Bedarf entsprechend. Beruhend auf dieser Prognose informiert das Staatsministerium für Kultus Sachsen Lehramtsinteressierte über lehramts- und fachspezifische Bedarfe; während für Förderpädagoginnen und -pädagogen in allen Schwerpunkten Bedarf herrscht, fehlen im am häufigsten studierten Lehramt für Gymnasium besonders Lehrkräfte für die MINT-Fächer (vgl. SMK 2014).

Die Universität Leipzig, als eine der drei lehrerbildenden Universitäten Sachsens, versucht, ausreichend Lehrernachwuchs zu gewährleisten, indem sie die Studierendenzahlen in den lehrerbildenden Studiengängen erhöht und für die MINT-Fächer keine Zulassungsbeschränkungen in Form eines Numerus Clausus (mit Ausnahme des Faches Biologie) vorgibt. Trotz allem zeigen Hochrechnungen (vgl. Klemm 2013) Diskrepanzen zwischen der Anzahl der Nachwuchsslehrkräfte, die ihre Ausbildung abschließen, und dem Bedarf an den Schulen. Problematisch anzumerken ist hierbei, dass durch relativ niedrige Abschlussquoten (Sek. I: 53%, Sek. II: 52%; vgl. KMK 2003, S. 20) die Zahl derer, die ein Lehramtsstudium beginnen, sich erheblich von der Zahl derer unterscheidet, die es beenden, sowie derer, die später tatsächlich an Schulen arbeiten. So zeigt eine aktuelle Studie auf, dass nur rund 19 Prozent der Absolventen und Absolventinnen einen Referendariatsplatz annehmen und damit in die zweite Phase der Lehrerbildung eintreten (vgl. Eulenberger/Piske/Thiele 2015). Durch diese Sachlage werden personelle und finanzielle Ressourcen der Universitäten durch Personen verbraucht, die nie den Lehrerberuf ausüben werden.

Vor diesem Hintergrund ist es die zentrale Aufgabe, die das deutsche Bildungssystem in den nächsten Jahren zu bewältigen hat, Maßnahmen zu treffen, um dem prognostizierten und teilweise schon vorhandenen Lehrermangel entgegenzuwirken (vgl. KMK 2011; Rischke/Baedorf/Müller 2014). Nur wenn ausreichend Lehrkräfte an den Schulen im Einsatz sind, kann das Bildungssystem weiteren Herausforderungen, wie z.B. Inklusion und Heterogenität, entgentreten.

Um ausreichend Lehrernachwuchs zu gewährleisten, ist ein effektives Ausbildungssystem notwendig. Die vorliegende Studie widmet sich der Frage, ob modularisierte Studiengänge, wie sie aus der Bologna-Reform hervorgegangen sind, diesen Effektivitätskriterien besser entsprechen als die vorherigen Staatsexamensstudiengänge. Aus den Ergebnissen dieses Vergleichs lassen sich praktische Implikationen für die Gestaltung von effektiven Studiensystemen in der Lehrerbildung ableiten.

Kriterien für die Effektivität eines solchen Systems sind angelehnt an objektive Merkmale von Studienerfolg (vgl. Blömeke 2009) und werden für die vorliegende Untersuchung wie folgt festgelegt: 1. Einhaltung der Regelstudienzeit, um verlässlich abschätzen zu können, *wann* neu immatrikulierte Studierende ihre universitäre Ausbildungsphase beenden; 2. hohe Abschlussquoten, um schon mit der Immatrikulation einschätzen zu können, *wie viele* angehende Lehrer dem System in absehbarer Zeit zur Verfügung stehen; 3. bessere Abschlussnoten. Inwieweit Noten als Indikatoren für Professionalisierung und Kompetenzerwerb valide sind, sei hier dahingestellt. Fakt ist, dass Abschlüsse benotet werden und anhand dieser Noten über die Vergabe von Referendariatsplätzen entschieden wird; daher ist es wünschenswert, dass Studierende ihr Studium mit guten Noten beenden.

