

Torben Güldener, Nils Schümann, Ivonne Driesner & Mona Arndt

## Schwund im Lehramtsstudium

---

### Zusammenfassung

*Das Lehramtsstudium weist bundesweit vergleichsweise gute Erfolgs- bzw. Abbruchquoten auf. In Mecklenburg-Vorpommern werden die Studienverläufe von Lehramtsstudierenden genau nachgezeichnet. Differenziert nach angestrebter Schulform zeigt sich, dass vor allem im Sekundarbereich ein Großteil des Lehrkräftenachwuchses aus den Kohorten scheidet und Schwund nicht mit Abbruch gleichzusetzen ist, sondern differenzierter betrachtet werden muss.*

*Schlüsselwörter: Schwund, Studienerfolg, Lehramtsstudium, Lehramtsausbildung, Studienabbruch, Studienwechsel*

### Decrease of Teacher Students

#### Abstract

*Throughout Germany, teacher education courses show relatively good success and dropout rates. In Mecklenburg-Vorpommern, the courses of study are precisely traced. Differentiating these data according to the target school type reveals that a large proportion of the next generation of teachers is lost at university, especially at secondary level. However, leaving the cohort cannot be equated with dropping out, but must be viewed in a more differentiated manner.*

*Keywords: decrease of teacher students, study success, teacher education, teacher training courses*

## 1 Einleitung

Der Lehrkräftemangel stellt derzeit eine der großen Herausforderungen im Bildungsbereich dar (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 126). Vor allem in den ostdeutschen Bundesländern werden in den kommenden Jahren viele Lehrkräfte aus dem Dienst scheidet, sodass der Bedarf schulart-, fach- und regionalspezifisch steigen wird (vgl. KMK, 2019, S. 6). Bereits jetzt deckt das Angebot an Lehrkräften nicht die Nachfrage, was dazu führt, dass vermehrt auf nicht grundstän-

dig ausgebildete Personen zur Abdeckung des Unterrichts zurückgegriffen werden muss (vgl. KMK, 2020, S. 9; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 126). Im Diskurs um die Erhöhung der Anzahl der zur Verfügung stehenden Lehrkräfte rückt damit auch die Ausbildung verstärkt in den Fokus. Diese verläuft in Deutschland mehrphasig und weist somit einige Übergänge bis zum Berufseintritt auf (vgl. Blömeke, 2009), die als sensibel für die Berufswahlentscheidung gelten können.<sup>1</sup> Dennoch wird vorrangig die erste Phase der Lehrkräftebildung hinsichtlich des Erfolgs betrachtet und in die Diskussion einbezogen. So formulieren beispielsweise Klemm und Zorn (2018, S. 26) als mögliche Maßnahme gegen den von ihnen untersuchten Lehrkräftemangel an Grundschulen die notwendige Verringerung der Abbruchquoten im Lehramtsstudium.

Erfolgs- bzw. Abbruchquoten im Lehramtsstudium werden entsprechend der gesellschaftlichen Relevanz des Lehrberufs verschiedentlich betrachtet. Dies geschieht vorwiegend anhand der auf Grundlage von Kohortenvergleichen vorgenommenen Analysen des Statistischen Bundesamtes (Statistisches Bundesamt, 2019) und des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) (Heublein et al., 2017, S. 269).

In Mecklenburg-Vorpommern werden seit 2017 im Rahmen des Projekts „Studien-erfolg und -misserfolg im Lehramtsstudium“ reale Studienverläufe von Lehramtsstudierenden im Land nachgezeichnet, um einen genauen Überblick darüber zu bekommen, wie viele angehende Lehrkräfte im Studium verloren gehen und wie sich dieser Schwund zusammensetzt (Radisch et al., 2018). Der Beitrag stellt die mithilfe von Studienverlaufsdaten ermittelten Befunde des Projekts vor und setzt sie in Bezug zu den Zahlen der amtlichen Statistik und bisherigen Forschungserkenntnissen. Erstmals werden studiengangspezifische Ergebnisse dargelegt, die es erlauben, den Schwund genau zu beziffern und differenziert zu analysieren.

## 2 Zahlen zum Abbruch im Lehramtsstudium

Bundesweite Daten zum Studienerfolg bzw. -misserfolg im Lehramtsstudium gibt es bisher nur in Form von Kohortenvergleichen. So berechnet das Statistische Bundesamt die Erfolgsquoten, indem Absolvent\*innenzahlen eines Jahrgangs mit dem korrespondierenden Jahr des Studienanfangs mithilfe eines Summenvergleichs in Bezug gesetzt werden (Statistisches Bundesamt, 2019, S. 3–8). Die so durch das Statistische

---

1 Einen der wenigen Hinweise, dass auch die Übergänge in den Vorbereitungsdienst und in den Beruf als Stationen der Lehrkräftebildung gelten können, an denen sich Absolvent\*innen gegen die (sofortige) Fortführung der Ausbildung oder die Aufnahme des Berufs entscheiden können, liefert die Auswertung der sächsischen Lehramtsabsolvent\*innenbefragung (vgl. Lenz, Behrendt, Cesca & Winter, 2019, S. 115–119).

Bundesamt durchgeführte Analyse für die Studienanfänger\*innenjahrgänge zeigt für das Lehramtsstudium eine vergleichsweise gute Erfolgsquote (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Erfolgsquoten 2015 nach Prüfungsgruppen des Statistischen Bundesamtes (Angaben in %)

<i>Prüfungsgruppe</i>	<i>2005</i>	<i>2006</i>	<i>2007</i>	<i>2008</i>	<i>2009</i>
<i>Alle Abschlüsse</i>	76,1	78,3	78,9	80,8	79,4
<i>Lehramt</i>	<b>98,6</b>	<b>90,4</b>	<b>87,4</b>	<b>92,3</b>	<b>83,8</b>

Quelle: Statistisches Bundesamt (2019), S. 11

Am DZHW werden deutschlandweite Abbruchquoten auf Basis der amtlichen Statistik ermittelt. Die Abbruchquoten für das Lehramt fallen dabei vergleichsweise niedrig aus. So liegen diese mit durchschnittlich 11 Prozent weit unter denen für das Bachelorstudium mit durchschnittlich 28 Prozent für die Studienanfänger\*innen 2006/2007–2010/2011 (vgl. Heublein et al., 2017, S. 263–270).

In einem Bericht des Ministeriums für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt (MB S-A, 2018, S. 70) werden Erfolgsquoten auf Basis eines Kohortenvergleiches für das Land Sachsen-Anhalt für den Zeitraum 2006–2012 genannt. Diese fallen geringer als die des Statistischen Bundesamtes aus und zeigen große Differenzen zwischen den angestrebten Schulformen auf (vgl. Tab. 2).