Auf Seiten der Hochschule sind vor allem die Punkte 1 und 2 in Bezug auf die Steuerung der Studierendenzahlen wichtig. Niedrige Abschlussquoten stehen dafür, dass deutlich mehr Studierende in einen Studiengang immatrikuliert werden als diesen erfolgreich abschließen und dass sie damit v.a. zu Beginn des Studiums Kapazitäten binden. Ebenso binden Studierende, welche die Regelstudienzeit deutlich überschreiten, Kapazitäten, welche für ihre Immatrikulationskohorte eigentlich nicht mehr zur Verfügung stehen. Sie erhöhen dadurch den Betreuungsschlüssel für die Lehrenden und belasten den Haushalt der Universität.

## Lehrerbildung nach Bologna

Das Resultat der Bologna-Reform sind modularisierte und durchstrukturierte Studiengänge, die sich stark von den vorherigen Staatsexamensstudiengängen unterscheiden.

Einige charakteristische Unterschiede der beiden Studiengänge für Lehramt am Gymnasium an der Universität Leipzig sollen hier kurz einander gegenübergestellt werden:

In der Studiendauer unterscheiden sich die Studiengänge nur unwesentlich; beim Staatsexamen beträgt die Regelstudiendauer neun Semester, im Bachelor/Master zehn Semester. Deutliche Unterschiede gibt es in der Verteilung des *Workloads* auf Fachwissenschaft und Bildungswissenschaft. Während im Staatsexamen 90 Prozent der Veranstaltungen in den Fachwissenschaften stattfinden, sind es im Bachelor/Master nur 66,8 Prozent. Dabei ist jedoch anzumerken, dass für Staatsexamensstudierende in den Fachwissenschaften lehramtsspezifische Veranstaltungen angeboten wurden, während Bachelor/Master-Studierende die gleichen Veranstaltungen besuchen wie Nicht-Lehramtsanwärter der Fachrichtungen. Der Praxisanteil des Studiums unterscheidet sich weniger im Umfang als in Bezug auf den Zeitpunkt. Bachelor/Master-Studierende absolvieren ihre Praxisphasen deutlich eher im Studienverlauf.

Am stärksten unterscheiden sich die Studiengänge in den zu erbringenden Prüfungsleistungen. Studierende im Staatsexamensstudiengang schließen ihr Studium mit der Staatsprüfung ab. Die Abschlussnote wird im Wesentlichen durch die in diesem Zusammenhang erbrachten Leistungen bestimmt. Im Bachelor/Master-System setzt sich die Abschlussnote aus den jeweils zum Semesterende in den Modulprüfungen vergebenen Noten zusammen. An dieser Stelle wird deutlich, dass die unterschiedlichen Systeme unterschiedliche Arbeitsweisen bei den Studierenden unterstützen: Während im Staatsexamen der Lernaufwand erst am Ende des Studiums in der Vorbereitung zur Staatsprüfung kulminiert, erfordert das Bachelor/Master-System ein kontinuierliches Lernen.

Zu den qualitativen Auswirkungen gibt es bisher nur wenig publizierte Ergebnisse. Erste Evaluationsbefunde zum Bachelor/Master-Studiengang zeigen jedoch, dass die klar definierten Abläufe und strukturierten Anforderungen den Studierenden bei der Bewältigung des Studiums helfen. Gleichzeitig sind ihre Möglichkeiten, das Studium nach eigenen Interessen zu gestalten, eingeschränkt (vgl. Grützmacher/Jaeger 2010; siehe auch Thiel/Blüthmann 2009; Terhart et al. 2013).

Es stellt sich die Frage, ob diese strukturellen Veränderungen zumindest auf der quantitativen Ebene eine Veränderung bewirkt haben. Wurde mit der Umstellung auf Bachelor/Master womöglich ein System geschaffen, welches dem Wunsch nach besseren Abschlussquoten entgegenkommt?

Es wäre möglich, dass die Modularisierung der Lehramtsausbildung deren Effektivität erhöht hat. Demzufolge sind bei Bachelor/Master-Studierenden bessere Abschlussquoten, bessere Abschlussnoten und geringere Überschreitungen der Regelstudienzeit zu erwarten. Ein Ausbildungssystem, welches diese Kriterien in hohem Maße erfüllt, sorgt zuverlässig für Lehrkräftenachwuchs und kann dem jeweiligen Bedarf an Lehrkräften angepasst werden.

## **Untersuchung der Effektivität einer modularisierten Lehrerausbildung am Standort Leipzig**

Um die Forschungsfragen zu beantworten, wurden Datensätze von zwei Kohorten zum Studienverlauf von Lehramtsstudierenden in einem quasiexperimentellen Design mit Zweigruppenplan ausgewertet.

Die analysierten Daten wurden vom Studentenwerk der Universität Leipzig bereitgestellt. Alle Angaben waren anonymisiert, und die Freigabe der Daten erfolgte nach Prüfung durch den Datenschutzbeauftragten der Universität Leipzig. Der Rückgriff auf diese bereits vorhandenen Daten birgt zum einen den Vorteil, dass hier eine Vollerhebung der beiden Kohorten zur Verfügung steht; zum anderen handelt es sich um objektive Daten, die im Vergleich zu Selbstauskünften keinerlei Verfälschungs- oder Fehlertendenzen unterliegen (vgl. Ziegler/Bühner 2009).

Die bereitgestellten Rohdatensätze enthielten anonymisierte Angaben über den semesterweisen Studienverlauf aller entweder im Wintersemester 2006/07 (Staatsexamen, n=342) oder im Wintersemester 2007/08 (Bachelor/Master, n=208) immatrikulierten Lehramtsstudierenden mit dem Ziel, Gymnasiallehrer bzw. -lehrerin zu werden. Erfasst waren für alle Studierenden die Lehramtsfächer, mit denen diese immatrikuliert wurden (z.B. Fach 1: Englisch, Fach 2: Gemeinschaftskunde), für jedes weitere Semester der angestrebte Abschluss (z.B. Staatsprüfung Lehramt an Gymnasien) und

die belegten Fächer sowie für das letzte eingeschriebene Semester der Grund für die Beendigung des Studiums (siehe Tab. 1). Aus diesen Angaben konnten Studiendauer, Fachwechsel und Abschlussquoten berechnet werden (für weiterführende, für die Fragestellung dieses Artikels jedoch nicht relevante Analysen des Datensatzes vgl. Stiebitz 2014). Die statistische Auswertung und Prüfung auf Gruppenunterschiede geschah mit SPSS 22. Mittelwertsunterschiede wurden mittels T-Tests überprüft; für die Prüfung von Häufigkeitsunterschieden in den Verteilungen wurde der Chi-Quadrat-Test angewandt.

## Abschlussquoten und Abbrüche

Bachelor/Master-Studierende schließen deskriptiv häufiger erfolgreich ihr Studium ab als Staatsexamensstudierende (vgl. Tab. 1, Nr. 1); allerdings ist dieser Unterschied statistisch nicht abgesichert ( $\chi^2(1, N=550)=0,24$ , n.s.).

Diejenigen Studierenden, die ihr Studium nicht erfolgreich abschließen, lassen sich unterschiedlichen Kategorien zuordnen (vgl. Tab. 1, Nr. 3-9). Der häufigste Grund bei beiden Kohorten ist eine von dem oder der Studierenden initiierte Aufgabe oder Unterbrechung (vgl. Tab. 1, Nr. 3) oder Beendigung des Studiums ohne Abschlussprüfung durch fehlende Rückmeldung (vgl. Tab. 1, Nr. 4). Nächsthäufiger Grund bei der Staatsexamenskohorte ist der Studiengangwechsel; bei den Bachelor/Master-Studierenden ist dieser gleich häufig mit dem Wechsel an eine andere Hochschule. Der seltenste Grund, sein Studium nicht zu beenden, ist bei beiden Kohorten das endgültige Nicht-Bestehen einer Prüfung (vgl. Tab. 1, Nr. 5).

Tab. 1: Gründe für die Beendigung des Studiums in Abhängigkeit vom Studiensystem

Nr.	Gründe	Studiensystem	
		Staatsexamen N=342	Bachelor/Master N=208
1	Studium mit Prüfung abgeschlossen	47,4 %	49,5 %
2	Abschluss Bachelor	–	2,4 %
3	Aufgabe oder Unterbrechung	9,6 %	10,6 %
4	Fehlende Rückmeldung / Krankenversicherung	9,1 %	8,7 %
5	Prüfung endgültig nicht bestanden	1,8 %	3,4 %
6	Wechsel der Hochschule	9,6 %	7,2 %
7	Studiengangwechsel	12 %	7,2 %
8	Studieren noch	8,8 %	5,8 %
9	sonstige Gründe	1,8 %	5,3 %