Tab. 2: Erfolgsquoten Lehramtsstudium in Sachsen-Anhalt (Angaben in %)

<i>Lehramt an Gymnasien</i>	<i>Lehramt an Sekundarschulen</i>	<i>Lehramt an Grundschulen</i>	<i>Lehramt an Förderschulen</i>
63,4	37,7	75,5	82,4

Quelle: MB S-A (2018), S. 70

Eine an der Universität Leipzig durchgeführte Berechnung ergab für den Untersuchungszeitraum von September 2009 bis Dezember 2012 eine durchschnittliche Studienabbruchsquote im Lehramtsstudium von 14,3 Prozent, womit dieser Wert nur gering über denen der DZHW-Studie liegt. Der Studienabbruch konzentriert sich vor allem auf die ersten vier Semester. Zudem betrifft dies vor allem das Sommersemester, was die Autor\*innen damit erklären, dass ein Studienwechsel meist nur zum Wintersemester möglich ist (vgl. Herfter, Grüneberg & Knopf, 2015, S. 65–66).

Gesk (1999) befragte retrospektiv exmatrikulierte Studierende des Studiengangs „Lehramt an Grund- und Hauptschulen“ (GHS) an den Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg, die ihr Studium Anfang der 1990er-Jahre begonnen hatten.

Sie kommt dabei auf eine durchschnittliche Abbruchquote von 40 Prozent, weist allerdings darauf hin, dass Absolvent\*innen in der Gesamtstichprobe unterrepräsentiert seien (vgl. ebd., S. 139). Etwa 45 Prozent des Studienabbruchs erfolgen hier spätestens nach zwei Semestern. Wenngleich nach dem dritten Semester bereits knapp zwei Drittel der Abbrecher\*innen das Studium verlassen haben, sind in dieser Studie auch in höheren Semestern noch Abbrüche zu verzeichnen (vgl. ebd., S. 143).

Rauin (2007, S. 61) untersuchte ebenfalls Studierende der Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg. Von denen, die ihr Studium 1995 begonnen hatten, gaben ca. 30 Prozent in den ersten drei Semestern das geplante Studium auf. An der TU Dresden werden die Exmatrikulationen eines Jahrgangs im Lehramtsstudium analysiert. Hier zeigte sich, dass 2015 fast ein Drittel der Exmatrikulationen im ersten Studienjahr stattfand und über 20 Prozent im zweiten Studienjahr (vgl. Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung, 2017, S. 6–8). Das heißt, dass auch in Dresden mehr als die Hälfte der Abbrüche in den ersten vier Semestern erfolgt ist.

In den vorgestellten Studien wird mit Wechselvorgängen sehr unterschiedlich umgegangen. So fließen bei Gesk (1999, S. 136) bspw. Wechsel in das Studium der Sonderpädagogik und Hochschulwechsel nicht in die genannte Quote mit ein. Bei den Quoten des DZHW werden Studienanfänger\*innen, die im Laufe des Studiums in einen anderen Studiengang wechseln und dort einen Abschluss erzielen, nicht als Schwund oder Abbruch, sondern als Absolvent\*innen gezählt – auch wenn der Abschluss in einer komplett anderen Disziplin erzielt wird (vgl. Heublein et al., 2017, S. 261–262). Bei der Ermittlung der Erfolgsquoten vom Statistischen Bundesamt wird wiederum anders verfahren: Hochschulwechsler\*innen, die in ein anderes Bundesland wechseln, werden aus den Kohorten des ersten Bundeslandes entfernt und im neuen Bundesland als Studienanfänger\*innen gezählt (vgl. Statistisches Bundesamt, 2019, S. 3–4).

Die vorgestellten Ergebnisse zeichnen also keine realen Studienverläufe nach. Es handelt sich um Rekonstruktionen durch Befragungen oder Schätzungen auf der Grundlage von Kohortenvergleichen. Neben diesen methodischen Problemen weisen die hier dargestellten Befunde auch den Nachteil auf, dass sie häufig über die vielen unterschiedlichen Fachrichtungen und Studiengänge im Lehramt hinweg gemittelt sind. Gesk (1999, S. 141) etwa kommt zu dem Schluss, 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.“

Auch bei Keck Frei, Berweger, Denzler, Bieri Buschor und Kappler (2012, S. 494) sowie bei Retelsdorf und Möller (2012, S. 12–13) finden sich entsprechende Hinweise. Dort wird des Weiteren angemerkt, dass sich Studieninteressierte der verschiedenen Schulformen hinsichtlich demographischer und sozioökonomischer Merkmale unterscheiden. Dies legt nahe, dass zwischen den Studiengängen differenziert werden muss, wenn fundierte Aussagen über den Erfolg oder Misserfolg in der Lehrkräftebildung und mögliche Gründe getroffen werden sollen.

Die unterschiedlichen Befunde weisen darauf hin, dass es einer fundierten Studienverlaufsforschung bedarf, die den Erfolg von Lehramtsstudiengängen nicht nur abschätzt, sondern auf der Grundlage gesicherter Verlaufsdaten differenziert betrachtet. Dies ermöglicht es, genau zu erkennen, wann, wo und wie Schwund stattfindet. Nur so ist es möglich, diesen genauer zu untersuchen, möglichen Ursachen und Gründen nachzugehen, passende Maßnahmen zu entwickeln und deren Wirkung wiederum zu überprüfen, um die Erfolgsquoten zu erhöhen (vgl. u. a. Güldener, Driesner, Arndt & Radisch, 2019; Heublein, Sommer & Weitz, 2004; Pohlenz, Ratzlaff & Seyfried, 2012; Pohlenz & Seyfried, 2010).

### 3 Methodik

In der vorliegenden Studie wurden die Verlaufsdaten der Studierenden der Lehramtsstudiengänge Gymnasium, Regionale Schule, Grundschule und Sonderpädagogik in Mecklenburg-Vorpommern untersucht. Die Studiengänge werden jeweils mit einer Staatsprüfung abgeschlossen, und die Regelstudienzeiten betragen neun (Lehramt an Grundschulen<sup>2</sup> und Lehramt für Sonderpädagogik) bzw. zehn Semester (Lehramt an Regionalen Schulen und Lehramt an Gymnasien).

Die Analysen basieren auf Verwaltungsdaten der beiden Universitäten Mecklenburg-Vorpommerns – der Universität Greifswald (UG) und der Universität Rostock (UR). Die Grundgesamtheit umfasst alle Personen, die zwischen dem Beginn des Wintersemesters 2012/2013 und dem Beginn des Sommersemesters 2019 mindestens ein Semester lang in einem der oben genannten Studiengänge des modularisierten Lehramtes<sup>3</sup> an den zwei Hochschulen eingeschrieben waren.