Quelle: eigene Darstellung

Wenn man die Kategorie der Abbrecher, d.h. der Studierenden, die ihr Studium durch Aufgabe oder Unterbrechung beendet haben, genauer betrachtet, ergeben sich nur geringe Unterschiede in den Abbrecherquoten ( $\chi^2(1, N=446) = 0,023$ , n.s.) zwischen dem Bachelor/Master-System (n=73, 35,1%) und dem Staatsexamenssystem (n=117, 34,2%). Jedoch unterscheiden sich die Systeme auffällig im zeitlichen Verlauf der Abbrüche. Bachelor/Master-Studierende entscheiden sich deutlich früher im Studienverlauf für einen Abbruch. Für diese Kohorte ist der Median bereits im 2. Semester erreicht, d.h. 50 Prozent derer, die ihr Studium vorzeitig ohne Abschluss beenden, tun dies bereits im ersten Studienjahr. Die Staatsexamensstudierenden brauchen deutlich länger, um sich gegen ein Lehramtsstudium zu entscheiden; hier ist der Median erst im 4. Semester erreicht (vgl. Tab. 2).

Tab. 2: Anteil der Studienabbrüche in Abhängigkeit von Fachsemester und Studiensystem

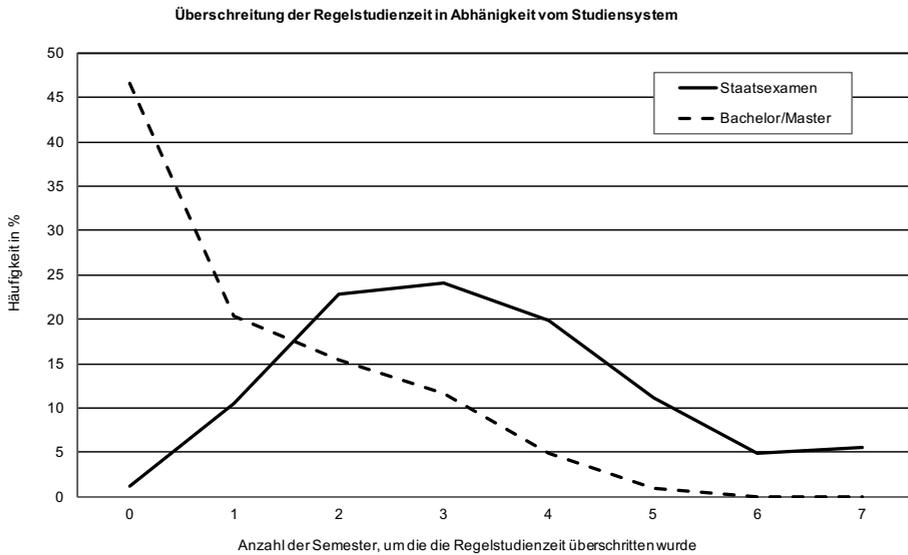
Fachsemester, in dem Abbruch erfolgte	Studiensystem	
	Staatsexamen N=117	Bachelor/Master N=73
1	12,8 %	24,7 %
2	28,2 %	26,0 %
3	9,4 %	2,7 %
4	16,2 %	5,5 %
5	2,6 %	8,2 %
6	6,0 %	4,1 %
8-11	11,1 %	15,1 %
12-15	13,7 %	13,7 %

Quelle: eigene Darstellung

## Studiendauer

Um die Vergleichbarkeit der Systeme herzustellen, wird die Studiendauer stets in Relation zur Regelstudienzeit betrachtet. Es zeigt sich (vgl. Abb. 1), dass 46,6 Prozent der Studierenden im Bachelor/Master-System ihr Studium ohne Überschreitung der Regelstudienzeit beenden, dagegen im Staatsexamenssystem nur 1,2 Prozent; das heißt, Bachelor/Master-Studierende beenden ihr Studium pünktlicher als Staatsexamensstudierende ( $\chi^2(1, N=276)=86,1$ ;  $p<0.001$ ). Auch in der durchschnittlichen Überschreitung der Regelstudienzeit finden sich signifikante Unterschiede ( $t(249,8)=12,2$ ,  $p<0.001$ ) zugunsten der Bachelor/Master- ( $M=1,11$ ) gegenüber der Staatsexamenskohorte ( $M=3,31$ ).

Abb. 1: Anteil der Studierenden, die ihre Regelstudienzeit um die angegebenen Semester überschreiten, in Abhängigkeit vom Studiensystem



Quelle: eigene Darstellung

## Noten

Wie Tabelle 3 zeigt, schließen Bachelor/Master-Studierende ihr Studium mit besseren Noten ab als Staatsexamensstudierende. Knapp 50 Prozent der Bachelor/Master-Studierenden schließen ihr Studium mit einer Note zwischen 1,0 und 1,5 ab, während bei den Staatsexamensstudierenden am häufigsten Noten zwischen 1,6 und 2,0 vergeben wurden.

Tab. 3: Vergleich der Abschlussnoten der Staatsexamens- und der Bachelor/Master-Kohorte

Abschlussnote	Studiensystem	
	Staatsexamen N=162	Bachelor/Master N=103
1,0 bis 1,5	22,22 %	48,54 %
1,6 bis 2,0	38,88 %	30,09 %
2,1 bis 2,5	24,07 %	16,50 %
2,6 bis 3,0	12,96 %	4,85 %
3,1 bis 3,5	1,85 %	–
3,6 bis 4,0	–	–

Quelle: eigene Darstellung

## **Fazit: Einfluss des Studiensystems auf die Effektivität der Ausbildung**

Um die Effektivität der Studiensysteme Staatsexamen und Bachelor/Master zu vergleichen, wurden zwei Gruppen von Studierenden für das Gymnasiallehramt an der Universität Leipzig analysiert und einander gegenübergestellt. Geprüft wurde, ob das Bachelor/Master-System gegenüber dem Staatsexamenssystem in Bezug auf Studiendauer, Abschlussnoten und Abschlussquoten Vorteile aufweist.

Die Ergebnisse zeigen, dass das Studiensystem keinen Einfluss auf die Abschlussquote hat. Mit rund 50 Prozent ist diese bei beiden Studiensystemen erschreckend gering, bestätigt allerdings die Zahlen der Kultusministerkonferenz (vgl. KMK 2003, S. 20). Hier besteht dringender Handlungsbedarf. Bei Immatrikulationsjahrgängen von rund 1.000 Studierenden bedeuten 500 Studierende, die das Studium nicht erfolgreich beenden werden, einen ungeheuren finanziellen Aufwand, selbst wenn sie die Abbruchentscheidung schon nach dem ersten Semester treffen würden. Spürbar ist dies auch für die Studierenden, da die hohe Bindung von Ressourcen mit einer Einschränkung der Qualität der Lehre, wie z.B. beim Betreuungsschlüssel Studierende:Lehrende, einhergeht.

Studierende in den beiden Studiensystemen unterscheiden sich nicht in den hier erfassten Gründen für das Nicht-Abschließen des Studiums. Dies kann man als Hinweis darauf deuten, dass sich die Studiengänge in ihrer grundsätzlichen Schwierigkeit nicht unterscheiden, da gleich viele Studierende an endgültig nicht bestandenen Prüfungen scheitern. Leider zeigt sich auch, dass die Intention der Bologna-Reform, größere Mobilität bei den Studierenden zu fördern, von diesen nicht genutzt wird. Die Studierenden im Bachelor/Master-System wechseln nicht häufiger den Studiengang oder die Hochschule als Studierende im Staatsexamen. Möglicherweise liegt hier ein Kohorteneffekt vor, da es sich um den ersten Jahrgang im Bachelor/Master-System handelt und hier eventuell Strukturen für Wechsel noch nicht ausgereift und erprobt waren. Allerdings decken sich diese Ergebnisse mit Beobachtungen zur geringen Nutzung der Wechselmöglichkeiten z.B. in Nordrhein-Westfalen (vgl. Grützmacher/Jaeger 2010).

Unterschiede zeigen sich darin, wann sich Studierende darüber klar werden, dass sie das Lehramtsstudium nicht weiterverfolgen wollen. Hier fallen Abbruchentscheidungen im Bachelor/Master-System deutlich früher als im Staatsexamen. Wie diese zeitliche Verteilung inhaltlich begründet ist, darüber kann nur spekuliert werden. Vorstellbar ist zum einen, dass der höhere Prüfungsdruck schon zu Beginn des Studiums ein weiteres „Sich-Ausprobieren“ unattraktiv werden lässt. Andererseits könnten die klarer formulierten Anforderungen dazu führen, dass falsche Vorstellungen von Inhalt und Anspruch des Lehramtsstudiums eher korrigiert werden. Interessant ist, dass die Praxiserfahrung im Studium kaum Einfluss auf die

Abbruchentscheidung zu haben scheint. Bei beiden Studiensystemen fällt der Großteil der Abbruchentscheidungen, bevor die erste Praxiseinheit abgeleistet worden ist.