Die bereitgestellten Daten wurden entsprechend des Vorhabens angepasst und ausgewertet. So wurden Variablen gebildet, die für jede Person für jedes Semester angeben, in welche Studiengänge (falls mehrere Studiengänge studiert werden) und Fächer

2 Ab dem Wintersemester 2020/2021 beträgt die Regelstudienzeit im Lehramt an Grundschulen an der Universität Rostock zehn Semester. Für die im Projekt berücksichtigten Kohorten betrug die Regelstudienzeit neun Semester.

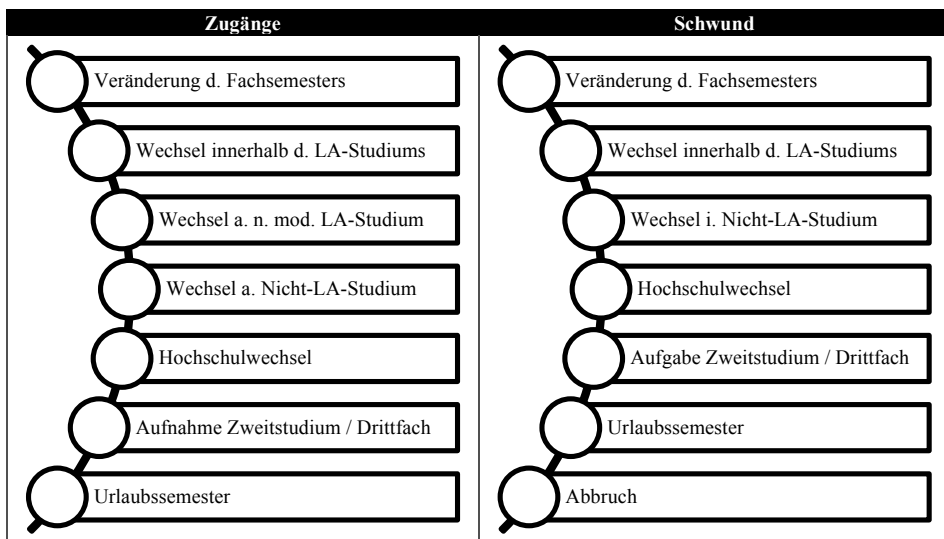
3 Zum Wintersemester 2012/2013 erfolgte in Mecklenburg-Vorpommern eine umfassende Reform des Lehramtsstudiums.

in welchen Fachsemestern sie eingeschrieben ist. Entsprechende Vergleiche zwischen den Semestern ermöglichen es, Zugänge und Schwund auf verschiedenen Ebenen – Fach, Studiengang, Hochschule – genau zu identifizieren und so die Studienverläufe nachzuzeichnen.

Für die Ergebnisdarstellung wurden die Studienverläufe zu Kohorten zusammengefasst. Eine Kohorte eines Ausgangssemesters X eines bestimmten Abschlusses und Faches umfasst alle Studierenden, die im Hochschulsemester X im 1. Fachsemester sind, sowie alle Studierenden, die in späteren Hochschulsemestern in höhere Fachsemester einsteigen und deren fiktiv zurückgerechnetes 1. Fachsemester im Hochschulsemester X liegt. Um auch Studierende berücksichtigen zu können, die um ein Hochschulsemester versetzt (X+1) studieren,<sup>4</sup> wurden diese zur jeweiligen vorhergehenden Kohorte gezählt.

Für jedes Semester können Zugänge und Schwund<sup>5</sup> nach folgenden Kategorien differenziert angegeben werden:

Abb. 1: Kategorien der Zugänge und des Schwundes



Quelle: eigene Darstellung

4 Bspw. Personen, die ein Studium zum Sommersemester aufnehmen und dort im ersten Fachsemester sind, obwohl die Studiengänge regulär nur zum Wintersemester starten.

5 Als Schwund wird hierbei jegliche Veränderung des Studiums angesehen, die dazu führt, dass die Kohorte im jeweiligen Lehramtstyp im jeweiligen Fach an der jeweiligen Universität verlassen wird, inklusive der Aufnahme eines Urlaubssemesters.

Die Ergebnisse werden auf Landesebene vorgestellt. So wurden für die Darstellungen der Ergebnisse zum Lehramt an Regionalen Schulen und zum Lehramt an Gymnasien die Daten der zwei Hochschulen addiert – auf Ebene des Primarbereichs und der Sonderpädagogik werden die Daten der UR<sup>6</sup> dargestellt.<sup>7</sup>

Bei den vorgestellten Ergebnissen zum Lehramt an Regionalen Schulen und zum Lehramt an Gymnasien handelt es sich um Fachfälle. In den meisten Fällen studiert jede Person neben den Bildungswissenschaften zwei Lehramtsfächer und taucht entsprechend zweimal in den Verläufen als Fachfall auf. Für das Lehramt an Grundschulen und das Lehramt für Sonderpädagogik wurden nur die Einschreibungen in die Grundschulpädagogik bzw. die Sonderpädagogik betrachtet, sodass die vorgestellten Zahlen keine Fachfälle, sondern Personen darstellen.

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt zum einen zusammengefasst in Form von Durchschnittskohorten. Die Werte der Durchschnittskohorte für die verschiedenen Fachsemester basieren auf arithmetischen Mittelwerten der Werte aller Kohorten, für die bis zu diesem Fachsemester Daten vorliegen.<sup>8</sup> Zum anderen werden verschiedene Kohorten über eine bestimmte Fachsemesterzahl vergleichend nebeneinander gestellt.

## 4 Ergebnisse

Zur Betrachtung der Verläufe der unterschiedlichen Lehramtsstudiengänge wurden aus den zur Verfügung stehenden Daten jeweils Durchschnittskohorten gebildet. Für jedes Semester wurde ermittelt, wie viele Studierende zu Beginn des Semesters in der Kohorte regulär weiterstudieren oder als Zugang hinzukommen (oberhalb der X-Achse in den Grafiken). Zudem wurde untersucht, wie viele Studierende zum Ende des Semesters die Kohorte verlassen oder das Studium erfolgreich abschließen (unterhalb der X-Achse).