Die Studiensysteme unterscheiden sich deutlich in der Studiendauer und den Abschlussnoten. So sind die Überschreitungen der Regelstudienzeit im Bachelor/Master-System geringer; ungefähr die Hälfte der Studierenden im gymnasialen Lehramt absolvieren ihr Studium in der Regelstudienzeit, was im Staatsexamen eher die Ausnahme darstellt. Ähnliche Annäherungen an die Regelstudienzeit finden sich auch für Grundschullehrämter (vgl. Dietrich 2015), wobei sich bei dieser Gruppe die absolute Studiendauer aufgrund der längeren Regelstudienzeit verlängert hat. Bachelor/Master-Studierende erreichen das Ausbildungsziel also schneller, stehen dem Arbeitsmarkt somit eher zur Verfügung und geben im Vergleich zu Staatsexamensabsolventen eher Ressourcen an den Universitäten wieder frei. Auch die Abschlussnoten sind bei den Bachelor/Master-Studierenden besser als bei Staatsexamensstudierenden. Inwieweit dieser Effekt auch einen höheren Lernzuwachs und eine bessere Kompetenzaneignung widerspiegelt, ist aus den vorliegenden Daten nicht ersichtlich und muss in Langzeitstudien im Feld überprüft werden.

Zusammenfassend scheint das Bachelor/Master-System besser geeignet zu sein, planbar Lehrkräftenachwuchs für Gymnasien zu schaffen, als das alte Staatsexamenssystem. Die Strukturierung der Lehrerbildung hat erreicht, dass die Studierenden ihr Studium schneller und mit besseren Noten beenden. Diese Ergebnisse stimmen mit Befunden der BilWiss-Studie überein (vgl. Terhart et al. 2013), wonach Studierende im Bachelor/Master-System ihr Studium bezüglich der Organisation positiver bewerten als Studierende im Staatsexamenssystem.

## **Ausblick: Kompetenzentwicklung und Beratung als zukünftige Arbeitsschwerpunkte**

In der vorliegenden Studie wurden allein quantitative und effektivitätsbezogene Aspekte der Lehrerausbildung fokussiert, um objektive Aussagen über die Folgen der Studiensystemveränderungen treffen zu können. In daran anknüpfenden Untersuchungen sollten jedoch auch qualitative Aspekte einbezogen werden. So könnte analysiert werden, ob nicht genau die Studienstrukturen, welche die Effektivität erhöhen, die Qualität des Studiums beschneiden. Das strukturierte und verschulte System der Bachelor/Master-Ausbildung bewirkt zwar, dass Studierende ihr Studium schneller und mit besseren Noten abschließen; allerdings beschneidet es ihre Möglichkeiten, selbst aktiv zu werden, Eigeninitiative und Selbständigkeit zu üben (vgl. Grützmaker/Jaeger 2010). Inwieweit sich dies möglicherweise negativ auf das Berufsleben zukünftiger Lehrkräfte auswirkt, gilt es in Längsschnittstudien zu überprüfen. An dieser Stelle könnten Projekte, die durch die *Qualitätsoffensive*

*Lehrerbildung* finanziert werden und sich mit der evidenzbasierten Evaluation des Lehramtsstudiums und der Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden beschäftigen, in näherer Zukunft sicher interessante Befunde liefern.

Um die Abschlussquoten zu erhöhen, erscheint die Forderung vielversprechend, schon vor Beginn des Studium mit einer umfassenden Beratung und Diagnostik der Lehramtsstudierenden einzusetzen (vgl. u.a. Reichl et al. 2014; Rauin/Meier 2007; Schaarschmidt/Kieschke 2007; Mayr 2010; KMK 2013). Hier könnten unrealistische Erwartungen an das Studium und den Beruf thematisiert und die individuelle Eignung für den Lehrerberuf geprüft und reflektiert werden. Damit würden sowohl der diesbezüglichen Heterogenität der Studierenden Rechnung getragen (vgl. Schroeter 2014) als auch höhere Sicherheit in der Studienentscheidung und der Eignung (vgl. Weyand 2010) erzeugt, welche wiederum die Wahrscheinlichkeit eines Abbruchs verringert und die Wahrscheinlichkeit der Aufnahme eines Referendariats nach dem Studienabschluss erhöht. Dieser Prozess der Reflexion sollte studienbegleitend fortgesetzt und evaluiert werden.