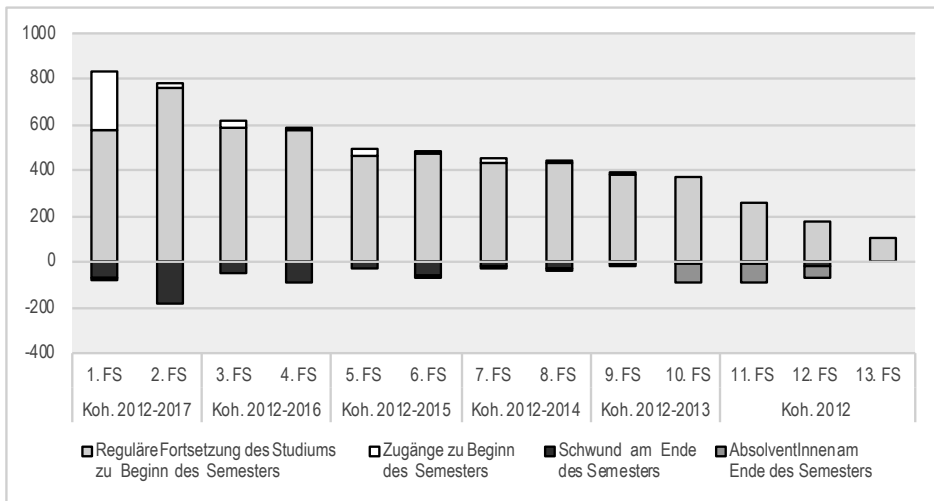
---

6 Lehrkräfte für das Lehramt Sonderpädagogik und das Lehramt an Grundschulen werden nur an der UR ausgebildet – letzteres wird ab dem Wintersemester 2020/21 auch an der UG angeboten.

7 Da die Verläufe nicht über die Hochschulen hinweg verfolgt werden konnten, ist es möglich, dass Personen mehrfach gezählt werden, wenn sie an zwei Hochschulen gleichzeitig studieren.

8 Da sich so für jedes Fachsemester die Bezugsgrößen ändern, weichen die Summen (Studierende – Schwund = Studierende im Folgesemester) bei den Durchschnittskohorten voneinander ab.

Abb. 2: Durchschnittlicher Verlauf im Lehramt an Gymnasien



Quelle: eigene Berechnung

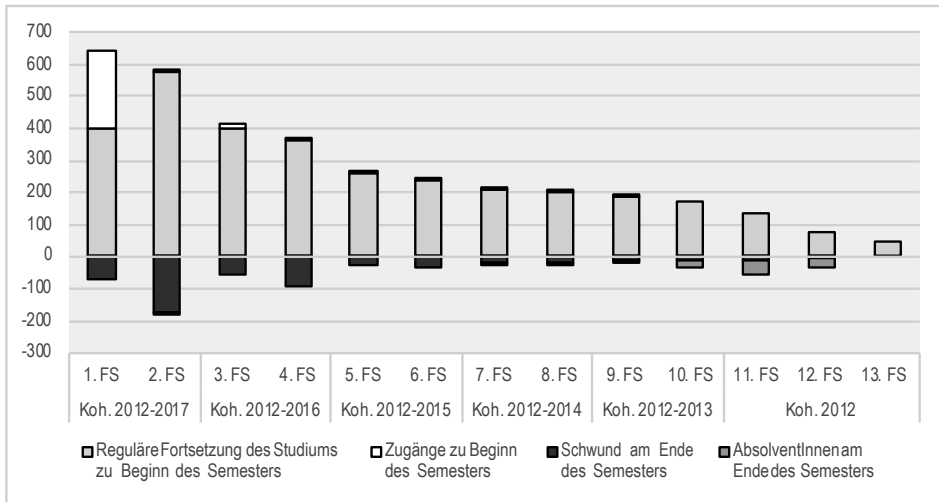
Die Verläufe im Lehramt an Gymnasien (vgl. Abb. 2) und im Lehramt an Regionalen Schulen (vgl. Abb. 3 auf der folgenden Seite) zeigen durchschnittlich stark abschnelzende Kohorten. Dies gilt insbesondere für das Lehramt an Regionalen Schulen. Dabei erfolgt der Großteil des Schwundes in den ersten Semestern und vor allem nach den Sommersemestern. Ein Vergleich der Kohorten 2012–2017 über den Verbleib nach zwei Semestern zeigt, dass in allen angestrebten Schulformen der Schwund über die Kohorten hinweg leicht abnimmt und mehr Fachfälle bzw. Studierende in den Kohorten verbleiben. Im Lehramt an Gymnasien sind die Kohorten nach zwei Semestern um etwa 30 Prozent geschrumpft, im Lehramt an Regionalen Schulen teilweise um bis zu 40 Prozent.

Zugänge im Verlauf gibt es kaum.<sup>9</sup> Deutlich wird auch, dass in beiden Lehrämtern nur wenige Studierende das Studium in der Regelstudienzeit von zehn Semestern erfolgreich beenden können.

<sup>9</sup> Da Zugänge meistens in das erste Fachsemester eingestuft werden, gibt es die meisten Zugänge zu Beginn der Kohorten.



Abb. 3: Durchschnittlicher Verlauf im Lehramt an Regionalen Schulen

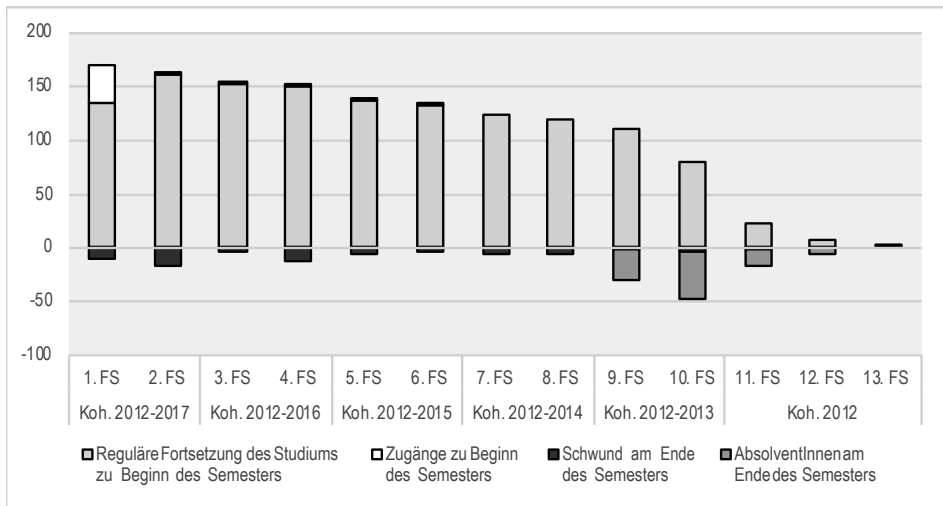


Quelle: eigene Berechnung

Die Kohorten im Lehramtsstudium für die Grundschule (vgl. Abb. 4) und im Lehramt für Sonderpädagogik (vgl. Abb. 5, beide auf der folgenden Seite) weisen durchschnittlich deutlich weniger Schwund auf<sup>10</sup> und verzeichnen früher mehr Absolvent\*innen – sowohl absolut (außer verglichen mit dem Lehramt an Gymnasien) als auch relativ. Im Lehramt für Sonderpädagogik schließen allerdings ebenfalls nur wenige Personen das Studium in der Regelstudienzeit von neun Semestern ab. Ab dem zehnten Semester beendet jedoch ein Großteil der Studierenden in beiden Lehramtsstudiengängen das Studium erfolgreich.