## Literatur und Internetquellen

- Aktionsrat Bildung (2014): Psychische Belastungen und Burnout beim Bildungspersonal: Empfehlungen zur Kompetenz- und Organisationsentwicklung. Gutachten. Münster u.a.: Waxmann.
- Blömeke, S. (2009): Ausbildungs- und Berufserfolg im Lehramtsstudium im Vergleich zum Diplom-Studium – Zur prognostischen Validität kognitiver und psycho-motivationaler Auswahlkriterien. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 12, S. 82-110.
- Dietrich, S. (2015): Vergleich der Studiensysteme Staatsexamen und BA/MA für Grundschulwärter. Unveröffentlichte Rohdaten.
- Dolderer, W. (2015): Neues Schuljahr, altes Übel. In: Erziehung und Wissenschaft 10, S. 32-33.
- Eulenberger, J./Piske, A./Thiele, A. (2015): Verbleib und berufliche Orientierung von Lehramtsabsolvent\_innen in Sachsen (VEBOLAS). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Grützmacher, J./Jaeger, M. (2010): Gestufte Studienstruktur in der Lehrerbildung: Auswirkungen in der Bachelorphase. In: Abel, J./Faust, G. (Hrsg.): Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung. Münster u.a.: Waxmann, S. 165-171.
- Hillert, A. (2007): Psychische und psychosomatische Erkrankungen von Lehrerinnen und Lehrern. Konzepte, Diagnosen, Präventions- und Behandlungsansätze. In: Rothland, M. (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: VS, S. 140-159.
- Hillert, A./Schmitz, E. (2004): Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern: Ursachen, Folgen, Lösungen. Stuttgart: Schattenhauer.
- Jehle, P./Schmitz, E. (2007): Innere Kündigung und vorzeitige Pensionierung von Lehrpersonen. In: Rothland, M. (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: VS, S. 160-184.
- Klemm, K. (2009): Zur Entwicklung des Lehrerinnen- und Lehrerberarfs in Deutschland. URL: [https://www.uni-due.de/isa/lehrerbedarf\\_2009.pdf](https://www.uni-due.de/isa/lehrerbedarf_2009.pdf); Zugriffsdatum: 09.01.2016.

- Klemm, Klaus (2013): Zum Einstellungsbedarf von Lehrerinnen und Lehrern im Bereich der öffentlichen Schulen Sachsens und zu Perspektiven der Bedarfsdeckung. URL: <http://spd-fraktion-sachsen.de/sites/default/files/downloads/2013-07-01%20Gutachten.pdf>; Zugriffsdatum: 07.07.2014.
- KMK (Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2003): Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland. Modellrechnung 2002-2015. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.05.2003 (Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, 169). URL: <http://www.kmk.org/statistik/schule/statistische-veroeffentlichungen/lehreinstellungsbedarf-und-angebot.html>; Zugriffsdatum: 10.01.2016.
- KMK (Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2011): Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland. Modellrechnung 2010-2020. Juli 2011 (Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, 194). URL: <http://www.kmk.org/statistik/schule/statistische-veroeffentlichungen/lehreinstellungsbedarf-und-angebot.html>; Zugriffsdatum: 10.01.2016.
- KMK (Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2013): Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerausbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013. URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2013/2013-03-07-Empfehlung-Eignungsabklaerung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013-03-07-Empfehlung-Eignungsabklaerung.pdf); Zugriffsdatum: 09.01.2016.
- Mayr, J. (2010): Selektieren und/oder qualifizieren? Empirische Befunde zu guten Lehrpersonen. In: Abel, J./Faust, G. (Hrsg.): *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung*. Münster u.a.: Waxmann, S. 73-89.
- McKenzie, P./Santiago, P. (2005): *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.
- Rauin, U./Meier, U. (2007): Subjektive Einschätzung des Kompetenzerwerbs in der Lehramtsausbildung. In: Lüders, M./Wissinger, J. (Hrsg.): *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation*. Münster u.a.: Waxmann, S. 103-131.
- Reichl, C./Wach, F.-S./Spinath, F.M./Brünken, R./Karbach, J. (2014): Burnout Risk among First-year Teacher Students: The Roles of Personality and Motivation. In: *Journal of Vocational Behavior* 85, H. 1, S. 85-92.
- Rischke, M./Baedorf, D./Müller, U. (2014): *Strategisches Recruitment von zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern – sinnvoll und machbar? Eine Sonderpublikation aus dem Projekt „Monitor Lehrerbildung“*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Schaarschmidt, U. (2005): *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Schaarschmidt, U./Kieschke, U. (2007): *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Schroeter, R. (2014): *Eine Bestandsaufnahme von Überzeugungen (beliefs) Lehramtsstudierender zu Lehrerbildung und Lehrerberuf*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- SMK (Staatsministerium für Kultus Sachsen) (2014): *Lehrer/in werden in Sachsen: Hinweise des Kultusministeriums zur Entwicklung des Lehrerberarfs*. Dresden: SMK. URL: <http://search.sachsen.de/web/search?searchTerm=Lehrer%2Fin+werden+in+sachsen&send=Suchen&bereich=Bildung%2C+Studium%2C+Forschung&portal=Bildung>; Zugriffsdatum: 09.01.2016.
- Stiebitz, S. (2014): *Studienverläufe von Lehramtsstudierenden im Staatsexamen im Vergleich mit Bachelor-/Master-Studierenden an der Universität Leipzig*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Universität Leipzig.
- Terhart, E./Schulze-Stocker, F./Holzberger, D./Kunina-Habenicht, O. (2013): *Bildungswissenschaften in der universitären Lehrerbildung – Unterscheiden sich Absolventin-*

- nen und Absolventen mit Erstem Staatsexamen von Absolventinnen und Absolventen mit einem Master of Education-Abschluss? In: Gehrman, A./Kranz, B./Pelzmann, S./Reinartz, A. (Hrsg.): Formation und Transformation der Lehrerbildung. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 224-238.
- Thiel, F./Blüthmann, I. (2009): Ergebnisse der Evaluation der lehrerbildenden Studiengänge an der Freien Universität Berlin. Sommersemester 2009. URL: [http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/schulentwicklungsforschung/downloads/Lehramtsmasterbefragung\\_2009.pdf?1310986750](http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/schulentwicklungsforschung/downloads/Lehramtsmasterbefragung_2009.pdf?1310986750).
- Universität Leipzig (06.11.2012): Gute Aussichten: Podium zur Lehrerbildung in Leipzig. URL: [http://www.zv.uni-leipzig.de/service/presse/nachrichten.html?ifab\\_modus=detail&ifab\\_id=4720](http://www.zv.uni-leipzig.de/service/presse/nachrichten.html?ifab_modus=detail&ifab_id=4720).
- Universität Leipzig (30.04.2013): Imagebroschüre Theoria Cum Praxi. URL: [https://www.zv.uni-leipzig.de/fileadmin/user\\_upload/Service/PDF/Publicationen/130710\\_unile\\_theoria\\_cum\\_praxi\\_web.pdf](https://www.zv.uni-leipzig.de/fileadmin/user_upload/Service/PDF/Publicationen/130710_unile_theoria_cum_praxi_web.pdf); Zugriffsdatum: 08.01.2016.
- Weber, A. (2003): Frühpension statt Prävention? Zur Problematik der Frühinvalidität im Schuldienst. In: Arbeitsmedizin, Sozialmedizin, Umweltmedizin 38, S. 376-384.
- Weyand, B. (2010): Laufbahnberatung und Reflexion der eigenen Berufseignung – Bedarf und Bedürfnis. In: Abel, J./Faust, G. (Hrsg.): Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung. Münster u.a.: Waxmann, S. 195-204.
- Ziegler, M./Bühner, M. (2009): Modeling Socially Desirable Responding and Its Effects. In: Educational and Psychological Measurement 69, H. 4, S. 548-565. doi:10.1177/0013164408324469.

*Sandra Dietrich*, Dr., geb. 1980, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Leipzig, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Professur für Psychologie in Schule und Unterricht.

Anschrift: Universität Leipzig, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Karl-Heine-Str. 22b, 04229 Leipzig  
E-Mail: [sandra.dietrich@uni-leipzig.de](mailto:sandra.dietrich@uni-leipzig.de)