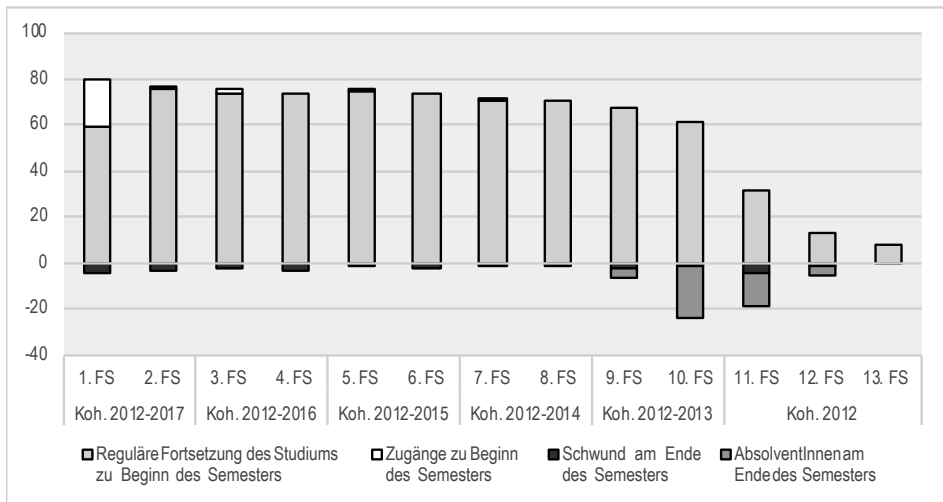
<sup>10</sup> Auch in diesen Lehramtsstudiengängen zeigt ein Vergleich der Kohorten 2012–2017 über den Verbleib nach zwei Semestern eine Abnahme des Schwundes.

Abb. 4: Durchschnittlicher Verlauf im Lehramt an Grundschulen



Quelle: eigene Berechnung

Abb. 5: Durchschnittlicher Verlauf im Lehramt für Sonderpädagogik



Quelle: eigene Berechnung

Schwund ist dabei nicht gleichbedeutend mit Abbruch.<sup>11</sup> In allen Lehramtsstudiengängen machen Studienabbrüche durchschnittlich nur um die Hälfte bzw. im Lehramt an Gymnasien 41 Prozent des Schwundes aus. Viele Studierende verblei-

<sup>11</sup> Ein Abbruch wird gezählt, wenn Studierende ohne erfolgreiche Beendigung des Studiengangs die Hochschule verlassen und als Exmatrikulationsgrund keinen Hochschulwechsel angegeben haben.

ben an den Hochschulen bzw. sogar im Lehramtsstudium. Insbesondere im Lehramt an Gymnasien und im Lehramt an Regionalen Schulen entfällt ein Viertel des Schwundes auf Wechsel innerhalb des Lehramtsstudiums.<sup>12</sup> Auch finden hier mehr Wechsel aus dem Lehramtsstudium hinaus statt als im Lehramt an Grundschulen und im Lehramt für Sonderpädagogik. Dort sind wiederum mehr Hochschulwechsel und Urlaubssemester zu verzeichnen (vgl. Tab. 3).<sup>13</sup>

Tab. 3: Durchschnittliche Schwundzusammensetzung nach Lehramtstyp

<i>Lehramtstyp</i>	<i>Wechsel mit Verbleib an der Hochschule</i>				<i>Exmatrikulation</i>	
	<i>Wechsel innerhalb des Lehramtsstudiums</i>	<i>Wechsel aus dem Lehramtsstudium</i>	<i>Urlaubssemester</i>	<i>Sonstiges</i>	<i>Wechsel der Hochschule</i>	<i>Abbruch</i>
<i>Lehramt an Gymnasien</i>	23%	16%	9%	1%	10%	41%
<i>Lehramt an Regionalen Schulen</i>	25%	12%	3%	1%	9%	50%
<i>Lehramt an Grundschulen</i>	8%	7%	11%	0%	16%	58%
<i>Lehramt für Sonderpädagogik</i>	1%	1%	26%	0%	18%	54%

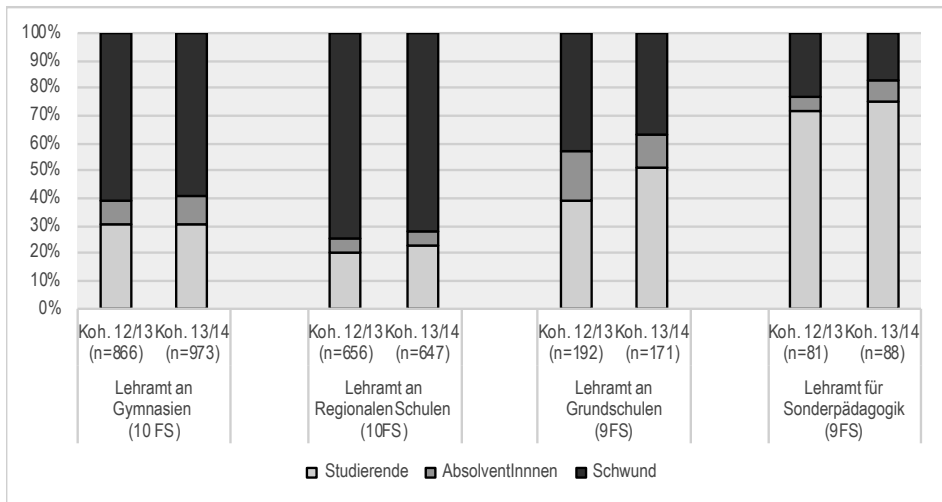
Quelle: eigene Berechnung

Bei einer Betrachtung des Verbleibs der ersten beiden Kohorten 2012/13 und 2013/14 (seit der Modularisierung des Lehramtsstudiums) nach der Regelstudienzeit werden die Unterschiede zwischen den Schulformen deutlicher. Im Lehramt an Gymnasien sind ca. 60 Prozent der Fachfälle nach zehn Semestern aus den Kohorten geschieden, im Lehramt an Regionalen Schulen über 70 Prozent. In den anderen beiden Lehramtsstudiengängen fallen die Schwundquoten geringer aus: etwa 40 Prozent im Lehramt an Grundschulen und ca. 20 Prozent im Lehramt für Sonderpädagogik. Auch über zehn bzw. neun Semester lässt sich eine Reduzierung der Schwundquote im Vergleich zur ersten Kohorte feststellen. In allen Schulformen befindet sich der Großteil der übrigen Fachfälle/Personen noch im Studium; nur ein geringer Teil hat das Studium in der Regelstudienzeit erfolgreich abgeschlossen (vgl. Abb. 6 auf der folgenden Seite).

12 Im Lehramt an Grundschulen und im Lehramt für Sonderpädagogik konnten Fachwechsel nicht erfasst werden. Wäre dies möglich, ist zu vermuten, dass der Anteil „Wechsel innerhalb des Lehramtsstudiums“ innerhalb des Gesamtschwundes größer ausfällt.

13 Personen, die in ein Urlaubssemester gehen und später das Studium wieder aufnehmen, tauchen in einer späteren Kohorte als Zugang wieder auf.

Abb. 6: Verbleib nach Regelstudienzeit – Vergleich Abschluss



Quelle: eigene Berechnung

Die Quote der möglichen Absolvent\*innen in den betrachteten Kohorten ergibt sich durch die Aufsummierung der bereits erfolgreich abgeschlossenen und der noch in den Kohorten verbliebenen Fachfälle. Im Lehramt an Gymnasien kann die Erfolgsquote dementsprechend auf ein Maximum von etwa 40 Prozent anwachsen und im Lehramt an Regionalen Schulen auf etwa 25 Prozent. Hierbei wird angenommen, dass ein Ausscheiden aus der Kohorte zu einem so weit fortgeschrittenen Zeitpunkt nur vereinzelt auftritt. In der Kohorte 2012/13 steigt der Anteil der Absolvent\*innen nach zwölf Fachsemestern im Lehramt an Gymnasien bereits auf 24 Prozent und im Lehramt an Regionalen Schulen auf 17 Prozent.

In den Lehramt für Grundschule und für Sonderpädagogik stehen weitaus höhere Absolvent\*innenquoten in Aussicht: Die Potenziale liegen in den ersten beiden Kohorten im Lehramt an Grundschulen zwischen 55 und 60 Prozent und im Lehramt für Sonderpädagogik bei etwa 70 bis 80 Prozent. In diesen Lehramt liegen die Anteile in der Kohorte 2012/13 nach zwölf Fachsemestern bereits bei 53 Prozent (Lehramt an Grundschulen) resp. 57 Prozent (Lehramt für Sonderpädagogik).

## 5 Diskussion

Die vorliegende Analyse macht deutlich, dass im Lehramtsstudium von höheren Schwund- bzw. niedrigeren Erfolgsquoten auszugehen ist, als es die Ergebnisse der in Kapitel 2 vorgestellten Studien nahelegen. Schwundquoten von teilweise über 50 Prozent in den Lehramtskohorten der Universitäten in Mecklenburg-

Vorpommern decken sich nicht mit den um die zehn Prozent liegenden bundesweiten Abbruchquoten von Heublein et al. (2017, S. 270) – selbst wenn berücksichtigt wird, dass durchschnittlich nur hinter ca. der Hälfte des Schwundes Abbrüche stehen. Dies gilt ebenso für die genannten Erfolgsquoten vom Statistischen Bundesamt (2019, S. 11). Die nach angestrebter Schulform differenzierten Erfolgsquoten des MB S-A (2018, S. 70) fallen zwar – bis auf das Lehramt an Förderschulen – auch höher aus als die vorliegenden, lassen aber ähnliche Tendenzen erkennen. Das Lehramt der Sekundarstufe I weist dort ebenfalls die geringste und das Lehramt für Sonderpädagogik die höchste Erfolgsquote auf. Die bei Gesk (1999, S. 139) genannte Abbruchquote von 40 Prozent im Lehramt an Grund- und Hauptschulen deckt sich mit der vorliegenden Schwundquote im Lehramt an Grundschulen. Deutlich wird in den Gegenüberstellungen die Bedeutung der einzelnen Schwundkategorien im Vergleich zu einer reinen Betrachtung von Abbruch- und Erfolgsquoten (vgl. Kap. 2).

Dies zeigt, dass sich Erfolgs- und Abbruchquoten aus verschiedenen Quellen nur schwer miteinander vergleichen lassen. Weitere Ungenauigkeiten ergeben sich bspw. auch dadurch, dass die in Kapitel 2 vorgestellten Ergebnisse vom Statistischen Bundesamt, vom DZHW und von Gesk (1999) die Studiensituation vor der umfassenden Hochschulreform des Bolognaprozesses widerspiegeln. Genauere und besser vergleichbare Zahlen können Studienverlaufsstatistiken liefern. Zwar können auch dort unterschiedliche Definitionen von Kohorten und Schwundkategorien die Vergleichbarkeit erschweren, aber Wechselverhalten kann genau nachvollzogen werden, und es muss nicht auf Schätzungen und Korrekturverfahren zurückgegriffen werden. Es bleibt abzuwarten, welche Quoten die durch die Novellierung des Hochschulstatistikgesetzes 2016 möglich gewordene bundesweite Studienverlaufsstatistik liefern wird.

Die vorgestellten Ergebnisse bestätigen zudem die Annahme, dass starke Unterschiede zwischen den Schulformen existieren.<sup>14</sup> Auf Abschlussebene sind Zeitpunkte und die Zusammensetzung des Schwundes ähnlich zu den in Kapitel 2 vorgestellten Studien – auch wenn sich die Vorgehensweisen und die den Ergebnissen zugrundeliegenden Berechnungen teilweise stark unterscheiden. Es wird deutlich, dass sich der Schwund im Lehramtsstudium in Mecklenburg-Vorpommern aus vielfältigen Kategorien zusammensetzt und Studienabbrüche je nach angestrebter Schulform nur um die Hälfte des Schwundes ausmachen.

Ein großer Teil des Schwundes entfällt auf Wechselvorgänge innerhalb der Hochschule und dort innerhalb des Lehramtsstudiums. Dies führt dazu, dass Studierende auch ohne entsprechende Fachsemesterzahlung (bereitwillig) länger im Hochschulsystem verweilen und entsprechend später als Lehrkräfte zur Verfügung stehen.

---

<sup>14</sup> Bei den vorliegenden Ergebnissen wurden die Daten zweier Hochschulen zusammengefasst. Zwischen den Hochschulen gibt es teilweise ebenfalls erhebliche Unterschiede.

Dabei ist das „Wechselhandeln nicht als primäres Zeichen von Scheitern, sondern als aktives Entscheidungshandeln zur Optimierung der individuellen Studienorientierung zu verstehen“ (Gausch & van Buer, 2011, S. 156–157; vgl. MB S-A, 2018, S. 70). Auf diese Weise führt ein Teil des Schwundes vermutlich auch zur Vermeidung eines vollständigen Abbruches.

Zudem können die hohen Schwund- und damit auch die Wechselzahlen in den ersten Semestern einen Hinweis auf eine unzureichende Berufs- bzw. Studienwahl darstellen, wie sie auch Gesk (1999, S. 146–148) als einen wesentlichen Abbruchgrund anführt (vgl. Künsting & Lipowsky, 2011; Rauin, 2007). Eine große Rolle spielt dabei das pädagogische Interesse. Personen, bei denen dies stärker ausgeprägt ist, wählen eher ein Studium des Lehramts an Grundschulen, des Lehramts für Sonderpädagogik oder der Sekundarstufe I als ein Studium des Lehramts an Gymnasien (vgl. Klusmann, Trautwein, Lüdtke, Kunter & Baumert, 2009, S. 275–276; Retelsdorf & Möller, 2012, S. 15). Dies könnte erklären, warum die Schwundquoten im Lehramt an Grundschulen und im Lehramt für Sonderpädagogik auch in der vorliegenden Studie vergleichsweise niedrig ausfallen.

Für das Lehramt an Regionalen Schulen, welches in der vorliegenden Studie den größten Schwund aufweist, könnten hingegen andere Faktoren, wie schlechtere Leistungsvoraussetzungen sowie ein niedrigerer sozioökonomischer Hintergrund als bei Studienanfänger\*innen der anderen Lehramtsstudiengänge, eine größere Rolle spielen. Auch dazu finden sich entsprechende Belege in der Literatur (vgl. Klusmann et al., 2009, S. 276; Puderbach, 2016, S. 63; Retelsdorf & Möller, 2012, S. 12–15).<sup>15</sup>

Wenn es um die Reduzierung von Schwundquoten im Lehramtsstudium geht, sollten Studien- und Berufsorientierungsprozesse berücksichtigt werden. Des Weiteren bedarf die Studieneingangsphase besonderer Beachtung, wenn Lehramtsstudiengänge stabilisiert werden sollen. Hier sollten die Hochschulen die Herausforderungen, welche die Studierenden mit dem organisationalen Wechsel von Schule zum akademischen Lehrbetrieb bewältigen müssen, stärker in den Blick nehmen und entsprechend der Heterogenität differenzierte Angebote im Curriculum verankern, da für den Studienerfolg u.a. die Integration in das akademische System der Hochschule entscheidend ist (vgl. Tinto, 1975, S. 96). Dies ist von besonderer Relevanz im Lehramtsstudium, das sich durch seine hohe Komplexität von anderen Studiengängen abhebt.

---

15 Mit den für die Studie zur Verfügung gestellten Verwaltungsdaten ließen sich solche Zusammenhänge leider nicht näher überprüfen.

## 6 Fazit

Insgesamt zeigt sich, dass die auf Grundlage von Kohortenvergleichen geschätzten Abbruch- bzw. Erfolgsquoten im Lehramtsstudium (verglichen mit anderen Studiengängen) mit den vorliegenden Ergebnissen nicht bestätigt werden können. Anders verhält es sich bei Studien, die Abbruch- und Erfolgsquoten einzelner Bundesländer und Studiengänge differenziert betrachten.

Studiengänge mit einer hohen pädagogischen Orientierung, wie das Lehramt an Grundschulen und das Lehramt für Sonderpädagogik, weisen auch hier den geringsten Schwund bzw. die höchsten Erfolgsquoten auf. Dagegen ist das Lehramt an Regionalen Schulen stärker von Schwund betroffen. Der dort sowie im Lehramt an Gymnasien vor allem in den frühen Semestern auftretende Schwund sowie Ergebnisse weiterer Studien lassen eine unzureichenden Berufs- und Studienorientierung sowie Schwierigkeiten in der Studieneingangsphase vermuten.

Je nach angestrebter Schulform gilt, dass Abbrüche nur ca. die Hälfte des Schwundes aus den Kohorten ausmachen. Viele Studierende verbleiben durch Wechsel innerhalb der Hochschule und des Lehramtsstudiums. Dabei zeigt sich, dass der unterschiedliche Umgang mit den verschiedenen Schwundkategorien eine Vergleichbarkeit mit den in den verschiedenen Studien genannten Erfolgs- und Abbruchquoten nur sehr eingeschränkt zulässt.

Schließlich ist festzustellen, dass studienverlaufsstatistische Betrachtungen einen differenzierten Überblick über Umfang und Art von Schwund im Studium liefern. Die Ausweitung einer solchen Betrachtung über die Hochschulgrenzen hinweg würde für die erste Phase der Lehrkräftebildung die Möglichkeit bieten, bundesweite Wechselbewegungen untersuchen zu können. Eine weitere Ausdehnung auf den Vorbereitungsdienst und die Berufsausübung würde zusätzlich Informationen darüber liefern, wie viele der anfänglichen Studierenden nach dem Hochschulabschluss tatsächlich in den Vorbereitungsdienst münden, diesen erfolgreich beenden sowie schließlich im Lehrberuf ankommen und verbleiben. Dies würde differenziertere Aussagen über den Erfolg der Gesamtheit der Lehrkräftebildung ermöglichen und zusätzlich Mobilitätsströme sichtbar machen, die in Zeiten regional differenter Ersatzbedarfe von besonderem Interesse sind.

## Literatur und Internetquellen

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2020). *Bildung in Deutschland 2020: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Zugriff am 30.09.2020. Verfügbar unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/pdf-dateien-2020/bildungsbericht-2020.pdf>.

- Blömeke, S. (2009). Lehrerausbildung in Deutschland. *PÄD-Forum: unterrichten erziehen*, 37/28 (1), 5–8.
- Gausch, M., & van Buer, J. (2011). Studienwechsel als Indikator für Scheitern? In U. Faßhauer, J. Aff, B. Fürstenau & E. Wuttke (Hrsg.), *Lehr-Lernforschung und Professionalisierung: Perspektiven der Berufsbildungsforschung* (S. 147–159). Opladen & Farmington Hills, MI: Barbara Budrich.
- Gesk, I. (1999). *Studienabbruch an Pädagogischen Hochschulen: Dargestellt am Studiengang für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen*. Zugriff am 30.09.2020. Verfügbar unter: <http://www.ub.uni-heidelberg.de/archiv/1433>.
- Güldener, T., Driesner, I., Arndt, M., & Radisch, F. (2019). Studienverlaufsstatistiken als Instrument der Hochschulentwicklung und -forschung in Deutschland. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 41 (2), 72–83.
- Herfter, C., Grüneberg, T., & Knopf, A. (2015). Der Abbruch des Lehramtsstudiums: Zahlen, Gründe und Emotionserleben. *Zeitschrift für Evaluation*, 14 (1), 57–82.
- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J., & Woisch, A. (2017). *Zwischen Studiererwartungen und Studienwirklichkeit: Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen* (Forum Hochschule). Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW).
- Heublein, U., Sommer, D., & Weitz, B. (2004). *Studienverlauf im Ausländerstudium: Eine Untersuchung an vier ausgewählten Hochschulen*. Bonn: Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD).
- Keck Frei, A., Berweger, S., Denzler, S., Bieri Buschor, C., & Kappler, C. (2012). Wer selektioniert sich in die Ausbildung zur Sekundarlehrperson? Studienwahl vor dem Hintergrund sozialer Herkunft, pädagogischer Interessen und fachlicher Orientierung. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaft*, 34 (3), 483–499. Zugriff am 30.09.2020. Verfügbar unter: <https://bop.unibe.ch/sjer/article/view/4892/7171>.
- Klemm, K., & Zorn, D. (2018). *Lehrkräfte dringend gesucht: Bedarf und Angebot für die Primarstufe*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Zugriff am 30.09.2020. Verfügbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/lehrkraefte-dringend-gesucht/>.
- Klusmann, U., Trautwein, U., Lüdtke, O., Kunter, M., & Baumert, J. (2009). Eingangsvoraussetzungen beim Studienbeginn: Werden die Lehramtskandidaten unterschätzt? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23 (3–4), 265–278. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.23.34.265>
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2019). *Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2019–2030: Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder*. Zugriff am 30.09.2020. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok\\_221\\_Bericht\\_LEB\\_LEA\\_2019.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_221_Bericht_LEB_LEA_2019.pdf).
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2020). *Einstellung von Lehrkräften 2019: Tabellenauszug*. Zugriff am 30.09.2020. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Tabellenauszug\\_EvL\\_2019.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Tabellenauszug_EvL_2019.pdf).
- Künsting, J., & Lipowsky, F. (2011). Studienwahlmotivation und Persönlichkeitseigenschaften als Prädiktoren für Zufriedenheit und Strategienutzung im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25 (2), 105–114. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000038>
- Lenz, K., Behrendt, C., Cesca, S., & Winter, J. (2019). *Erste Sächsische Lehramtsabsolventenbefragung*. Dresden: Technische Universität. Zugriff am 30.09.2020. Verfügbar unter:



- [https://tu-dresden.de/zqa/ressourcen/dateien/projekte/sabs/Abschlussbericht\\_Erste-Saechsische-Lehramtsabsolventenbefragung.pdf?lang=de](https://tu-dresden.de/zqa/ressourcen/dateien/projekte/sabs/Abschlussbericht_Erste-Saechsische-Lehramtsabsolventenbefragung.pdf?lang=de).
- MB S-A (Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt). (2018). *Der Lehrkräftebedarf an den Schulen des Landes Sachsen-Anhalt bis 2030 und die Konsequenzen für die Lehramtsausbildung*. Magdeburg: MB S-A. Zugriff am 30.09.2020. Verfügbar unter: [https://mb.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Landesjournal/Bildung\\_und\\_Wissenschaft/Abschlussbericht\\_Lehrkraeftebedarf.pdf](https://mb.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Landesjournal/Bildung_und_Wissenschaft/Abschlussbericht_Lehrkraeftebedarf.pdf).
- Pohlenz, P., Ratzlaff, O., & Seyfried, M. (2012). Studiengang Fact Sheets für eine evidenzbasierte Steuerung von Lehre und Studium. *Hochschulmanagement*, 7 (3), 83–88.
- Pohlenz, P., & Seyfried, M. (2010). Monitoring der Effizienz von Studiengängen: Studiengang Fact Sheets als Berichtssystem über Leistungsindikatoren. *Wissenschaftsmanagement. Zeitschrift für Innovation*, 16 (4), 30–36.
- Puderbach, R. (2016). Wer studiert Sekundarstufe-I-Lehramt? Die Bedeutung von sozialer Herkunft und Bildungsbiografie für die Schulformwahl von Lehramtsstudierenden am Beispiel der sächsischen Mittelschule. *DDS – Die Deutsche Schule*, 108 (1), 47–66.
- Radisch, F., Driesner, I., Arndt, M., Güldener, T., Czapowski, J., Petry, M., & Seeber, A.-M. (2018). *Abschlussbericht: Studienerfolg und -misserfolg im Lehramtsstudium*. Zugriff am 30.09.2020. Verfügbar unter: [https://www.regierung-mv.de/serviceassistent/\\_php/download.php?datei\\_id=1605186](https://www.regierung-mv.de/serviceassistent/_php/download.php?datei_id=1605186).
- Rauin, U. (2007). Im Studium wenig engagiert – im Beruf schnell überfordert: Studierverhalten und Karrieren im Lehrerberuf – kann man Risiken schon im Studium prognostizieren? *Forschung Frankfurt: Wissenschaftsmagazin der Goethe-Universität*, 25 (3), 60–64.
- Retelsdorf, J., & Möller, J. (2012). Grundschule oder Gymnasium? Zur Motivation ein Lehramt zu studieren. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26 (1), 5–17. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000056>
- Statistisches Bundesamt. (2019). *Erfolgsquoten: Berechnung für die Studienanfängerjahrgänge 2005 bis 2009*. Zugriff am 30.09.2020. Verfügbar unter: [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publicationen/Downloads-Hochschulen/erfolgsquoten-5213001177004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publicationen/Downloads-Hochschulen/erfolgsquoten-5213001177004.pdf?__blob=publicationFile&v=2).
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45 (1), 89–125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung. (2017). *Studienabbruch und -wechsel im Studienjahr 2015 in den Lehramtsstudiengängen der TU Dresden*. Dresden: TU. Zugriff am 30.09.2020. Verfügbar unter: [https://tu-dresden.de/zlsb/ressourcen/dateien/publikationen/Studie\\_Studienabbruch-und-Wechsel\\_2017.pdf?lang=de](https://tu-dresden.de/zlsb/ressourcen/dateien/publikationen/Studie_Studienabbruch-und-Wechsel_2017.pdf?lang=de).

*Torben Güldener*, M. A., geb. 1988, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Schulpädagogik und Bildungsforschung der Universität Rostock.

E-Mail: [torben.gueldener@uni-rostock.de](mailto:torben.gueldener@uni-rostock.de)

*Nils Schümann*, M. A., geb. 1989, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Schulpädagogik und Bildungsforschung der Universität Rostock.

E-Mail: [nils.schuemann@uni-rostock.de](mailto:nils.schuemann@uni-rostock.de)

| Torben Güldener, Nils Schümann, Ivonne Driesner & Mona Arndt

*Ivonne Driesner*, geb. 1979, stellv. Geschäftsführung und Bereichsleitung Bildungsforschung am Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZLB) der Universität Rostock.

E-Mail: [ivonne.driesner@uni-rostock.de](mailto:ivonne.driesner@uni-rostock.de)

*Mona Arndt*, M. A., geb. 1986, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulpädagogik und Bildungsforschung der Universität Rostock.

E-Mail: [mona.arndt@uni-rostock.de](mailto:mona.arndt@uni-rostock.de)

Korrespondenzadresse: Universität Rostock, Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZLB), Doberaner Straße 115, 18057 Rostock